

ARJEAD

Revista Electrónica, Multidisciplinaria de Educación a Distancia

Vol 2. | No. 1 | 2022

ARTÍCULOS

EL **APRENDIZAJE COLABORATIVO**, ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL **DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA** EN PRIMARIA

Silvia Gimena Acosta Urdinola

REVISIÓN DOCUMENTAL DEL **PENSAMIENTO CRÍTICO** DESDE Y PARA LA **PRÁCTICA DOCENTE**

Olga Beatriz Arévalo Gaitán | Luz Ángela Duarte Aragón

ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE LA **HABILIDAD LECTOESCRITORA** MEDIANTE **RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES** EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO

Blanca Fadiid Martínez González

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL **FORTALECIMIENTO DE PROCESOS LECTORES**

Arbey Chocó Díaz

LECTURA CRÍTICA EN **MEDIOS DIGITALES** VS. **MEDIOS IMPRESOS** EN ESTUDIANTES DE **EDUCACIÓN MEDIA**

Miguel Ángel Méndez Forero | Carolina Lizarazo Gallo | Yurley Carolina Flórez

CONSECUENCIAS DE LA **RÚBRICA** EMPLEADA PARA **EVALUAR COMPETENCIAS DOCENTES** EN **EDUCACIÓN BÁSICA** EN BOGOTÁ COLOMBIA

Julieth Alexandra Martínez Castiblanco | Yesid Fernando Parada Moreno

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LA **EVALUACIÓN** Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN **EDUCACIÓN BÁSICA** DE BOGOTÁ

Yesid Fernando Parada Moreno | Julieth Alexandra Martínez Castiblanco

POSCONFLICTO Y CONVIVENCIA ESCOLAR: **INFLUENCIA SOCIOCULTURAL** DESDE LA PERSPECTIVA DE LA **COMUNIDAD EDUCATIVA**

Diana Cristina Sierra Perdomo

RELACIÓN ENTRE EL **ACOMPañAMIENTO FAMILIAR** Y EL **DESEMPEÑO ACADÉMICO** DE ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA

Ana Victoria Santiago Córdoba



UC UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC
CAMPUS AGUASCALIENTES

EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

ARJEAD-REMEDI, año 1, No. 2, primer semestre 2022. Es una publicación semestral editada por la Universidad Cuauhtémoc plantel Aguascalientes, Educación a Distancia. Av. José María Chávez # 1911. Fraccionamiento Prados de Villa Asunción, C.P. 20280 Aguascalientes, Ags., México. Teléfono +52 (449) 800 6485, <https://www.ucuauhtemoc.edu.mx/educacionadistancia/comunidad/index.php/ead/investigaciones>. Correo: revistaarje.ead@ucuauhtemoc.edu.mx Editor responsable: Raúl Alejandro Gutiérrez García. Reserva de derechos: En trámite. ISSN: En trámite. Fecha de última modificación: 31 de marzo de 2022.

CARTA EDITOR:

La práctica educativa es una preocupación constante a nivel mundial, para ello las instituciones educativas realizan grandes esfuerzos en la capacitación continua del personal docente hacia las áreas de oportunidad que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, una de ellas es el desarrollo de la competencia lectora literal e inferencial de los estudiantes, ya que es un factor fundamental para el aprendizaje y es una de las áreas que se evalúa en las pruebas internacionales PISA, en las cuáles, Latinoamérica ha demostrado que aún falta un camino por recorrer, ya que particularmente la competencia lectora se encuentra en un desarrollo aún precario. Ante esta realidad, es apremiante generar estrategias educativas que influyan en el desarrollo de dicha competencia y con ello, lograr que los estudiantes comprendan lo que leen y construyan conocimiento.

La Educación a Distancia requiere como una de las piezas más importantes, que el estudiante desarrolle la competencia lectora, puesto que se precisa de la auto educación en la que interviene activamente la lectura literal e inferencial que le llevará a introducirse en la alfabetización tecnológica dominando todas las demás competencias que se requieren en este modelo educativo, el cual, paulatinamente será el que irá ganando terreno en la serie de cambios que está experimentando el mundo dando respuesta a las necesidades políticas, sociales y económicas, pese a que por ahora eventualmente se esté regresando a las aulas.

En este segundo número, se presentan nueve artículos que reflexionan alrededor de los temas de aprendizaje colaborativo, pensamiento crítico, lectura crítica, estimulación neuropsicológica de la habilidad lectora, las TIC y la comunicación, evaluación de competencias docentes, posconflicto, convivencia escolar y el acompañamiento familiar, desarrollados por los alumnos egresados de maestría y doctorado a quienes agradecemos su valiosa participación, al igual que a un nutrido equipo de talentosos colaboradores de Educación a Distancia que hacen posible la edición de este segundo número de nuestra revista ARJEAD : Revista Electrónica, Multidisciplinaria de Educación a Distancia (REMEDI).

Editores

RAÚL ALEJANDRO GUTIÉRREZ GARCÍA
MARTHA LETICIA BARBA MORALES

CONTENIDO

01 Carta Editorial

02 Contenido

03 APRENDIZAJE

- 04 El aprendizaje colaborativo, estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria
 - 21 Revisión documental del pensamiento crítico desde y para la práctica docente
-

37 TIC

- 38 Estimulación neuropsicológica de la habilidad lectoescritora mediante recursos educativos digitales en estudiantes de grado quinto
 - 55 Tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de procesos lectores
 - 72 Lectura crítica en medios digitales vs. medios impresos en estudiantes de educación media
-

87 EVALUACIÓN

- 88 Consecuencias de la rúbrica empleada para evaluar competencias docentes en educación básica en Bogotá Colombia
 - 107 Concepciones y percepciones de la evaluación y prácticas evaluativas en educación básica de Bogotá
-

126 POLÍTICAS PÚBLICAS Y ENTORNO EDUCATIVO

- 127 Posconflicto y convivencia escolar: Influencia sociocultural desde la perspectiva de la comunidad educativa.
-

146 CONTEXTO FAMILIAR, EQUIDAD DE GÉNERO Y ENTORNO EDUCATIVO

- 147 Relación entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico de estudiantes de básica secundaria

ARJEA D

APRENDIZAJE

ARTÍCULO

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO, ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN PRIMARIA

COLLABORATIVE LEARNING, DIDACTIC STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION IN PRIMARY

Recepción: 09-02-2022 | Aceptación: 21-02-2022

SILVIA GIMENA ACOSTA URDINOLA

Vol. 2, Nº 1, 2022

El aprendizaje colaborativo, estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria

Collaborative learning, didactic strategy for the development of reading comprehension in primary

Silvia Gimena Acosta Urdinola¹

¹Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, México. E mail: silviag42@hotmail.com

Palabras clave: Lectura, estrategia didáctica, aprendizaje colaborativo

Keywords: Reading, didactic strategy, collaborative learning

Resumen: La lectura es la competencia transversal que el ser humano desarrolla en su vida. Esta habilidad genera, no solo conocimiento, sino también destrezas, cultura, reflexión, comprensión y análisis, en donde prevalece por el resto de la existencia, en la medida en que se fortalecen las etapas de desarrollo y de escolaridad. La presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa José Antonio Aguilera del Departamento del Valle del Cauca en Colombia, en la cual se evidencia dificultades lectoras en la Básica Primaria. Mediante una metodología mixta con preponderancia cuantitativa, se lleva a cabo un cuasi experimento, por 11 semanas, el cual busca medir el efecto de la implementación de una estrategia didáctica, basada en el aprendizaje colaborativo, en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de

Básica Primaria de la I.E José Antonio Aguilera de San Pedro Valle del Cauca. En el estudio participaron 60 estudiantes de grado segundo y tercero, de dos sedes rurales diferentes (grupo control y grupo experimental). Los principales resultados arrojados en el pretest y posttest, a través de la prueba *tstudent*, indicaron que el programa de intervención causó una mejora en la lectura en el nivel literal e inferencial. Se establecieron cambios estadísticamente significativos en la prueba aplicada al grupo intervenido, ($p=11,13$) con respecto al grupo control ($p=5,76$). En virtud de los resultados, se pudo concluir que este tipo de estrategias permiten el desarrollo de competencias lectoras en los educandos. Además, es un mecanismo de mediación en la transversalización del conocimiento, que

logra instituir una cultura lectora inicial dentro y fuera del ámbito escolar.

Abstract: This research is carried out at the José Antonio Aguilera Educational Institution of the Department of Valle del Cauca in Colombia, in which reading difficulties are evident in the Basic Primary. Using a quantitative methodology, with qualitative complementarity and a longitudinal study, a quasi-experiment is carried out for 11 weeks, which seeks to measure the effect of the implementation of a strategy based on collaborative learning, with a reading intervention through Teaching Sequences. Sixty second and third grade students from two different rural campuses participated in the study (control group and experimental group). The main results obtained in the Pretest and Posttest, through the t.Student test, indicated that the intervention program caused an improvement in reading at the literal and inferential level. Statistically significant changes were established in the test applied to the intervened group, ($p = 11.13$) with respect to the control group ($p = 5.76$). By virtue of the results, it can be concluded that this type of strategy allows the development of reading skills in students. In addition, it is a mediation mechanism in the mainstreaming of

knowledge, which manages to institute an initial reading culture inside and outside the school environment.

Introducción: El saber leer, para el ser humano, es de suma porque, a partir de esta competencia se generan aprendizajes que se encuentran inmersos no solo en la vida cotidiana, sino, también en todas las acciones, como forma de conocimiento. Es así, como la competencia lectora se convierte en el proceso esencial que conduce al éxito escolar a través de hábitos, metodologías y estrategias que motivan el quehacer pedagógico (Ortiz, 2017). A pesar de la dimensión que esta requiere, el desempeño académico de los educandos se está viendo afectado por las debilidades lectoras que estos presentan. Estos resultados son latentes en las evaluaciones internas Institucionales y en las pruebas externas. Los resultados de estas no son los más favorables, denotando una vez más la necesidad de replantear las prácticas educativas y hacer que estas mejoren inmediatamente. Lo anterior se evidencia en los datos que arroja el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en sus promedios y altos porcentajes de los educandos en los niveles de mínimo e insuficiente entre los años 2014 y 2017. En este caso, diferentes organismos nacionales e

internacionales reiteran la necesidad de fortalecer estrategias que vayan encaminadas en pro de la calidad educativa y poder así avanzar con mejores desempeños y competencias (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 2019).

Según el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA, 2018), desde hace más de 30 años, se han venido ejecutando diferentes mecanismos evaluativos que comprueban las debilidades lectoras que los niños tienen en el momento de presentar una prueba. Estas dificultades se refieren a la incapacidad para interpretar textos, de realizar inferencias, de argumentar y presentar opiniones, de detectar información explícita de un texto, de responder, preguntar y de resolver problemas. Estos mismos problemas se acentúan en los educandos de la Institución Educativa José Antonio Aguilera, sumado a ello la falta de interés, el poco ánimo y la desmotivación por la lectura, lo cual se ve reflejado en el desempeño académico en todas las áreas del conocimiento. Teniendo en cuenta las dificultades encontradas, la investigación plantea como pregunta central, ¿cuál es el efecto de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes

de Básica Primaria de la I. E José Antonio Aguilera de San Pedro Valle del Cauca?

La investigación para dar respuesta a la pregunta general, se apoya de Solé (1995), quien argumenta que en la educación lectora intervienen diferentes procesos como: el análisis, la interpretación, el conocimiento, la comunicación, la interacción y la apropiación de destrezas. Es por eso que se requiere el uso de diferentes estrategias didácticas que promuevan en el educando el desarrollo de dichas habilidades que propendan al aprendizaje significativo con proyecciones de mejora en los niveles literal e inferencial. Esto se obtiene cuando la lectura se considera como el instrumento esencial y fundamental en el aprendizaje, cuando este pasa de ser monótono a ser activo, dinámico y divertido para el lector, pues es en este estado que el sujeto se divierte y al mismo tiempo genera las competencias.

Para tal efecto, el trabajo se consolida a partir de los supuestos de Johnson y Johnson (1999), quienes definen la estrategia del aprendizaje colaborativo como la interacción que el ser humano tiene a través de los vínculos sociales en construcción mutua del conocimiento. Además, del trabajo mancomunado, todos los integrantes del equipo velan por un objetivo grupal, con relaciones basadas en el respeto y la

solidaridad. Es en este sentido, cada individuo aporta ideas y opiniones, las cuales serán tomadas en cuenta en el consenso general, basado en la cooperación. Con este propósito, las estrategias didácticas con enfoque colaborativo, muestran ser una alternativa útil, la cual ayuda a los educandos a alcanzar la competencia lectora en sus niveles literal e inferencial.

En este sentido, la mayor motivación de la investigación, surge desde la posibilidad de mejorar la lectura en el nivel de básica primaria, para que estos resultados sean reflejados en la secundaria, con avances en competencias y desempeños. Teniendo en cuenta que estas habilidades se desarrollan a partir de la constancia, la dedicación y la cultura que se cree en los educandos, desde la básica primaria, se pueden instaurar diferentes mecanismos que conlleven a los estudiantes a fortalecer sus hábitos lectores a partir de textos y estrategias que sean de su agrado y disfrute. Es así como el ahondar en nuevas estrategias, no solo motivan al docente a cambiar su paradigma con acciones que refresquen y dinamicen su labor, si no que logran en los educandos alcanzar metas individuales, académicas y sociales. (Alvares & Pascual, 2019; Arroyo, 2017; Benavides & Tobar 2017; Castillo, 2020; Javela, 2020;

Malte, 2018; Melero, 2018; Mora, 2019; Rashdan, 2018; Torijano, 2018).

Desde esta perspectiva, este proyecto es importante porque demuestra la efectividad que tiene la estrategia colaborativa, en el desarrollo de habilidades lectoras en el nivel literal e inferencial. El trabajo en equipo, explica que los resultados a través de la interacción social y el compartir, trae consigo posibilidades cognitivas que motivan al educando hacia la mejora de competencias grupales, para luego ser desarrolladas libremente desde la habilidad individual. Debido a esto, se resaltan los beneficios que trae la ejecución de secuencias didácticas a través de la práctica de desafíos colectivos en donde de forma lineal e intencional el grupo de trabajo se desenvuelve con los requerimientos establecidos en la competencia lectora, de acuerdo a los niveles esperados.

Lo anterior es comprobado bajo la postura de Ausubel, 2010; Johnson y Johnson, 1999; Piaget, 2008; Solé, 1990 y Vygotsky, 2014; quienes afirman que a través de los vínculos sociales y la mediación de la cultura se construye el conocimiento. Cada uno, fundamenta el aprendizaje colaborativo, desde el aporte individual como contribución al trabajo grupal, bajo los principios de respeto, equidad, solidad y apoyo mutuo. Es

de esta manera que se sustenta, la aplicabilidad y eficacia de la propuesta a través de la intervención pedagógica con resultados significativos (Banquett, Martínez, Mena & Restan, 2017; Camargo, 2017; Guerrero, Polo, Martínez & Ariza, 2018; Leewen & Janssen, 2019; Mamani & Mamani, 2018; Revelo, Collazos & Jiménez, 2018; Vargas, Yana, Pérez, Chura & Alanoca, 2020), en concordancia con el planteamiento del objetivo general: medir el efecto de la implementación de una estrategia didáctica, basada en el aprendizaje colaborativo, en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de Básica Primaria de la I.E José Antonio Aguilera de San Pedro Valle del Cauca.

Método: La investigación se desarrolló mediante el enfoque mixto con preponderancia cuantitativa, con diseño cuasi experimental, a través de un programa de intervención pedagógico, el cual focalizó un grupo experimental y un grupo control en un periodo de 11 semanas a través de la ejecución de secuencias didácticas con un grupo poblacional de 589 estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa José Antonio Aguilera del municipio de San Pedro Valle del Cauca con una representación de 60 de ellos. Se utilizó un pretest y un

postest (prueba Saber) como instrumento medidor de las competencias lectoras antes y después de la intervención pedagógica. Es así como se determinó el alcance explicativo, dando razón de la causa y el efecto de la intervención, mediante resultados estadísticos a través de la prueba *Shapiro Wilk* y *t-Student* y efecto de *Cohen*, analizados en el software *Statistical Package for the Social Science* (SPSS - versión 21).

La información suministrada en este trabajo de investigación fue con fines académicos, por lo tanto, se protegió y no se divulgó sin el consentimiento de los participantes. De tal forma, fue resguardada mediante los principios éticos de confidencialidad, anonimato y respeto para el tratamiento de la información, como lo indica la normatividad vigente. (Constitución política de Colombia de 1991, Ley 1581 de 2012). De igual forma, los educandos fueron tratados de forma justa, equitativa, sin preferencias, ni prejuicios. En concordancia con lo anterior, este estudio investigativo se fundamentó en el anonimato, la confianza, la dignidad y el bienestar de los estudiantes en su quehacer educativo en atención de la protección de los derechos y el bienestar individual, social y académico de los mismos. En este sentido, por ser los niños menores de edad, los padres de familia firmaron el consentimiento informado como

mecanismo de autorización y permiso para que sus hijos hicieran parte del presente estudio.

Bajo estos lineamientos, el proyecto de investigación utilizó la información confidencial en forma reservada (datos de los estudiantes, resultados de los test y detalles en las observaciones descritas en el diario de campo). De igual manera, restringe el acceso a la información confidencial, ya que sólo tienen derecho en conocerla, aquellas personas que tengan necesidad de manipularla. Tampoco, se usa la información confidencial para fines diferentes del proyecto y todos los datos consignados son parte de la reserva investigativa como material de apoyo en el proceso.

Resultados: El proceso de investigación se desarrolló mediante el muestreo por conveniencia, debido a la facilidad de acceso

a los estudiantes que conformaban la muestra. Entonces, de acuerdo a la proximidad diaria que se tenía con los grupos, se estableció una muestra de 29 estudiantes de grado segundo y tercero para el grupo control, ubicados en la sede San Judas Tadeo del corregimiento de Guayabal y 31 estudiantes de grado segundo y tercero para el grupo experimental, ubicados en la sede Rafael Alberto Marmolejo del corregimiento de San José, para un total de 60 estudiantes de muestra investigativa. Es así, como se puntualizó que tanto el grupo control como el grupo experimental cumplían con características similares como lo eran: número de estudiantes, edad, sexo, nivel de escolaridad (básica primaria) nivel socioeconómico, modelo de enseñanza (escuela nueva), zona (rural), como lo indica los demográficos.

Tabla. 1 Datos demográficos de los grupos

Grupos	No.	Sexo F - M	Edad promedio	Estrato
Grupo Experimental Grado Segundo	18	8 - 10	7.1	1
Grupo Experimental Grado Tercero	13	10 - 3	8.9	1
Grupo Control	17	8 - 9	7.3	1

Grado Segundo

Grupo Control Grado Tercero	12	7 - 5	9.8	1
--	----	-------	-----	---

Total	60
--------------	----

Nota: secretaria Académica IEJAA. Número de estudiantes por grupo, sexo y edad promedio

El diagnóstico realizado (pretest), reveló que el nivel lector (inferencial y literal), con $p=0,559$, es mayor al 0,05 del nivel de significancia bilateral, cumpliendo con la

noción de que ambos grupos eran iguales inicialmente desde las competencias evaluadas.

Tabla 2. Prueba de Muestras Independientes Pretest

Prueba T para la igualdad de medias		
T	G1	Sig. (bilateral)
0,588	58	0,559

Nota: Resultados obtenido utilizando SPSS V.21

Teniendo en cuenta los estadísticos de grupo, para el grupo control, $N=29$, su media fue de 5,45 y para el grupo experimental, $N=31$, su media fue 5,00, identificando que los resultados entre ambos grupos son

semejantes. A su vez, se estableció que los estudiantes, presentaron las mismas dificultades de lectura: interpretación, análisis, reconocimiento de información explícita e implícita, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 3. Estadísticos de grupo

PRETEST	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TIP.	ERROR TIP. DE LA MEDIA
	CONTROL	29	5,45	2,959	0,549
	EXPERIMENTAL	31	5,00	2,944	0,529

Nota: Resultados obtenidos utilizando SPSS V.21. Diferencias estadísticas en la media entre el grupo control y el grupo experimental.

Esta tabla indica que ambos grupos presentaron dificultades lectoras. Los resultados estadísticos comprobaron que los grupos eran relativamente equitativos en cuanto a la problemática hallada. Esto demostró que el estudio se desarrolló con una población objeto que cumplió con características similares, favoreciendo al final el análisis comparativo entre la muestra seleccionada. Al encontrar semejanza en el nivel de significancia, se consiguió establecer diferencias estadísticas que aportan la

efectividad o no efectividad de la intervención.

Posteriormente, según los resultados del Posttest con muestras independientes, $p=0,00$, con un nivel de significancia bilateral, menor a $p=0,05$, indicó que después de la intervención pedagógica, ambos son diferentes, de acuerdo a la estadística de grupo, pues el grupo control, $N=29$, obtuvo una media de 5,76 y el grupo experimental obtuvo una media de 11,13. Los resultados obtenidos se observan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Prueba de Muestras Independientes Postest

Prueba T para la igualdad de medias		
T	Gl	Sig. (bilateral)
-5,353	58	0,00

Nota: Resultados obtenido utilizando SPSS V.21.

Al tener el análisis anterior, se identificó que, si hubo diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos, después del postest. La prueba *t-Student*, indicó que el grupo control, no avanzó en el desarrollo de competencias lectoras, de acuerdo a los niveles inferencial y literal que avalúa la prueba tipo saber, señalando que persisten dificultades al no superar los desempeños

esperados, mientras que el grupo experimental con la misma prueba, si presentó diferencias estadísticamente significativas, al obtener una evolución en el desarrollo de pruebas de análisis e interpretación lectora en los niveles estudiados, como lo presenta la siguiente tabla:

Tabla 5 Estadísticos de grupo

PRETEST	GRUPO	N	MEDIA	DESVIACIÓN TIP.	ERROR TIP. DE LA MEDIA
	CONTROL	29	5,76	3,124	0,580
	EXPERIMENTAL	31	11,13	4,478	0,804

Nota: Resultados obtenido utilizando SPSS V.21. Diferencias estadísticas en la media en el postest.

Esta tabla, a través de los valores obtenidos en la media de $N=29$ con $p=5,76$ y $N=31$ con $p=11,13$; representa que el grupo control como no tuvo intervención alguna, continuó con un bajo nivel de lectura, demostrado en los resultados del postest. En cambio, el grupo experimental tuvo una notoria mejoría en relación al promedio anterior. Ambos resultados señalaron que el nivel de significancia se hace mayor en la medida en que se aplican otros métodos y estrategias de

enseñanza. Teniendo en cuenta los dos resultados, se puede decir que en esta medida, los grupos no son equitativos en cuanto al nivel de lectura de acuerdo a las respuestas estudiadas en el postest.

De acuerdo al estadístico del *t-Student*, se procedió a encontrar el tamaño del efecto de *Cohen*, el cual establece que cuando $p=>0,50$ el efecto es grande, que cuando $p=>0,30$, el efecto es mediano y que cuando $p=<0,20$ el efecto es bajo (Avello, 2020). Este efecto se determina mediante la siguiente fórmula:

$$d = \frac{\bar{x} - \bar{x}}{S_{average}}$$

$$\frac{11,13 - 5,76}{3.124 + 4.478/2} = \frac{5,37}{3,801} = 1,41$$

Con base en lo anterior, el tamaño del efecto $p= 1,41$ es grande, con certeza se puede concluir que la intervención, fue efectiva para las necesidades planteadas durante la investigación. En virtud de los resultados, las secuencias didácticas, a través, del aprendizaje colaborativo fueron asertivas para las necesidades halladas.

Discusión o conclusión: De acuerdo con los resultados anteriores, se corrobora lo planteado por Johnson y Johnson (1999), con respecto a que el aprendizaje colaborativo, a través de la interacción social y el conceso con los demás permiten, fortalecer el conocimiento individual. En esta medida los vínculos sociales, representan un factor determinante en la motivación, el cual repercute de manera simbólica en la competencia de cada uno en el momento de enfrentarse en una situación. Es decir, en la medida en que el sujeto realiza una construcción mutua, esta luego se despliega de manera fortalecida con logros independientes. Es así como la práctica pedagógica, se convirtió en momentos de disfrute, el cual fortaleció la lectura entre

pares con la facilidad de entendimiento por medio de las opiniones, la distribución de tareas y la ayuda recíproca.

Desde esta mirada, las estrategias didácticas, dinamizan el proceso de aprendizaje, de tal forma que el educando crea un vínculo socio cognitivo en la medida en que desarrolla sus desafíos en coordinación con los demás. El hecho de que el resultado final sea estructurado por todo un equipo de trabajo, incita cada vez más a ser mejores y a mostrar óptimos resultados. También, la estrategia colaborativa, logra poner en cierta medida en un nivel de desempeño lector igualitario a todos los miembros, pues el esfuerzo por alcanzar metas comunes, hace que los unos ayuden a los otros con interés de salir adelante y mejorar las dificultades individuales.

En relación con lo anterior, también se confirma la teoría sociocultural de Vygotsky (2014), la teoría de aprendizaje cooperativo-colaborativo de Johnson y Johnson (1999), la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2010) y la teoría del constructivismo de Piaget (2008). Todas

enfatan que el hombre es un ser social. A través de estas teorías socioculturales, el ser humano construye el conocimiento a partir de su propia cultura. Es evidente que el aula de clase, se convierte en el escenario en que se comparten ideas, pensamientos, tradiciones y situaciones, los cuales son insumos en el fortalecimiento de la labor en conjunto. Aun cuando, se tienen diferente cultura, la socialización consigue relacionar aspectos que para cada uno enriquece su práctica. Es en este caso, en el que cada aporte es sustancial y trascendental en el desarrollo de las actividades, destacando desde diversos textos, indicios, costumbres y relaciones que consiguen caracterizar el aprendizaje social, para luego convertirse en potencial de manera individual.

Entonces, se establece que la lectura, requiere de ciertos mecanismos que respondan a las necesidades de los educandos. De este modo, las Estrategias Didácticas utilizadas en el aula de clase, permearon de manera esencial las habilidades lectoras en los niveles literal e inferencial con métodos dinámicos, activos, participativos, ajustados a los intereses, necesidades, del contexto educativo como lo relacionaron los diferentes estudios empíricos retomados en el presente estudio. (Alvares & Pascual, 2019; Arroyo, 2017; Benavides & Tobar 2017; Castillo, 2020; Javela, 2020;

Malte, 2018; Melero, 2018; Mora, 2019; Rashdan, 2018; Torijano, 2018).

El análisis de los resultados conlleva a plantear las siguientes conclusiones, las cuales hacen referencia a los objetivos planteados en esta investigación.

El programa de intervención con estrategias didácticas basadas en el aprendizaje colaborativo produjo una mejora en la competencia lectora en el nivel literal e inferencial.

La valoración de diferencias estadísticas significativas, del grupo experimental con referencia al grupo control, revela que el programa fundado en estrategias didácticas, basadas en el aprendizaje colaborativo, produjo efectos positivos en la variable, comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria. Estos efectos se originaron en el sentido anhelado: en el pretest, tanto el grupo control, como el grupo experimental, no tuvieron diferencias significativas. Luego en el postest el grupo experimental obtuvo una sustancial mejora superando al grupo control, validándose, de que el programa de intervención si da resultado efectivo a los requerimientos solicitados y hallazgos encontrados.

Se comprueba entonces lo planteado por Velasco & Mosquera (2010), El concepto de estrategias didácticas comprende el

entramado de actividades pedagógicas, recursos y metodologías empleadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a los momentos y secuencias establecidas al impartir el saber. Es decir, la praxis necesita de una estrategia que involucre al estudiante a obtener los logros requeridos, de manera integral a través de mecanismos que den respuesta a las competencias lectoras con habilidades y destrezas, no solo para el momento, sino para el resto de la vida.

A su vez se explican los beneficios que tiene el aprendizaje colaborativo, en la mejora del rendimiento académico de los educandos, ya que, a través de la interacción, se da la disposición motivacional, concibiendo el conocimiento a largo plazo por medio del establecimiento de relaciones entre pares con diversidad de pensamientos que fortalecen el consenso cooperativo (Johnson & Johnson, 1999). Debido a esto, el programa de intervención realizado en esta investigación, tiene en cuenta actividades en equipo, desde diferentes momentos, con recursos que llaman la atención y motivan el aprendizaje, facilitando resultados favorables en el desarrollo de la competencia lectora en los niveles literal e inferencial.

El uso de una estrategia didáctica basada en el aprendizaje colaborativo, permitió el desarrollo de las competencias lectoras como

fue descrito en los referentes analizados. (Banquett, Martínez, Mena & Restan, 2017; Camargo, 2017; Guerrero, Polo, Martínez, Ariza, 2018; Leewen & Janssen, 2019; Mamani & Mamani, 2018; Revelo, Collazos & Jiménez, 2018; Vargas, Yana, Pérez, Chura & Alanoca, 2020). Esto se comprueba en el momento de ejecutar la intervención pedagógica por medio de secuencias didácticas, basadas en lecturas literales e inferenciales a través de la socialización de los estudiantes mediante equipos de trabajo para luego demostrar la habilidad adquirida mediante la prueba del postest. Es así como los tres momentos desarrollados, con sus respectivos desafíos, conllevaron a desarrollar los niveles esperados. En este sentido, la competencia se despliega en los intervalos de interacción entre pares, con lecturas y actividades planteadas en las que los educandos deben responder preguntas tipo saber, preguntas abiertas, redactar situaciones, ponerse en el lugar del otro, tomar decisiones, comparar situaciones, rescatar apartes del texto, identificar sentimientos, realizar trabajos manuales, improvisar en obras teatrales, socializar contenidos, entre otros.

Es así como se explica que con este tipo de estrategias, se logra desarrollar en los educandos el nivel de lectura con disposición

para comprender y desplegar las respuestas que se requieren para dicho desempeño. Es decir, al resolver las fases, los equipos, se ven en la necesidad de escudriñar el texto para entender claramente lo que se le exige. A su vez, se amplía la comprensión lectora, junto con otras capacidades que se requieren para la adecuada práctica. Desde este punto de vista, las estrategias didácticas, propenden al aprendizaje de manera intencional, en la medida en que se disfruta, se adquiere el conocimiento pretendido, mejorando de nivel, con resultados significativos, que determinan la diferencia entre el antes y el después de la intervención.

Agradecimientos: A la Universidad Cuauhtémoc de México, por ofrecerme una óptima formación a través de un currículo de alta calidad. A la Institución Educativa José Antonio Aguilera, quien siempre abre sus puertas hacia el desarrollo y cualificación docente.

Referencias

Álvarez C. & Pascual D. (2019). Estrategias didácticas en torno a la lectura empleadas en la formación inicial del profesorado en España. *Revista De Estudios Sobre Lectura*, Volumen 18(3), 38. Recuperado de

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2019.18.3.2108

Arroyo, D. (2017). *Estrategias de lectura en los niveles de comprensión lectora de Los estudiantes de la Institución Educativa N° 3040 20 de abril, Los Olivos 2017*. Recuperado de file:///C:/Users/Ideapad%20110/Downloads/Arroyo_RD.pdf

Ausubel, D. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología*. Editorial Octaedro. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8DdkpOUq2NsT29fZ3RkTHRjZkk/view>

Banquett, L., Martínez, L., Mena, S., & Restan T, (2017). *Semilleros de aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para potenciar la escritura en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Liceo Guillermo*. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9507/BanquettCrucy2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Benavides C. & Tovar N. (2017). *Estrategias*

Didácticas de Enseñanza de Comprensión Lectora. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9533/BenavidesCristian2017.pdf?sequence=1>

rativo%20como%20estrategia%20did%3%a1ctica%20para%20el%20desarrollo%20del%20pensamiento%20cr%3%adtico.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Camargo, D. (2017). *Participación De Las Niñas Y Los Niños En El Aprendizaje Colaborativo del inglés*. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7794/TO-21395.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Javela, G. (2020). *Estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora en el área de lenguaje*. Cundinamarca, Bogotá. Colombia. Recuperado de http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11988/estrategias_didacticas_competencia_lectora.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Castillo, R. (2020). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de procesos de lectura-escucha en niveles iniciales de primaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/24396/CastilloRuiZDanithZorelly2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johnson, R., Johnson, T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Recuperado de <https://docplayer.es/3275542-David-w-johnson-roger-t-johnson-edythe-j-holubec-el-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula.html>

Guerrero, H., Polo, S., Martínez, J. & Ariza, P. (2018). *Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico*. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2262/Trabajo%20colabo>

Mamani, H. & Mamani, R. (2018). *Correlación entre el aprendizaje colaborativo y habilidades sociales en los estudiantes de sexto grado de educación primaria de la institución educativa n° 41061 José Antonio Encinas - b3* Recuperado de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream>

/handle/UNSA/10036/EDSmaumhb.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Malte, A. (2018). *El taller de lectura como estrategia para mejorar la comprensión lectora*. Recuperado de https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1147/1/CAA-Spa-2018-El_taller_de_lectura_como_estrategia_para_mejorar_la_comprenci%e3%b3n_lectora_Trabajo.pdf

Melero, P. (2018). *Relación entre estrategias de lectura literal e inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de segundo año*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/152361/Relacion-entre-estrategias-de-lectura-literal-e-inferencial-y-la-comprension-lectora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación Nacional (2019). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-391050.html?_noredirect=1

Mora, S. (2019), *Práctica del cuento como estrategia didáctica para mejorar la lectura en los estudiantes de quinto año*

de educación general básica de la unidad educativa. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/6435/P-UTB-FCJSE-EBAS-000321.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ortiz, M. (2017). *La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor*. México. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Enns+3+Miriam+Ortiz.pdf>

Piaget, J. (1ª Ed.). (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces* / Ricardo Rosas Díaz y Sebastián Balmaceda. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf>

Rashdan, A. (2018). *Effective reading strategies for increasing the reading comprehension level of third-grade students with learning disabilities*. Estados Unidos. Recuperado de <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4212&context=dissertations>

- Revelo, O.; Collazos, C. & Jiménez (2018), *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>
- Solé, I. (1990). *Bases psicopedagógicas de la práctica educativa*. En T. Mauri et al. *El curriculum en el centro educativo*. Recuperado de: file:///C:/Users/Toshiba-Pc/Downloads/0027_84-85840-09-7_Curriculum_Mauri.pdf
- Solé, I. (1995). *Lectura y Vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*. 3. Recuperado de <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Torijano, M. (2018), *Diseño e implementación de una estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en un aula multigrada experiencias en la I.E. la tigrera*. Recuperado de <file:///C:/Users/Ideapad%20110/Downloads/T%200945%20666%20CD6011.pdf>
- Vargas, K. Yana, M., Perez, K., Chura, W. & Alanoca, R. (2020), *Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación*. *Revista Innova Educación*. Recuperado de <http://www.revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85/174>
- Velazco, M. & Mosquera, F. (2010). *Manual de estrategias didácticas*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/03/Manual-estrategias-didacticas.pdf>
- Vygotsky, L. S. (2014). *Análisis de la teoría de Vigotsky para la reconstrucción de la inteligencia social*. Recuperado de [file:///C:/Users/Ideapad%20110/Downloads/LIBRO-VYGOTSKY%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Ideapad%20110/Downloads/LIBRO-VYGOTSKY%20(3).pdf)

ARTÍCULO

REVISIÓN DOCUMENTAL DEL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE Y PARA LA PRÁCTICA DOCENTE

DOCUMENTARY REVIEW OF CRITICAL
THINKING FROM AND TEACHING PRACTICE

Recepción: 20-12-2021 | Aceptación: 14-02-2022

OLGA BEATRIZ ARÉVALO GAITÁN
LUZ ANGELA DUARTE ARAGÓN

Vol. 2, Nº 1, 2022

Revisión documental del pensamiento crítico desde y para la práctica docente

Documentary review of critical thinking from and for teaching practice

Olga Beatriz Arévalo Gaitán¹, Luz Angela Duarte Aragón²

¹Doctorante Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, Ags., México. E-mail: doars_8@hotmail.com

²Doctorante Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, Ags., México. E-mail: luzaduartearagon@hotmail.com

Palabras clave: Pensamiento crítico, estrategias, perfil docente, estudiante, enseñanza.

Keywords: Critical thinking, strategies, teacher profile, student, teaching.

Resumen: Este artículo es un análisis documental referente al desarrollo del pensamiento crítico en el campo de la educación desde el accionar docente, cuyo propósito se fundamenta en identificar los aciertos y desaciertos de últimos estudios investigativos sobre la problemática que envuelve al pensamiento crítico en relación a sus implicaciones, dimensión conceptual, innovación de estrategias y las exigencias que demanda del educador.

Abstract: This article is a documentary analysis referring to the development of critical thinking in the field of education from the teaching action whose purpose is based on identifying the successes and failures of recent research studies on the problems that surround critical thinking in relation to its implications, conceptual dimension, innovation of strategies and the request that the educator demands.

Introducción: El Pensamiento Crítico (PC) es fundamental para la educación porque permite mejorar las habilidades mentales, fortalece la toma de decisiones y da mayor estructuración a la conciencia. Por ello, precisa de su formación a fin de disponer de las competencias cognitivas para su desempeño. Es una manera de volver al individuo creativo, innovador, reflexivo y ético (Deroncele-Acosta, Nagamine-Miyashiro, & Medina-Coronado, 2020), pues el hombre demanda de estas habilidades para actuar y garantizar sus propias exigencias. De acuerdo con León (2014) sirve para la construcción del conocimiento, ya que a través de éste, se promueve la indagación, la creación y el interés por el encuentro de respuestas. Es una forma de garantizar la cientificidad en contextos que reclaman de la participación y proposición en un sentido ético en el que emerge el respeto y la veracidad.

Este pensamiento movió el interés hacia la realización de un análisis documental ¹en torno a estudios recientes. Es así, como esta introspección se enmarcó en el nivel de conocimiento que tienen los docentes frente a su conceptualización, el valor que se le brinda a esta competencia, los inconvenientes que se advierten en su desarrollo, la aplicación de estrategias innovadoras y las exigencias que se necesitan del educador. Es claro, reconocer que cuando se tiene, hay motivación hacia la racionalización y fundamentación de las propias posturas, por demás, se incentiva hacia la conciencia social y cultural (Rolón, 2014) No obstante, Rolón advierte la imperiosa necesidad de adaptar la educación a estas exigencias, lo cual solicita de contextos de formación que apropien de ese pensamiento para tener metas claras y un sentido social.

Método: Este estudio de revisión se incorporó en la investigación cualitativa de corte interpretativo a fin de profundizar en cada una de las unidades de análisis, valiéndose de herramientas y bases de datos hacia la obtención de información pertinente

y relevante. Para la consecución se abordó la base de datos *Web of Science*, la cual cuenta con 18.000 revistas indexadas, un gran número a nivel internacional que involucran investigaciones científicas en varios campos del saber (Gavel & Iselid, 2008; Vieira & Gomes, 2009) En la identificación de los artículos que mencionan el pensamiento crítico en la práctica docente se utilizó la ecuación de búsqueda Title= ("*teacher training* *") AND Title= ("*critical thinking*" or "*teaching practice* *") en un rango de tiempo entre el año 2011 hasta el 2021. Luego, se cargaron en la herramienta "*Web Tree of Science (ToS)*"², donde se generaron los nodos como representaciones y se vincularon a través de enlaces que permitieran organizar el árbol de la ciencia. En el proceso de búsqueda, se hallaron en la raíz 20 artículos de teóricos clásicos, en el tronco 3 artículos de autores que citan y confirman las ideas de la raíz y en las hojas, 19 artículos de investigadores que reafirman la información de las fuentes que se ubican en la raíz y en el tronco. Otras bases de datos que se trabajaron fueron: *Scholar*, *Academic*, *Scopus*, *Redalyc*, *Latindex*, *Dialnet*, *SciELO* y

¹ El método de análisis documental consiste en la selección e interpretación de información selectiva de un campo en particular, el cual brinda bases conceptuales que sustentan y /o aclaran (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

² ToS es una herramienta digital que facilita la construcción y la comprensión de constructos teóricos en la base de búsqueda WoS (Robledo, López, Zapata, & Pérez, 2011)

Eric para la extracción de datos de posturas latinoamericanas que poco se hallan en bases científicas eurocéntricas. Es así, como en total se consultaron 52 artículos (ver tabla 1)

Tabla 1.

Número de artículos en la revisión documental

Revisión Documental				
Contexto internacional			Contexto nacional	
Europa	Asia	África	América	Colombia
6	9	1	23	13
total: 52 artículos				

Nota: creación propia a partir de la revisión documental.

Luego, se procedió al análisis de cada artículo de investigación. Se seleccionaron aquellos que tenían afinidad con el objeto de esta interpretación y con las categorías de estudio: diagnóstico, conceptualización, perfil docente y estrategias de enseñanza-

aprendizaje. Dentro de los cuales, se tuvieron en cuenta trabajos de productividad blanca (tesis, trabajos de grados y artículos publicados) y productividad gris (ponencias) geolocalizados desde los contextos internacional y nacional, como se muestra en la tabla 1.

Resultados: A partir del análisis documental, se pudo evidenciar una serie de errores en torno al desenvolvimiento del PC en el campo educativo en cuanto a formación y perfil docente, manejo económico, político, social, y pedagógico. En lo que respecta a la primera, se encontró que no hay un patrón o un modelo que enseñe a los futuros docentes y a los que se encuentran en ejercicio sobre cómo desarrollar las competencias necesarias para este tipo de pensamiento (Ossa, Lepe, Diaz, Merino, & Larrain, 2018), ya que se requiere de un educador con fortaleza en sus habilidades en función de la enseñanza (Celik, 2021). En lo económico, político y social, los estudios de Moran (2015) y Huanca-Arohuanca & Canaza-Choque (2019) demostraron una serie de falencias que entorpecen su proceso formativo (ver tabla 2)

Tabla 2

Falencias que entorpecen el pensamiento crítico

Sistema económico y de las comunicaciones	Educación
Coartan las capacidades del individuo hacia el razonamiento y cuestionamiento.	-Poca respuesta de la educación hacia lo que exige la sociedad en lo económico, cultural y ético. -Hay una disparidad del pensamiento crítico entre las instituciones educativas rurales y urbanas.

Nota: creación propia a partir de los resultados obtenidos.

En lo pedagógico y didáctico, los estudios evidenciaron que los docentes muy poco trabajan el pensamiento crítico como se presenta en la tabla 3. Son conscientes - en

unos casos - que no lo hacen. Aunque, por otro lado, algunos la incursionan sin darse cuenta (Bezadilla, Poblete, Fernández, Arranz, & Campo, 2018)

Tabla 3

Aspectos relacionados con lo pedagógico y didáctico

Actitud docente	Accionar docente
-Rechazo hacia el pensamiento crítico. -Indiferencia didáctica	-Ausencia del pensamiento crítico en el mismo docente.
Importancia pedagógica	
-Se halla en la Educación superior	

Nota: creación propia basado en los resultados obtenidos en los estudios de Betancourth, 2015; Deroncele-Acosta et al., 2020; Moran, 2015.

En cuanto a la categoría de definición del PC, se reveló la necesidad de una profundización y de análisis de parte del mismo docente, ya que se permea una variedad conceptual que a la larga dilatan el asunto o quedan muy cortos, mientras que otros, lo reconocen y lo aplican. Los docentes desde su formación y

experiencia abordan el concepto desde diversas posiciones (ver imagen 1) Los estudios mostraron una heterogeneidad e imprecisión en la definición, como es el caso del trabajo de Bezanilla et al. (2018) y otros más.

Figura 1

Conceptualización del pensamiento crítico



Figura 1: creación propia basado en los resultados de las investigaciones analizadas.

No obstante, los hallazgos exhibieron que no todo es malo, algunos estiman que sí saben, el inconveniente esta en la forma de cómo se aplica, cómo se desarrolla en el proceso de enseñanza, lo que implica, la necesidad de clarificar estrategias para su desarrollo

(Stapleton, 2011) Esta variedad conceptual la direccionan desde diversas posiciones (ver tabla 4) y a la vez, la asocian con competencias como: la reflexión, el análisis, la indagación, el cuestionamiento y discernimiento (Rolón, 2014)

Tabla 4

Posiciones del pensamiento crítico

Pedagogía crítica	Competencia (accionar)
Crítica social (solución de problemas sociales)	Habilidad en la actuación, razonamiento y para la construcción de conocimiento

Nota: creación propia basado en la información de Chiva, Gil, Corbatón, & Capella, 2016; Rolón (2014)

En lo que respecta a las estrategias didácticas que los docentes innovan y aplican para el desarrollo del PC, se pudo identificar en el análisis documental de los artículos, un número no muy considerable de

investigaciones que profundizan en la búsqueda de nuevas vías de acción, muchas de las cuales, se encuentran - más que todo - en la educación superior (ver tabla 5)

Tabla 5

Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico

Educación primaria	Educación básica y secundaria	Educación profesional
- Uso del juego (Sánchez, 2017)	- Enfoque comunicativo como práctica esencial para el crecimiento del pensamiento crítico (Macareno & Gutiérrez, 2019)	-Uso significativo del lenguaje como practica dialógica (Bezadilla et al., 2018; Cobo-Huesa, Abril, & Ariza, 2021; Monarca, 2013)
	- Solución de problemas (Deroncele-Acosta, et al., 2020)	-Uso del modelo del aprendizaje significativo (Chrobak, 2017)
	-Preguntas desestabilizadoras (Monterroza & Buelvas, 2019)	-La investigación (Tamayo, Zona, & Loaiza, 2015; López, Martínez, & Sierra, 2017; Deroncele-Acosta et al., 2020; Cobo-Huesa, Abril, & Ariza, 2021)
	- Uso de herramientas web 2.0 en la escritura (Calle, 2014)	-Tareas científicas de investigación (Deroncele et al. ,2020)
		- El juego de preguntas de Rolón (2014)
		- Modelo del aula invertida (Rolón, 2014; Carignano, 2016)
		-Actividades que implican interacción entre los estudiantes (discusión, el aprendizaje basado en problemas (ABP), actividades guiadas por los mismos estudiantes, estrategias que induzcan a la controversia grupal, debate académico) (Zelaieta & Ortiz de Barrón, 2018)

-Debate académico (Zelaieta & Ortiz de Barrón, 2018)

-Intrepretación de los propios pensamientos (Mota, 2010)

-La evaluación (Aramendiz, Correa, Gómez & Mendoza, 2018)

- Análisis interpretativo textual en la lectura y escritura (García, 2019)

Nota: Creación propia basado en la información del analisis documental.

Relativo a las exigencias que se demanda del perfil docente para el PC, los hallazgos mostraron una serie de factores y rasgos que debe poseer y desarrollarse no solo en su praxis, también, durante su proceso de

formación. Es así, como éstos se ubicaron en dos periodos de tiempo, uno alusivo a la formación y el otro, en el ejercicio docente (ver tabla 6)

Tabla 6

Exigencias del pensamiento crítico del docente

Periodos	Actitudinal	procedimental
Formación docente	-Tener conciencia del comportamiento (Celik, 2021)	-Recibir conocimiento (Celik, 2021)
Labor docente	-Compromiso docente (Moran, 2015) - Habilidad del análisis como habilidad cognitiva (Ennis, 2016) -Permanecer en cuestionamiento (Paul & Elder, 2007) - Tener calidad sobre lo esencial de la vida (personal, familiar y profesional) Paul & Elder, 2007)	-Ajustar la práctica a los cambios (Moran, 2015) -Aplicar habilidades en el pensamiento crítico (Mejia, López, & Valenzuela, 2015) -Manejo conceptual del PC (Mejia, López, & Valenzuela, 2015) - Procesos de razonamiento, argumentación, evaluación y autoevaluación (Facione, 2007)

-
- Compromiso social y acción crítica (Moore, 2013)
 - Praxis ética (Freire, 2008)
 - Destrezas de producción y procesamiento de información y creencias Y el hábito de utilizar dichas destrezas para guiar su comportamiento (Scriven & Paul, 2003)
 - Habilidades comunicativas (Ennis, 2011)
 - Habilidades metacognitivas (Mejia, López, & Valenzuela, 2015)
 - Identidad cultural, el compromiso, el respeto hacia sus estudiantes (Freire, 2008)

Nota: Creación propia basado en la información del análisis documental.

Discusiones o Conclusión: De acuerdo al análisis de tesis, maestrías y artículos de investigación referidos al desarrollo del PC, éstos logran describir el problema de la polisemia que existe frente al concepto, puesto que no hay unificación en los criterios de parte de las academias y entidades educativas. Sin embargo, distintos autores mencionan el encuentro de una multiplicidad de conceptos de parte de los docentes en relación a cómo lo conciben, qué tanto lo conocen y lo llevan a cabo en el aula. Según, Stapelton (2011) los profesores saben que es imperante aplicarlo en su praxis porque lo ven dentro de la normatividad, que para el caso de

Colombia se establece en la ley 115 de 1994, pero desconocen realmente su significado (Bezadilla et al., 2018) Los conceptos no son claros, no certeros o tienen una aproximación a la teoría (León, 2014), elementales o en otros casos, complejos con acciones que implican el análisis, el raciocinio, interrogación, (Mejia et al., 2015).

Además, el PC implica no solo el análisis y la reflexión, es un proceso lógico, de inferencias, de mente abierta, que desborda la creatividad en el sentido que la mente dispone de todas sus capacidades en busca de posibles construcciones y respuestas de manera inagotable, gracias al empoderamiento de las

estructuras cognitivas y de estándares intelectuales (lógica, la claridad, la exactitud de la información, la pertinencia, la profundidad del análisis, etc.) que usa el individuo para procesar como para hacer deducciones libres de toda creencia e intuición (Paul & Elder, 2005).

Así mismo, los estudios investigativos dan cuenta que la mayoría de docentes manifiestan, que el desarrollo del PC depende más de su experiencia porque es allí donde se acrecienta su experticia (Bezadilla et al., 2018) por los cuestionamientos y la indagación que hace, en ocasiones, de su práctica educativa. En especial, cuando se trata de averiguar por problemas referentes a la enseñanza (Deroncele-Acosta et al., 2020). Si bien es cierto – en palabras de Rolón (2014) – el PC prospera y se expande mediante las competencias y capacidades que posee el docente para justificar sus ideas, debido a que facilita su bagaje conceptual a través de argumentos que evidencian y amplifican su conocimiento, empero “cuando se cuestiona aspectos ligados a esta problemática son catalogados como antisistema, revolucionarios o apologistas de ideologías que atentan contra el estado de derecho” (p. 80)

Relativo a las estrategias empleadas en el aula, se evidencia que muy pocos docentes

evalúan su quehacer educativo, se limitan a seguir los direccionamientos de las normas y métodos educativos (Moran, 2015). Se trabaja con mayor profundidad en la formación superior, dejando en edades iniciales carencias en la formación y estructuración del desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior, al igual, se pudo evidenciar en las pocas investigaciones realizadas para este tipo de educación inicial y básica, centrándose en la formación superior y en la necesidad de formación inicial para los maestros. El PC posibilita que su accionar se fortalezca a través de la reflexión y el encuentro de nuevos conocimientos (Ossa, Lepe, Diaz, Merino, & Larrain, 2018)

Desde la complejidad del conocimiento conexo al PC y a sus implicaciones en los diferentes ámbitos (social, económico, educativo y cultural), las exigencias para su orientación y desarrollo desde edades tempranas hasta la madurez, indican la necesidad que quien enseña, esté debidamente formado con bases sólidas para enfrentar desde lo actitudinal y procedimental el progreso del pensamiento crítico con sus estudiantes, mediante estrategias innovadoras que animen y empoderen el trabajo social ante un mundo cambiante.

Es así, como este análisis documental da una visión a los docentes sobre la complejidad del concepto y la necesidad de unificar criterios sobre lo que significa, igual forma, el establecimiento de rutas unificadas para su desarrollo que le posibiliten tener claridad sobre su implementación. Se trata pues, de generar una conciencia, permitir que cuestionen su labor a fin de liderar nuevas estrategias educativas. Por lo cual, se hace imperioso el aprendizaje y el desarrollo del PC en la formación del docente, no solo desde la parte inicial sino a lo largo del proceso profesional. También, se demanda el trabajo del PC en los grados inferiores hasta los niveles de educación superior, lograr una articulación integral y transdisciplinar en todas las áreas del conocimiento, y conducir hacia la profundización en estrategias que desarrollen los maestros en educación preescolar y primaria que muy poco se abordan en investigaciones.

Los aportes de los teóricos desde sus diversas posturas – académico y práctico- contribuyen en el fortalecimiento conceptual del PC. Además de demostrar la importancia que tiene en el campo de la educación como forjadora de una sociedad. Sin embargo, estas posturas algunas similares, otras contradictorias, hacen confundir al docente

en lo que realmente debe interesar, su aplicabilidad.

Realmente, el PC no es un concepto nuevo, es una habilidad parcialmente que se adquiere (Bezadilla et al., 2018) El ser humano tiene esta capacidad innata desde su creación, puesto que, es curioso por naturaleza, por lo tal, es un ser pensante. El pensar críticamente, no es solo hacer una valoración de autoconocimiento personal, es hacer una integración con el otro, ya que el ser humano es un ser social y, por lo tanto, requiere estar en contacto con los demás (Paul & Elder 2007)

Un asunto que exige de ahondar, es la preparación de los docentes en el desarrollo del PC. Precisan de una preparación y de competencias necesarias para el análisis, la interpretación, la inferencia, la construcción, la argumentación, para que pueda no solo enseñar, también, hacer su propio análisis de su quehacer pedagógico, para lo cual se requiere “la necesidad de intervenciones pedagógicas adecuadas durante la formación inicial del profesorado, con el fin de lograr la transferencia de dicho aprendizaje a situaciones” (Zelaieta & Ortiz de Barrón, 2018, p. 189)

En torno al desarrollo del PC, se percibe el encargo de responsabilidad que le dejan a los docentes del área disciplinar del lenguaje. Se

tiende a creer que es a través de la lectura y escritura que el estudiante puede lograr su desenvolvimiento. No obstante, las otras áreas quedan al margen porque solo le compete a la enseñanza de esta área.

Si bien, los docentes incursionan en estrategias hacia la consecución del PC, es evidente que estos avances se perciban más en la educación superior donde éste propone, y está en la búsqueda de directrices que guíen al estudiante hacia la construcción de un pensamiento fuerte, seguro, que argumente, que contruya y deconstruya su proceso profesional. Es decir, que pueda enfrentarse a los avatares que la vida le va a presentar dentro y fuera de su educación.

Es interesante, el trabajo que lideran los docentes en el aula, pero preocupa la escasa investigación que se elabora en torno al PC, en especial en la básica primaria. Los estudios evidencian cierto nivel de apatía, desconocimiento de cómo se debería abordar dicho pensamiento o cómo llevar a cabo un estudio investigativo que permita la competencia en los estudiantes.

Es menester, promover e incentivar el PC en todas las instituciones educativas para crear seres pensantes, socialmente adaptables y constructores de la misma sociedad. Además, “[...] de promover en la institución un pensamiento reflexivo, que promueva nuevas

capacidades en los docentes para entender las necesidades de los estudiantes” (Ayola & Moscote, 2018, p. 163) tanto en lo social, cultural y educativo.

Referencias:

- Aramendiz, J., Correa, J., Gómez, T., & Mendoza, C. (2018). *El pensamiento crítico del profesor y la evaluación de significados para la transformación de su práctica pedagógica* (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Maicao- La Guajira.
- Betancourth, S. (2015). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes universitarios. Una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 38-252.
- Bezadilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 1, 89-113. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Black, B. (2012). An overview of a programme of research to support the assessment of critical thinking. *Thinking*

- Skills and Creativity*(7), 122-133.
doi:10.1016/j.tsc.2012.04.003
- Calle, Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. (U. A. Caribe, Ed.) *Encuentros*, 12(1), 27-45. doi:10.15665/re.v12i1.200
- Carignano, C. (2016). *Implementación de clase invertida en una escuela de una universidad de Lima Metropolitana*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú.
doi:http://hdl.handle.net/20.500.12404/7358
- Celik, S. (2021). Teacher education program supporting critical thinking skills: a case of primary school teachers. (T. I. Faculty of Education, Ed.) *Issue*, 10(41), 188-198.
doi:https://doi.org/10.34069/AI/2021.41.05.19
- Chiva, Ó., Gil, J., Corbatón, R., & Capella, M. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 70-94.
doi:DOI10.1344/RIDAS2016.2.4
- Chrobak, R. (2017). El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), 1-12.
doi:https://doi.org/10.24215/23468866e031
- Cruz, A., Alfaro, J., & Ramírez, M. (2012). Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias de pensamiento crítico con énfasis en habilidades cognitivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 15(1), 103-125. doi:https://doi.org/10.5944/ried.1.15.779
- Deroncele, A., Nagamine, M., & Medina, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, 69-87. Recuperado de https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/302

- Deroncele-Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. (U. C. Vallejo, Ed.) *Maestro y Sociedad, Revista electrónica para maestros y profesores*, 17(3), 532-546.
- Freire, P. (2ª Ed.). (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S. A.
- García, D. (2019). *Estudio interpretativo sobre las representaciones, discursos y prácticas de los residentes de Geografía de la ciudad de Mar del Plata* (Tesis de maestría). Universidad de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Mar de la Plata, Chile.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGRAW-HILL.
- Huanca-Arohuanca, J., & Canaza-Choque, F. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97-108. doi:<http://doi.org/10.22497/Helios.31.3106>
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 161-214. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, (22), 41-60. doi:<http://hdl.handle.net/10578/9053>
- Macareno, R., & Gutiérrez, B. (2019). El pensamiento crítico en la mejora de la práctica de docentes en formación de docentes de secundaria-inglés. *Revista Boletín REDIPE*, 8(6), 160-173.
- Mejía, N., López, M., & Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *RLEE, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(3), 139-177.

- Merchan, M. (2012). Cómo desarrollar los procesos del pensamiento crítico mediante la pedagogía de la pregunta. *Revista de la Universidad de la Salle*, 59, 119-146.
- Monterroza, M., & Buelvas, U. (2019). Estrategias pedagógicas potencializadoras del pensamiento crítico implementadas por estudiantes del programa de formación complementaria de la institución educativa normal superior de Sincelejo. *Revista Electrónica: Entrevista académica*, 1(4), 17-34.
- Moran, L. (2015). *Teoría fundamentada: Análisis de las concepciones de la práctica educativa y el pensamiento crítico en docentes de área CC.SS.* Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Mota, C. (2010). Desarrollo del pensamiento crítico a través del discurso argumentativo: una experiencia pedagógica en un curso de lectura y escritura. *Entre lenguas*, 15, 11-23.
- Ossa, C., Lepe, N., Diaz, A., Merino, J., & Larrain, A. (2018). Programas de pensamiento crítico en la formación de docentes Iberoamericanos. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 22(4). doi:0.30827/profesorado.v22i4.8432
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico.* Fundación para el pensamiento crítico.
- Retamal, M. (1997). *Efectividad de un programa educativo en el área de ciencias naturales para incrementar el desarrollo del Pensamiento crítico usando tecnología computacional* (Tesis maestría). PUC, Santiago.
- Robledo, J., López, C., Zapata, W., & Pérez, J. (2011). Desarrollo de una metodología de evaluación de capacidades de innovación.
- Rolón, N. (2014). Pensamiento crítico y docencia. Breves reflexiones de su aporte y riqueza. *Didac*, 64, 18-23.
- Sánchez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico a través del Aprendizaje basado en juegos para la Educación Ambiental en*

estudiantes del grado 5 de primaria (Tesis de maestría). Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A., Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá.

Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Thinking Skills and Creativity*, 14-23. doi:doi:10.1016/j.tsc.2010.11.002

Unlu, S. (2018). Curriculum Development Study for Teacher Education Supporting Critical Thinking. *Eurasian Journal of Educational Research EJER*, 76, 165-186. doi:10.14689/ejer.2018.76.9

Villaniri, A. (2003). Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico. *Academia: perspectivas Psicológicas*, 3(4), 34-42.

Zelaieta, E., & Ortiz de Barrón, C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión de un alumnado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 22(1), 197-214.

ARJEAD

TIC

ARTÍCULO

ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE LA HABILIDAD LECTOESCRITORA MEDIANTE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO

NEUROPSYCHOLOGICAL STIMULATION OF READING AND WRITING SKILLS THROUGH DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES IN FIFTH GRADE STUDENTS

Recepción: 27-11-2021 | Aceptación: 24-01-2022

BLANCA FADID MARTÍNEZ GONZÁLEZ

Vol. 2, N° 1, 2022

Estimulación neuropsicológica de la habilidad lectoescritora mediante recursos educativos digitales en estudiantes de grado Quinto

Neuropsychological stimulation of reading and writing skills through digital educational resources in fifth grade students.

Blanca Fadid Martínez González¹

¹Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc Educación a Distancia Aguascalientes, México.
E-mail: problanfa@hotmail.com

Palabras clave: Escolares, Lectura, Escritura, Neuro-Psicopedagogía, Educación

Keywords: Schoolchildren, Reading, Writing, Neuro-Psychopedagogy, Education

Resumen: Este estudio pretendió identificar los efectos pedagógicos que tienen el uso de los Recursos Educativos Digitales, empleando estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje, para favorecer el desarrollo de los procesos neuropsicológicos de lectura y escritura. A través de un estudio transversal, cuantitativo y no experimental, se evaluó de cerca de 49 estudiantes entre los 9 a 12 años usando la batería PROLEC-R analizada a través del software SPSS a partir del promedio, varianza y el análisis de correlación de *Pearson*, para establecer la significancia de la intervención. La fijación gráfica que permite identificar las letras (consonantes y vocales) y la conversión de esta en fonemas, permitió menorar el proceso de identificación de estos. En suma, la optimización de este proceso permite que el

estudiante codifique y decodifique el mensaje que se construye al unir estos morfemas, cuyo resultado a partir de la experiencia al reconocer las palabras de forma global, rápida y sin esfuerzo, pasan de percibir las letras de manera serial a simultánea, formando una representación ortográfica de cada palabra al reconocerla directamente. Se consiguió contribuir a que el estudiante se desligue de la supervisión del docente en la realización de ciertas tareas en el proceso de lectura y comprensión lectora, debido a que se considera a sí mismo y a sus compañeros como actores importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de la complejidad requerida de acuerdo con su nivel escolar.

Abstract: This study aimed to identify the pedagogical effects of using Digital Educational Resources, employing teaching-learning pedagogical strategies, to favor the development of the neuropsychological processes of reading and writing. Through a cross-sectional, quantitative and non-experimental study, evaluated about 49 students between 9 and 12 years old using the PROLEC-R battery analyzed through the SPSS software from the average, variance and Pearson's correlation analysis, to establish the significance of the intervention. The graphic fixation that allows the identification of letters (consonants and vowels) and the conversion of this into phonemes, allowed the identification process of these phonemes to be reduced. In short, the optimization of this process allows the student to encode and decode the message that is built by joining these morphemes, whose result from the experience of recognizing the words globally, quickly and effortlessly, they go from perceiving the letters serially to simultaneously, forming an orthographic representation of each word by recognizing it directly. It was possible to contribute to the student's detachment from the teacher's supervision in the performance of certain tasks in the reading and reading comprehension process, since he considers

himself and his classmates as important actors in the teaching-learning process, according to the complexity required by his school level.

Introducción: La neuro psicopedagogía, sugiere una intercesión entre las ciencias de la educación y las neurociencias. Se considera la neuro psicopedagogía integraría el efecto sinérgico del conjunto de conocimientos propios de la neuropsicología y psicopedagogía, convirtiéndose en una ciencia integradora interdisciplinaria que busca la comprensión del funcionamiento de los procesos mentales superiores –atención, memoria, función ejecutiva–, de las explicaciones psicológicas y de las instrucciones pedagógicas. Es de esta manera que, se pretende ofrecer un marco de conocimiento y acción íntegro para la descripción, explicación, tratamiento y potenciación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Montoya, Varela, & Dussan, 2012).

Estas nuevas diciplinas han estudiado las dificultades que presentan los niños con los procesos de lectoescritura, llegando así a considerar, los defectos en la enseñanza a nivel pedagógico, y las causas de los retrasos en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura como: la imposibilidad para

discriminar sonidos de acuerdo con las oposiciones fonemáticas; dificultades para distinguir sonidos conforme a su cercanía articulatoria, inexactitud en la percepción de letras con elementos espaciales semejantes; dificultades en la regulación y el control y; exclusión de vocales o consonantes durante la lectura.

Asimismo, ocurre cuando se da la confusión de letras, de acuerdo con la distribución espacial de sus elementos similares, lo cual indica una debilidad funcional de las zonas posteriores del hemisferio izquierdo (Yepes, 2017). De manera que, comprender las etapas de desarrollo humano no es otra cosa que reconocer la existencia de una maduración cerebral, según la cual comprende un proceso morfológico-funcional que influye sobre la formación y el desarrollo de las funciones del lenguaje, y que depende de la actividad, interacción y estimulación de la funcionalidad visual, auditiva y de lateralidad.

Al respecto, la educación busca maximizar el aprendizaje, la memoria, la atención y el entendimiento sobre la base de hallazgos neurocientíficos y la evolución del cerebro (Ruiz, García, & Martínez, 2016). Por consiguiente, se considera importante que los niños y niñas de la Básica Primaria de la I.E. Agropecuaria Nuestra Señora de las

Mercedes, que presentan dificultad para analizar, interpretar argumentar, de acuerdo con el análisis de los desempeños en lectura y escritura que registran los estudiantes, en las diferentes pruebas externas e internas se intervengan con métodos educativos mediados por la tecnología, al tener en cuenta las condiciones educacionales en la coyuntura del covid-19.

Este tipo de enseñanza propicia la obtención de habilidades para la formación de la voluntad, leer con rapidez y alto nivel de comprensión es la herramienta clave para el aprendizaje y el rendimiento, ya que no solo suministra información, sino que enseña creando rutinas de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración, además de hacer gozar, entretener y distraer. (Grimaldo & Sepúlveda, 2019 y Martínez & Torres, 2019). En este sentido las formas de gestionar las habilidades que permitan la regulación de las habilidades rectoras en el proceso lectoescritor, el cual es la base del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar, limitaría los alcances de este, además de tener consecuencias en el desarrollo del infante durante toda su vida. Además, desde la practicidad, este presenta una serie de desafíos, el primero está en el nivel de adaptación a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, la cual requiere una serie de

habilidades de parte de los diferentes actores que convergen el aula, en función de la optimización de los procesos vividos por cada uno de ellos.

Con el sentido de generar experiencias significativas de aprendizaje, en pro de la mejora de las habilidades requeridas en cada uno de los estudiantes para el adecuado desarrollo cognitivo, en el aula, se considera a esta investigación como un proceso que contribuye en reconocer la raíz de los diferentes fenómenos que giran en el inadecuado proceso lectoescritor de los estudiantes de quinto grado de la I.E. Agropecuaria Nuestra Señora de las Mercedes, al tiempo que permite realizar el piloto de integración de nuevas metodologías que se adapten a las necesidades particulares del estudiantado, satisfaciendo las necesidades, bajo el objetivo de identificar los efectos pedagógicos que tienen el uso de los Recursos Educativos Digitales, empleando estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje, para favorecer el desarrollo de los procesos neuropsicológicos de lectura y escritura en niños y niñas que cursan el grado quinto A de la I.E. Agropecuaria Nuestra Señora de las Mercedes.

Método: Esta es una investigación no experimental y de carácter cuantitativo, que según Sánchez (2019), este tipo de estudios

tratan con fenómenos que se pueden medir a través de la utilización de técnicas estadísticas para el análisis de los datos recogidos, a través de la descripción, explicación, predicción y control, a partir del desvelamiento de las mismas, fundamentando sus conclusiones sobre el uso riguroso de la cuantificación de la recolección de los resultados como del procesamiento, análisis e interpretación hipotético-deductivo, en donde se evaluó cerca de 49 estudiantes entre los 9 a 12 años, (Tabla 1) usando la batería PROLEC-R y sus categorías a identificación de letras, léxico y sintaxis (tabla 2), cuyas variables son: Identificación de letras, Lectura de palabras, Asignación de papeles sintácticos y Procesos léxicos. (tabla 3), analizadas a través del software SPSS a partir del promedio, varianza y el análisis de correlación de *Pearson*, para establecer la significancia de la intervención.

Tabla 1 Información sociodemográfica

Categoría		Grupo control	Grupo experimental
Genero	%M	40%	67%
	%F	60%	33%
Edad	M	10,79	11,24
	F	10,89	11,18

Nota: Datos obtenidos de información sociodemográfica

En el marco de la intervención y como requerimiento a la misma, se les ha hecho necesario informar y solicitar el consentimiento de los padres de familia para cada uno de los participantes, con el fin de

realizar un adecuado tratamiento de los datos personales y de la misma manera dejar en claro la ruta de intervención y las condiciones de la investigación.

Tabla 2 Variables

	Dimensión	Subdimensiones	Ítems	
Dependiente Desarrollo de la funcionalidad visual, auditiva y la lateralidad en los procesos neuropsicológicos de lectura y escritura en niños que cursan el grado quinto A.	Proceso Cognitivo de la Lectura	Estructural	Sintaxis	
		Contenido	Semántico	
	Proceso Cognitivo de la Escritura	Fonológico	Pragmático y prosodia	
		Psicológico	Cognitivo	
Variable Independiente Uso de los Recursos Educativos Digitales	Aplicaciones para el aprendizaje de lectoescritura	Biológico	Neurológico	
		Educativo	Escritura	
	Lee & Aprende	Niveles de lectoescritura		Presilábico
				Silábico
Piruletras App		Silábico-alfabético		
Sebran ABC 1.4		Alfabético		

Nota: Autoría propia

Resultados: El presente apartado da cuenta del análisis de los datos y sus resultados descriptivos estructurados en dos partes en función de las pruebas realizadas antes y después de la intervención. La muestra

tomada hace parte de la comunidad educativa de la I.E. Agropecuaria Nuestra Señora de Las Mercedes ubicada en la zona rural del municipio de Rio Quito, Choco la cual consta de un grupo control y un grupo experimental,

siendo estos los grados 5A y 5B respectivamente.

Resultados Pretest

Ahora bien, desde el análisis de la información (Ver Tabla 2) en el diagnóstico realizado, se da cuenta que:

- Desde la *Identificación de las letras* los resultados de los dos grupos se asemejan; la cantidad de letras identificadas respecto al tiempo que tardan realizando esta tarea, a partir de la dispersión de los datos obtenidos es similar; ahora bien, en *lectura de palabras* se ha determinado que la cantidad de palabras leídas es mayoritariamente más efectiva que la lectura de las pseudopalabras, aunque el tiempo de lectura de estas es similar.
- Desde el análisis de la categoría *Asignación de papeles sintácticos*, se evidencia que, al identificar las *Estructuras gramaticales*, el grupo control posee una mayor cantidad de aciertos en promedio y una menor dispersión de los datos. Ahora bien, al realizar la identificación de los *Signos de puntuación* el grupo control posee un mayor índice de identificación de estos, pero una mayor dispersión de los datos respecto a la media en

comparación al grupo experimental. En la *Comprensión de oraciones* el grupo control posee una menor cantidad de aciertos y menor dispersión de los datos en comparación a los datos obtenidos del grupo experimental. desde esta categoría se concluye que el grupo control posee mayores aciertos y menores grados de dispersión en los resultados de estos aciertos.

- Para el caso de la categoría *Procesos sintácticos* los resultados de cada una de las subcategorías analizadas se establece que en su mayoría de estas el grupo control obtiene mayores resultados en la comprensión de oraciones y en la del texto, en donde la dispersión de estos datos es menor en comparación al grupo experimental.

Resultados Post test

Una vez terminada la intervención, se analizaron las categorías ya mencionadas obteniendo los siguientes resultados (Ver tabla 2):

- Para la categoría *Lectura de palabras* el grupo experimental en promedio logra identificar más letras y en un menor tiempo en comparación al grupo control, además el grupo

- experimental logra ser homogéneo en sus resultados.
- Desde la categoría *Lectura de palabras*, el tiempo de lectura de las palabras y pseudopalabras para el grupo experimental es mayor en comparación al grupo experimental, pero los resultados en este último poseen una menor dispersión, es decir son un poco más homogéneos.
 - Ahora bien, en el caso de la categoría de *asignación de papeles sintácticos* el fenómeno anterior se repite, es decir, aunque el grupo experimental posee mejores resultados al identificar y asignar los papeles sintácticos dentro del texto, los resultados son un poco más homogéneos para el caso del grupo control.
 - Y desde *los procesos léxicos* los resultados apuntan a que, en promedio, en la comprensión de oraciones, del texto oral y escrito el grupo experimental obtuvo mayores resultados, pero estos no son homogéneos, ya que la dispersión de los datos es un poco más alta en comparación al grupo experimental.

x **Tabla 3** Resultados del pretest y postest

Categoría	Subcategoría	<i>Resultados del pretest</i>		<i>Resultados del postest</i>		
		Grupo control	Grupo experimental	Grupo control	Grupo experimental	
Identificación de letras	Letras identificadas	\bar{x}	18,37	18,4	19,05	22,50
		σ	9,79	9,79	9,85	2,46
	Tiempo Tardado	\bar{x}	1,13	1,13	1,36	1,09
		σ	1,30	1,30	1,57	0,40
Lectura de palabras	Lectura de Palabras	\bar{x}	24,03	22,11	25,30	28,4
		σ	3,11	3,45	2,74	2,35
	Tiempo de Lectura de palabras	\bar{x}	1,32	1,57	1,67	1,32
		σ	0,10	0,23	0,27	0,10
	Lectura de pseudopalabras	\bar{x}	13,25	10,61	28,33	30,16
		σ	18,37	18,37	2,63	3,08
	Tiempo de lectura de Pseudopalabras	\bar{x}	1,32	1,57	1,57	1,32
		σ	0,10	0,23	0,23	0,10
Asignación de papeles sintácticos	Estructuras Gramaticales	\bar{x}	11,80	11,00	13,70	16,44
		σ	1,85	2,25	1,56	1,29
	Signos de Puntuación	\bar{x}	15,97	13,39	18,11	13,39
		σ	2,69	2,03	1,13	2,03
	Comprensión de oraciones	\bar{x}	5,38	5,58	6,43	7,74
		σ	0,17	0,29	0,17	0,91
	Comprensión de oraciones	\bar{x}	13,25	10,61	12,60	13,56
		σ	1,33	1,85	1,23	2,06
Procesos léxicos	Compresión del texto	\bar{x}	8,75	6,89	8,75	10,28
		σ	0,55	1,49	1,29	1,96
	Comprensión oral	\bar{x}	8,00	5,50	7,05	7,50
		σ	0,97	1,50	1,00	1,50

Nota: Datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados en pretest y postest

Discusión o conclusión: El ejercicio lecto-escritor es una acción compleja, en donde convergen sistemas de procesamiento: ortográfico, fonológico y semántico, que, en caso de este estudio, los estudiantes se le dificulta la organización de estos procesos, derivadas de las formas de interacción con la lectura de las palabras y la escritura de estas. Dichas prácticas de lectura y escritura no se desarrollan en forma natural como el lenguaje oral. Estos dos procesos –lectura y escritura-

requieren de una enseñanza sistemática y así poder integrar los modelos cognitivos y sociales que involucran el proceso de escritura, ya que enfatizan la capacidad de diferenciar entre el modelo cognitivo – cerebro-mente internos- y el modelo social – ambiente externo-, el ámbito interno y externo del escritor muestran.

Al analizar el nivel de desarrollo de la funcionalidad auditiva, la funcionalidad visual y la lateralidad de los estudiantes antes

y después del uso e implementación de los Recursos Educativos Digitales se determina que estos poseen dificultades para reconocer e identificar letras y vocales en sus formas orales y escritas, según Aguirre (2000), algunos niños tienen deficiencias perceptivas que les causa problemas para diferenciar símbolos simples es decir, poseen algún tipo de alteración que afecta el reconocimiento de las reglas correspondientes al grafema y fonema que en ocasiones o dependiendo del individuo afectan el reconocimiento del sonido del fonema o aunque estos no emiten el sonido de forma correcta si lo reconocen. De igual manera, los estudiantes tienden a cometer los errores más comunes de identificación de grafemas.

En concordancia, desde la lectura de palabras y pseudopalabras, en donde los alumnos confunden en su mayor parte el uso de las letras b con la d, el uso y sonidos de la C, S, X y Z, además que el proceso cognitivo encargado de la lectura no es acorde al nivel que deberían de poseer a su edad, esto se determina a partir de la tardanza que posee el estudiante en transformar el grafema en un fonema. Dichas situaciones están determinadas por el desarrollo contextual del lenguaje, debido a que en la zona geográfica en donde se desarrolla este estudio las personas que habitan la zona tienden a unir

las palabras, ya sea porque omiten las terminaciones de estas o debido a la rapidez al pronunciarlas las termina uniendo, lo cual no es lo adecuado y no se ajusta al proceso de enseñanza-aprendizaje formal, es decir, lo afecta de forma negativa.

La influencia cultural sobre la carencia de conciencia fónica es trasladada al aula de clase, esto afecta directamente las operaciones mentales que el estudiante debe de establecer en la codificación y decodificación de los mensajes orales y escritos, aunque se debe tener en cuenta las afectaciones que puede tener el medio físico por el cual se desplaza el mensaje. En consecuencia, estas falencias se ven reflejadas al momento de asignar un papel sintáctico a las estructuras gramaticales dependiendo del desarrollo de las ideas presentes en el texto, el cual está condicionado al grado de estimulación de las habilidades cognitivas y metacognitivas de lectura y escritura del estudiante.

De igual forma, los problemas de lectura y escritura se atribuyen al lenguaje al cual acuden los alumnos al momento de hacer un escrito, su dominio requiere de identificar los grafemas a través de las diferentes categorías de sonidos, lo que resulta ser un ejercicio complicado. En este caso, la dificultad es la representación de los grafemas y no el

reconocimiento de ellos, lo que causa en el alumno problemas comprensión, debido a que se ve en la obligación de dividir las palabras en sílabas y estas en sonidos. Cabe recordar que el lenguaje escrito no es un código para el lenguaje oral (Zeballos & Dean, 2017).

Al analizar el nivel de desarrollo de la funcionalidad auditiva, la funcionalidad visual y la lateralidad de los estudiantes antes y después del uso e implementación de los Recursos Educativos Digitales, se concluye que, dentro de esta primera fase se ha podido determinar que los estudiantes poseen dificultades al identificar algunos símbolos simples en sus formas orales y escritas (morfemas y fonemas) (Aguirre, 2000), esto se determina a partir de la cantidad de morfemas y formas que estos logran identificar, obteniendo una efectividad del 59% y tomándoseles alrededor de 9 segundos hacerlo. Esta situación es un fenómeno general en el grupo control y experimental, lo que conlleva a descartar alguna afectación a nivel biológico, y encaminándola al desarrollo cognitivo en función de la estimulación que ha recibido el menor durante su vida escolar.

Se encuentra que las formas que se conciben adecuadas dentro del uso del lenguaje oral, afectan de manera tacita el desarrollo lectoescritor de los alumnos (Zeballos &

Dean, 2017), debido a que de acuerdo a la esfera del desarrollo contextual de este, sus formas de comunicación y acumulación de conocimiento es primordialmente oral y particularmente atravesadas por fenómenos como el acortar las palabras, cambiar los sonidos de algunos fonemas, por ejemplo, si la palabra inicia en con la letra “s”, esta es reemplazada con la “j”. esta situación altera las reglas correspondientes a los grafemas y morfemas, por lo cual, en ocasiones, aunque este reconozca el morfema, al pronunciarlo lo hace de forma incorrecta o viceversa.

Esta situación, tiene una clara repercusión en los procesos de lectura, que aunque es un proceso automatizado, incluye un grado de reflexión, en el cual el alumno debe construir un mensaje oral y/o escrito a partir de la codificación y/o decodificación de una serie de elementos orales o escritos (Cobas et al., 2021), se ve afectado por las construcciones socio-culturales y lingüísticas que permea el aula de clase, además de las falencias de carácter acumulativo que se han gestado durante el proceso académico-formativo del menor.

Por consiguiente, el estudiante no procesa adecuadamente la lectura de las palabras y pseudopalabras, en el primer caso estos construyen una interpretación que se ve sesgada por las formas particulares del

lenguaje, la confusión de algunas letras o las confusiones que se generan a partir de palabras de estructuras similares, por ejemplo desde la lectura de pseudopalabras, el nivel de aciertos es limitado por la confusión que genera la estructura similar con una palabra, por ejemplo al momento de pronunciar estrucha, los estudiantes articulaban la palabra estufa, dentro de las razones de su equivoco esta que posiblemente los estudiantes no codificaban el mensaje a partir de las diferentes partes que lo componen, sino que lo hacen a partir de la forma superficial que se asemeja a una o más palabras.

Estas dificultades están asociadas al dominio y reflexión en torno al dominio que se posee para poder identificar los grafemas con sus respectiva forma sonora, que resulta ser una tarea compleja a nivel cognitivo, desembocando en los problemas de comprensión nacida desde las diferentes unidades que componen una oración, es decir no se comprende adecuadamente los diferentes mensajes explícitos presentes en cada una de los componentes del texto y posiblemente ello es lo que no les permite reflexionar entorno a las ideas implícitas del texto, en otras palabras el alumno no cumple a cabalidad con las tareas requeridas para cumplir los objetivos de lectura y escritura propuestos, porque estos se ven obligados a

dividir las palabras en sílabas y estas en sonidos.

Además, la capacidad limitada de los estudiantes se conecta con las formas de estimulación requerida para que ellos construyan la ruta para gestionar los conocimientos previos que requiere el estudiante para un ejercicio lectoescritor adecuado, que como ya se mencionó se ve sesgado por las formas incorrectas o poco adecuadas ligadas a las formas de lectura, que se conjugan con la poca reflexión del mensaje al no integrar el análisis de la estructura gramatical o hacerlo de forma superficial. Esto es resultado del desfase metodológico que no ha abordado las necesidades particulares del estudiante, de la misma manera la poca estimulación de dichas habilidades, que desde las condiciones particulares de la educación virtual a partir de la coyuntura sanitaria del COVID-19 han limitado el proceso formativo académico.

Dicha situación coyuntural, ha planteado la necesidad de reformular las formas de enseñanza en función de la mejora de la lectura y escritura, en donde se promovió una mayor estimulación en el reconocimiento de los grafemas y los morfemas desde la intervención directa de la vía subléxica la cual posibilita la escritura rápida y correcta, esto a su vez mejoró los tiempos de lectura, es decir

optimizó el proceso de codificación y decodificación del mensaje, mejorando la comprensión lectora y el análisis global del texto, debido a que las formas activas del aprendizaje que promueven el trabajo colaborativo y cooperativo en los estudiantes, permite que se potencien los procesos de autorregulación que desde la evaluación continua su propio proceso.

Para el caso particular de la I.E. Agropecuaria Nuestra Señora de las Mercedes, las metodologías de enseñanza y aprendizaje mediadas por las TIC representa un desafío debido a que la población en la cual está dicha institución educativa es de la zona rural (Lugo, 2010), por lo tanto, los servicios básicos como la energía son intermitentes, además del limitado acceso al internet móvil o de área local. En este sentido los canales comunicativos para la enseñanza son de predominantemente asincrónicos y de carácter semipresencial, por ello el uso de la tecnología dentro del aula de clase además de ser un proceso de innovación educativa es un elemento motivador para cada uno de los actores que convergen en el aula (Luna et al., 2020; Mansilla et al., 2013).

Por ello la labor del docente en este caso, además de cumplir los objetivos curriculares del área en función de la enseñanza y aprendizaje, se flexibilizó el temario, además

desde la promoción de la autonomía educativa, se involucra al estudiante de forma activa al proceso, en donde además de mediar la construcción de su propio conocimiento, también contribuye en el proceso de sus compañeros gracias al empleo de las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Este proceso dinámico en el cual se ha realizado una simbiosis de estos modelos educativos en el que se articulan las diferentes técnicas entre ellas el ajustar las guías didácticas en tareas escalonadas como lo recomiendan Aparicio (2018); Gordillo, López et al., (2017); López y Barra (2019); López (2012) y Ducuara, Rodríguez, Niño y Fernández (s.f.); López et al., (2017), Martínez, Merlo y Farrach (2019); , permitió orientar al estudiante y hacerlos conscientes de sus hábitos de estudio, introduciéndolos a fortalecerlos.

En conclusión, las habilidades técnicas de lectura y escritura de los estudiantes mejoraron, lo cual se vio reflejado en los resultados obtenidos en cada una de las categorías analizadas por la prueba PROLEC-R, en las cuales la ruta metodológica creada a partir del diagnóstico que se fue aplicado al grupo experimental mostró una mejora significativa, logrando superar los resultados del grupo control, aunque a partir de la comparación de las

varianzas de cada una de las subcategorías se puede ver que este avance no fue homogéneo, debido a las desviación estándar de cada ítem analizado muestra que el avance del grupo control no dista tanto de la media, en cambio en el proceso llevado con el grupo experimental sí.

Igualmente, se consiguió contribuir a que el estudiante se desligue de la supervisión del docente en la realización de ciertas tareas en el proceso de lectura y comprensión lectora, debido a que se considera a sí mismo y a sus compañeros como actores importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de la complejidad requerida de acuerdo con su nivel escolar. De igual manera, se contribuyó a que los procesos memorísticos entorno a la lectura y aprendizaje potenciaron los procesos de conversión gráfica a morfemas y fonemas, mejorando las formas adecuadas desde comunicación oral y escrita, debido a que estos están prestos en la memoria operativa del estudiante, de igual manera estos gestionan las rutas adecuadas al contexto en el cual requieren ser usados, como por ejemplo, percibir las letras de manera serial a percibir las simultáneamente, permitiéndole formar una representación ortográfica de cada palabra y reconocerla directamente, lo

que concuerda con los hallazgos realizados por Cuetos et al. (2017).

Como recomendaciones intrínsecas al desarrollo de esta investigación para potenciar los procesos cognitivos y metacognitivos de lectura mediante la estimulación neuropsicología, se deben de centrar los esfuerzos en aspectos como continuar este tipo de investigaciones en muestras poblacionales de estudiantes en diferentes niveles escolares, de igual manera desde el potenciar las habilidades superiores de lectura y la habilidad lectoescritora, especialmente a los casos con menor desempeño a través de evaluaciones centradas en la atención y memoria, implicando en lo posible a los padres o representantes legales en el desarrollo de las mismas.

Finalmente esta investigación, aunque usó métodos estandarizados para la evaluación de los estudiantes, demostró que las formas de aprendizaje y procesamiento de la información a través de la intervención neuropsicológica, contribuyó a la construcción de formas particulares de la comprensión lectora del estudiante, permitiendo que este supere algunas de las dificultades presentadas a partir del desarrollo de las competencias lectoescritoras, al usarlas de manera

coherente y eficiente mediante los mensajes lingüísticos que desean comunicar el estudiante como lector e intérprete y el autor del texto como medio de construcción del conocimiento. Lo anterior, invita a intervenir al sistema educativo en el cual éste está inmerso para así potenciar sus habilidades lecto escritoras y su grafía de forma paralela.

Agradecimientos: Se agradece a la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora de las Mercedes, por permitir desarrollar esta investigación en sus instalaciones.

Referencias

- Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 147-150.
- Angulo, J. (2021). *Plaza Capital*. Recuperado de <https://plazacapital.co/ciudadania/5414-relatos-de-ninos-en-pandemia-clases-virtuales-desde-el-campo-y-sin-internet>
- Aparicio, O. Y. (2018). El uso educativo de las TIC. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía.*, 211-227. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2019.0001.02>
- Cuetos, F., Molina, M. I., Suárez, P., & Llenderozas, M. D. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el

aprendizaje de la lectura y escritura. *Rev Pediatr Aten Primaria.*, 241-246.

- Dakar, M. D. A. (2000). *Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26 al 28 de abril de 2000*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- De Educación, L. G. (1994). *Ministerio de educación nacional*. Bogotá, Colombia.
- Ducua, L. Y., Rodríguez, A. A., Niño, J. A., & Fernández, F. H. (s.f.). Material Educativo Gamificado para la Enseñanza-Aprendizaje de Conceptos de Ecología en Estudiantes de Educación Media. *Revista Boletín Redipe*, 9(6), 144-156.
- Gordillo, A., López, S., & Barra, E. (2019). Efectividad de los MOOC para docentes en el uso seguro de las TIC. *Revista Científica de Educomunicación*, XXVII(61), 103-112. DOI: <https://doi.org/10.3916/C61-2019-09>
- López, C. (2012). Escritura. En F. Cuetos, *Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas* (pp. 153-170). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- López, M., Vidal, M. I., Peirats, J., & San Martín, Á. (2017). *La gamificación: enseñanza de la lectoescritura en dificultades de aprendizaje*. España: V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17).

- Lugo, M. (2010). Políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10., 52-68.
- Luna, C. J., García, D. G., Castro, A. Z., & Erazo, J. C. (2020). Uso alternativo de las TIC en Educación Básica Elemental para desarrollar la lectoescritura. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 711-730. DOI: <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.806>
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, XXXV(139), 25-39. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)
- Martínez, E. L., Merlo, K. V., & Farrach, G. A. (2019). Efectividad de la Estrategia metodológica “Lloviendo memes” para fomentar la comprensión lectora de textos literarios. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 14-27.
- Mejía, L., & Eslava, J. (2008). *Conciencia Fonológica y Aprendizaje Lector. Acta Neurológica Colombiana 2008; 24(S2)* (pp. 1-29). Colombia: Instituto Colombiano de Neurociencias.
- Metring, R., & Sampaio, S. (2016). *Neuropsicopedagogía e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. DOI: <https://doi.org/10.21501/issn.2382-3410>
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Zeballos, S. M., & Dean, T. (2017). Dificultades en la Comprensión Lectora y su vinculación con la Teoría de la Doble Ruta. *Fides Et Ratio*, 15-33.
- Grimaldo, S. P., & Sepúlveda, M. N. (2019). Dificultades lectoras y su relación con la percepción visual y los movimientos oculares en estudiantes de 2,3 y 4 de primaria de un colegio privado de la ciudad de Girardot. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3, (30), 158-170.
- Martínez, E. L., Merlo, K. V., & Farrach, G. A. (2019). Efectividad de la Estrategia metodológica “Lloviendo memes” para fomentar la comprensión lectora de textos literarios. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, 14-27.
- Montoya, D. M., Varela, V., & Dussan, C. (2012). Correlación entre las

habilidades académicas de lectura y escritura y el desempeño neuropsicológico en una muestra de niños y niñas con tdah de la ciudad de Manizales. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte* 29 (2), 305-329.

Ruiz, N., García, C. E., & Martínez, J. (2016). Neuropsicopedagogía: Una mirada al concepto multifactorial del aprendizaje. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 231-237.

Yepes, A. (2017). *Desarrollo de dos funciones ejecutivas y adquisición de capacidad lectora en niños*. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá D.C, Colombia.

ARTÍCULO

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA EL FORTALECIMIENTO DE PROCESOS LECTORES

INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES FOR STRENGTHENING
READING PROCESS

Recepción: 14-10-2021 | Aceptación: 03-11-2021

ARBEY CHOCÓ DÍAZ
Vol. 2, Nº 1, 2022

Tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de procesos lectores

Information and communication technologies for strengthening reading processes

Arbey Chocó Díaz¹

¹Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Aguascalientes, México, arbercho@gmail.com.

Palabras clave: Lectura, comprensión, innovación, TIC.

Keywords: Reading, comprehension, innovation, TIC.

Resumen. La lectura es una práctica fundamental para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela. Desde esta perspectiva, con el propósito de fortalecer los procesos lectores de los alumnos de la secundaria de la Institución Educativa Niña María de Caloto Cauca, se desarrolla una estrategia didáctica mediada por TIC, abordando algunos problemas relacionados con la comprensión, identificados a partir de un diagnóstico inicial, e intervenidos mediante la aplicación de la estrategia, considerando las orientaciones curriculares para la enseñanza transversal de la lectura, y el fortalecimiento de los niveles básicos de comprensión, literal, inferencial y crítico. Los resultados permitieron identificar factores muy influyentes en el desarrollo de los procesos lectores escolares, entre ellos, medios y recursos, las condiciones de los espacios físicos, las estrategias metodológicas

empleadas por los docentes, las circunstancias socioeconómicas del contexto y las necesidades de los estudiantes. Se pudo concluir que son muchos los beneficios que se obtienen de la implementación de una estrategia didáctica de lectura, siendo necesario contar con una orientación curricular que propicie la unificación de criterios de trabajo en el aula, y con herramientas e instrumentos para el desarrollo de las prácticas lectoras.

Abstract: Reading is a fundamental practice to enhance the teaching and learning processes in school. From this perspective, with the purpose of strengthening the reading processes of the secondary school students of the Niña María de Caloto Cauca Educational Institution, a didactic strategy mediated by ICT is developed; addressing some problems related to understanding; identified from an initial diagnosis, and intervened through the

application of the strategy, considering the curricular orientations for the transversal teaching of reading, and the strengthening of the basic levels of understanding, literal, inferential and critical. The results allowed to identify very influential factors in the development of school reading processes; among them, means and resources, the conditions of the physical spaces, the methodological strategies used by the teachers, the socioeconomic circumstances of the context and the needs of the students. It was possible to conclude that there are many benefits obtained from the implementation of a didactic reading strategy, being necessary to have a curricular orientation that favors the unification of work criteria in the classroom, and with tools and instruments for the development of the reading practices.

Introducción. La lectura es una actividad de trascendencia mundial, básica en el aprendizaje de los seres humanos, y demanda de las instituciones educativas un espacio para su potencial desarrollo. En el mundo entero, hoy los estudiantes se enfrentan al reto de presentar pruebas como PISA, que requieren de un excelente nivel de comprensión para superarlas con éxito. Razón por la cual, las instituciones educativas asumen el compromiso de adiestrar a los

alumnos para este desafío. No obstante, el principal objetivo de la escuela es la formación, y no el adiestramiento de sus estudiantes para la presentación de pruebas estandarizadas.

El estudio indaga si la implementación de una estrategia didáctica de lectura mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), logra fortalecer los procesos lectores y mejorar los niveles básicos de comprensión en los estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Niña María de Caloto Cauca. Se parte de la realización de un diagnóstico que proporciona elementos para la intervención efectiva de las debilidades identificadas. Se diseña una unidad didáctica para el fortalecimiento de los niveles de comprensión básicos, literal, inferencial y crítico, e instrumentos para el desarrollo de las prácticas lectoras.

El diagnóstico previo comprende una caracterización de la práctica docente enfocada en el análisis de los planes lectores implementados por ellos; conocimiento de la concepción de comprensión lectora asociada con la praxis pedagógica de la lectura en el aula, y de la percepción de lectura de los estudiantes. Este ejercicio se complementa con el análisis de las principales debilidades y fortalezas identificadas en el desarrollo de

las prácticas escolares de la institución, las cuales se plasman en una matriz FODA.

En otro momento, se propone el desarrollo de una unidad didáctica integrada en una modalidad de aprendizaje flexible (MOOC), con técnicas y recursos para el fortalecimiento de los procesos de comprensión, pretendiendo una transformación positiva de las prácticas lectoras educativas. Además, se definen las pautas curriculares para el abordaje de la lectura y de la comprensión en el aula; dejando como valor agregado tres instrumentos: uno para la identificación y fortalecimiento de los niveles básicos de comprensión, otro para definir la transversalidad de la lectura en el plan de estudios; y un último con criterios para el diseño de las guías de comprensión.

Método: En esta investigación la muestra la constituyó 17 maestros de la sede principal de la institución Educativa Niña María de Caloto Cauca seleccionados por medio de un muestreo probabilístico, siendo 30 estudiantes del curso noveno (20 mujeres y 10 hombres). En la etapa de diagnóstico se hizo una caracterización de la práctica docente, realizada a partir del análisis de los proyectos lectores implementados por ellos, con el propósito de identificar los principales atributos, debilidades y fortalezas de la praxis

docente; y considerando como elementos principales la motivación inculcada hacia los estudiantes; las dificultades presentadas, las actividades desarrolladas, los resultados obtenidos y las recomendaciones, entre otros. De igual manera, se conoció la percepción de los docentes sobre la comprensión lectora, y la forma como esta es abordada desde la praxis cotidiana.

Los estudiantes fueron indagados en tres escenarios o ámbitos: 1) individual para auscultar sobre la relación personal del estudiante con la lectura. En este ámbito se indagó sobre la importancia de la lectura, la cantidad de libros leídos, los pasatiempos favoritos, los tipos de textos preferidos, las formas de lectura predilectas, las fuentes de consulta y los tipos de medios utilizados. 2) Familiar, para determinar la influencia de la familia en la motivación hacia la lectura, se preguntó sobre la presencia de libros en el hogar, la motivación por la lectura de parte de sus padres y la frecuencia con la que leen sus familiares y personas cercanas. 3) Institucional, se preguntó sobre las actividades realizadas en la institución y su aceptación por las mismas, la motivación infundida de parte de los maestros, sus pasatiempos, sitios favoritos y los medios utilizados en el desarrollo de sus prácticas lectoras, entre otros.

En otro momento, se propuso el desarrollo de una unidad didáctica para innovar las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Para ello se diseñó un curso virtual o MOOC en el que se integran técnicas y recursos para el fortalecimiento de los procesos de comprensión en los estudiantes. Y por último, se establecieron pautas curriculares para el abordaje de la lectura y de la comprensión en el aula, entregando como valor agregado un instrumento para identificación y fortalecimiento de los niveles básicos de comprensión, orientaciones curriculares para la construcción de un Plan Lector Institucional (PLI), transversalidad de la lectura y diseño de las guías de comprensión. Los datos obtenidos fueron procesados empleando la herramienta *Google Drive*, la cual permite planificar eventos, administrar encuestas en línea, recopilar información personalizada o anónima de forma fácil y eficiente y se utilizó la hoja de cálculo Excel, por su versatilidad en el manejo de los datos estadísticos, de los gráficos y fácil articulación con *Google Drive*.

Resultados. Los participantes de la investigación fueron 30 estudiantes del curso noveno (20 mujeres y 10 hombres. Como parte del diagnóstico propuesto fueron analizados los proyectos lectores

implementados por los docentes, los cuales permitieron identificar la existencia de un gran número de actividades y de estrategias de fomento de la lectura enfocadas a potenciar la fluidez y la comprensión lectora, las cuales se desarrollan tanto de manera individual como colectiva. Entre ellas se destacan: lectura magistral, mental, oral, libre, dirigida, exploratoria y digital efectuada con la ayuda de dispositivos electrónicos, tabletas, computadores y celulares. También se pudo establecer que los docentes utilizan cuentos, mitos, leyendas, fábulas, reflexiones, historias de vida, obras literarias e historietas. Además, se identificó otro grupo de prácticas y/o actividades ejercidas por una minoría de docentes, entre las cuales se encuentran: interpretación de videos, recorte de periódicos, exposición de textos, conocimientos previos y exploración de conceptos, ordenación y selección de párrafos, esquemas u organizadores semánticos y sopas de letras entre otras.

Del mismo modo, se pudo comprobar que la identificación de la idea principal, la realización de preguntas y comentarios, la identificación y búsqueda de términos desconocidos, la formulación de hipótesis; la elaboración de reflexiones, síntesis y resumen, hacen parte de los aspectos puntuales en los cuales enfatizan los docentes

en el momento de realizar sus prácticas relacionadas con la lectura y la comprensión. Los docentes reconocen que los estudiantes están siendo más participativos y solidarios, y que se ha observado una evolución en el desarrollo individual de las competencias comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). No obstante, sugieren implementar acciones efectivas encaminadas a mejorar la expresión oral y escrita; los procesos de comunicación, el trabajo en equipo, y las habilidades artísticas (dibujo). Por ello, recomiendan adecuar espacios con condiciones para realizar la lectura, adquirir material didáctico adecuado, diseñar actividades inclusivas, realizar seguimiento de los procesos; y fomentar los centros literarios, el periódico mural, y la hora de la lectura, entre otras actividades.

El análisis de los planes lectores fue complementado con una encuesta que permitió conocer la opinión de los docentes en relación con la forma de percibir la comprensión en el aula. Al respecto, se encontró que: las prácticas desarrolladas por los docentes propenden por el desarrollo de los tres niveles básicos de la comprensión (literal, inferencial y crítico). Los maestros utilizan el texto informativo 70%, narrativo 64%, argumentativo 58%, descriptivo 52% y el expositivo 41%. Las guías de comprensión

empleadas por los docentes en las actividades escolares son diseñadas por ellos mismos 34%, descargadas de internet 27%, proporcionadas por la institución 13%; de otros docentes 3%; no utilizan 3%; no las consideran importantes 3%, y un 17% toman otras opciones.

El 47% de los profesores acuden a las copias fotostáticas en el desarrollo de sus prácticas lectoras; mientras que en un porcentaje mínimo hacen uso del computador, las tabletas y el celular. El estudio demostró que los docentes leen en promedio un libro al mes 53%, y uno al año el 40%, y uno por semana 7%. Se pudo señalar que los docentes advierten dificultades en los estudiantes para comprender, consecuencia directa de la apatía y la desmotivación.

Consultados los estudiantes sobre el grado de importancia de la lectura, se puede observar que el 60% la asumen como un factor importante; mientras que un 37% la consideran muy importante y solo un 3% dice que es poco importante. La estadística de libros leídos arrojó que el 14% de los estudiantes todavía no han leído ningún libro; el 23% dicen haber leído entre 5 y 10; el 40% manifiestan haber leído entre 1 y 5; mientras que el 23%, opina haber leído más de 10 libros.

En lo concerniente a los pasatiempos, escuchar música 36% y practicar deporte 27% son los preferidos; leer 17%, y otros, cocinar, chatear, uso del celular y los videos juegos 20%. Las historietas 40%, los cuentos y poemas 23%; las novelas 7%; hacen parte de los géneros preferidos de los estudiantes. Quiénes a su vez, prefieren leer en silencio 83%, mientras que el 17% acuden a otros estilos, leer en voz baja y que otras personas lo hagan. Los estudiantes emplean como principales medios de consulta el libro 10%; internet 83% y las personas 7%, y optan por el papel 64% como principal medio de lectura; computadores 10%; y celulares 23%.

Los estudiantes reconocen que la institución realiza actividades que les motiva a leer (87%); frente a un 13% que dicen que no. Sus sitios favoritos son el aula múltiple 60%, la sala de informática 17%, el restaurante escolar 7%; aula múltiple 10% y la biblioteca 6%. En cuanto al uso de dispositivos electrónicos en la práctica de la lectura, ellos

argumentan utilizarlos para consultas 77%; leer documentos 20% y chatear 3%. El 63% de los estudiantes reconocen una motivación hacia la lectura de parte de los docentes. Del mismo modo, plantean la necesidad de realizar actividades complementarias a la labor de los docentes en el aula: hora de la lectura y centros literarios 53% y el periódico mural 40%. El 83% de los estudiantes dicen que en casa los motivan a leer, frente a un 17% que manifiestan que no. Del mismo modo, que el 73% responden que algunas veces observan leer a las personas cercanas, un 23% que siempre, y nunca un 4%.

Síntesis de los aspectos determinantes encontrados en relación con el desarrollo de las prácticas lectoras. Analizados los resultados del diagnóstico se procedió a realizar un paralelo con alguno de los aspectos comunes de las posiciones de docentes y alumnos.

Tabla 1.

Comparativo De Opiniones Frente Aspectos Básicos		
Aspectos	Actores	
	Docente	Estudiante
Tipologías textuales	Los utilizan diversos tipos haciendo énfasis en el informativo y narrativo, especialmente el cuento	Prefieren las historietas y novelas (narrativos, expositivos)
Actividades de lectura	Se deben complementar las que se hacen con otras igualmente significativas e importantes: concursos, intercambio de experiencias, periódico mural, día del libro, entre otras.	Reconocen la necesidad de realizar otras actividades, especialmente la hora de la lectura.
Medios utilizados	Ven los medios electrónicos y audiovisuales como distractores de la comprensión que coartan la imaginación y la creatividad. uso de las copias el computador	Prefieren las copias, celulares y computadores
Motivación por la lectura	Encuentran desmotivación generalizada	Encuentran motivación por parte de los docentes, pero muy poca de los padres y familiares
Hábito lector	Leen al menos un libro al año	La mayoría se han leído al menos cinco libros.

Nota. Resultados después de la aplicación del instrumento

Descripción de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Tomando como base la observación participante por parte del investigador y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); se complementó el

diagnóstico con la descripción de algunos de los aspectos que están afectando el desarrollo de las prácticas escolares en la institución.

Tabla 2

Matriz FODA, factores influyentes en el desarrollo de las prácticas escolares.

Aspecto	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Recurso financieros	Los recursos que llegan del Estado, y el apoyo de algunos organismos.	Las diversas fuentes de financiamiento externas (ONG, Gobierno y sector productivo)	Recursos del Estado insuficientes	El estado no gire los recursos o haga intervención de los mismos.
Material didáctico	Existe materia didáctica en una bodega que manejan los directivos. La existencia abundante de materia en la red	Organizar el material existe en un lugar adecuado a disposición permanente a los docentes. Las ventajas de medios como las redes para albergar información.	El material no está en sitio adecuado y a disposición de los docentes	Que desaparezca el material existente
Biblioteca	Existen libros y espacios que pueden ser adecuados	Crear una biblioteca en mejores condiciones	Existen pocos libros y en un espacio no adecuado	Que desaparezcan los pocos libros que hay.

Involucramiento de padres de familia	Acuden normalmente a la institución para atender situaciones de sus hijos.	atendiendo a programas gubernamentales. Escuela de padres y la realización de talleres creativos de lectura para padres	Desinterés de los padres y el bajo nivel educativo identificado.	Aislamiento definitivo de la institución.
Actitud de los estudiantes Recursos tecnológicos	Participan de los procesos y hay algunos motivados Cuenta con sala de informática, laboratorio, audiovisuales, tablet, computadores	Su preferencia por medios y los dispositivos electrónicos. Preferencias de los docentes por estos recursos	Su resistencia hacia la lectura La poca formación de los docentes en el uso pedagógico de estos recursos	Docentes desistan de rol motivador Resistencia de los docentes a integrarlos en el proceso pedagógico.
Programas y planes gubernamentales	Apoyo de los PTA (Proyecto Todos Aprender del MEN)	Programas y convocatorias del gobierno.	Poco conocimiento que se tiene de los programas.	Desaparición de los programas.
Orientaciones curriculares	Se cuenta con un plan de estudio, Proyecto Educativo Institucional PEI; Plan de Mejoramiento Institucional PMI; Sistema Institucional de Evaluación. SIE	Guía metodológica proporcionada por este estudio (PLI, Instrumentos)	No se han articulado los proyectos lectores en un solo plan, ni tampoco al PEI.	
Formación de los docentes	Docentes participan de programas de formación y jornadas de capacitación	La oferta nacional de programas y las constantes intervenciones que se hacen en la institución.	Muchas veces se realizan talleres solo por cumplir con unos propósitos de entidades externas.	Poca disposición de tiempo y dinero.

Nota: descripción de algunos de los aspectos que están afectando el desarrollo de las prácticas escolares en la institución

Instrumentos aportados por el estudio. La investigación aporta tres instrumentos para la intervención de las falencias identificadas en el estudio. Frente a la necesidad de unificar las prácticas lectoras atendiendo a criterios como el grado de escolaridad, la estrategia, las actividades, el tipo de texto y el nivel de

comprensión a desarrollar, se define la matriz para el diseño transversal que permite insertar en el Plan de Estudios las estrategias y actividades a desarrollar.

Tabla 3

Diseño Para La Transversalidad De La Lectura En El Plan De Estudio
Se ejemplifica la forma de construir el plan de estudios transversal a la lectura

Transitorio				
<u>Dimensión</u>	<u>Estrategia</u>	<u>Actividades</u>	<u>Tipología textual</u>	<u>Niveles</u>
Comunicativa	Cuentos, imágenes, vivencias	Lectura, narración de cuentos, pintar, dibujar Interpretación y representación de imágenes Responder preguntas de forma oral	Narrativos Informativos	Todos
Corporal	Juegos, rondas, teatro, poesía	Representación de personajes Realización de dramatizado,		
Estética	Dibujo, plegables, pintura, modelado, punzado, rasgado	Dibujar y pintar los personajes del cuento		
Cognitiva	Abecedario	Relación de un dibujo con palabras, frases Asociación de cada letra del abecedario con una imagen o gráfico		
PRIMERO				
<u>Áreas</u>	<u>Estrategia</u>	<u>Actividades</u>	<u>Tipología textual</u>	<u>Nivel</u>
LENGUA CASTELLANA	Abecedario, cuento, mito, leyenda, fabula. Cuaderno viajero.	Sopa de letras y crucigramas. Descripción de imágenes. Narración oral de cuentos, mito, leyenda, fabula, historietas y anécdota en varios escenarios (casa, aula).	Informativos narrativos	Todos
	Propagandas y comerciales. Etiquetas. Descripción y transcripción. Dictados.	Escribir y representar cuentos, mitos y leyendas de la región. Lecturas en diversos escenarios		
Básica secundaria, grado sexto				
<u>Áreas</u>	<u>Estrategia</u>	<u>Actividades</u>	<u>Tipología textual</u>	<u>Niveles</u>
LENGUA CASTELLANA	Narración oral. Proyecto de lectura “Viva la palabra” El concéntrese.	Identificar los personajes, espacio temporal y geográfico. Se trabaja un valor a través de la lectura, preguntas, actividades prácticas, se trabaja las temáticas del área de español.	Narrativos Expositivos	todos
MATEMATICAS	Juegos, rondas, teatro, poesía Billetes didácticos. Tienda. Crucinúmeros.	Realizar juegos, escuchar canciones de números Lectura y escritura de números. Sopa de números. Comprar y vender con los billetes en la tienda.	Narrativos Expositivos	todos

Nota: Instrumentos aportados por el estudio

Además, se proporcionan orientaciones para el diseño de las guías de comprensión lectora con sus respectivos criterios.

Tabla 4. Criterios para diseñar una guía de comprensión

Especificación De Guías De Comprensión					
No preguntas	Tiempo de respuestas	Nivel de comprensión	Tipo de texto/ Documentos	Ciclo - escolaridad	Tipo de pregunta
10	20 minutos	Literal	Biografías artículos de opinión	Básica secundaria	De opción múltiple (única respuesta)
10	25 minutos	Inferencial	Biografías artículos de opinión	Básica secundaria	De opción múltiple (única respuesta)
4	10 minutos	Crítico	Biografías artículos de opinión	Básica secundaria	De opción múltiple (única respuesta)
8	20 minutos	Inferencial	Cuento	Básica primaria	Opción múltiple (única respuesta)
16	16 minutos	Literal	Novelas, ensayos	Básica Media	Opción múltiple (única respuesta)

Nota. orientaciones para el diseño de las guías de comprensión lectora

Instrumento para identificar y fortalecer los niveles básicos de comprensión. Este cuenta con un texto base seleccionado de acuerdo a los criterios abordados y analizados en el estudio; un espacio con los aspectos básicos de la comprensión: extracción de la idea principal del texto, formulación de

preguntas, lista de términos desconocidos, elaboración de síntesis y conclusiones; y un cuestionario de preguntas sobre el texto base formuladas para comprobar la capacidad de comprensión en cada uno de los niveles (literal, inferencial y crítico).

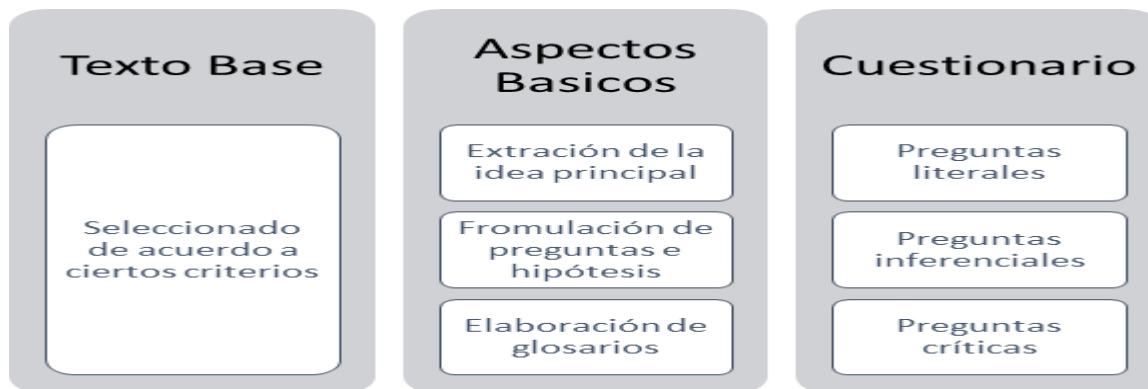


Figura 1. Estructura del instrumento de identificación y fortalecimiento de niveles básicos de comprensión

Discusión o Conclusión. La lectura es una práctica emancipadora (Ocampo & Concepción, 2020). Un canal para formar ciudadanos informados, críticos, y autónomos (Parra, 2017). La lectura y la

comprensión tienen un vínculo indisoluble; puesto que, leer implica comprender objetivamente el mensaje escrito (Segrera & Francisco 2015). Por consiguiente, la comprensión lectora es una actividad

cognitiva y compleja que enfrenta al lector con los distintos tipos de textos para poderlos analizar y comprender de manera crítica y contextualizada (Castrillón & Morillo, 2020). La comprensión es el fin último de la lectura (Calero 2018). Por ello, es plausible que los estudiantes consideran la importancia de la lectura, aunque preocupa que no sea su pasatiempo favorito. Esta situación no contrasta con la realidad observada y con el juicio de los docentes; porque, aunque los alumnos reconozcan en la lectura una actividad significativa, no quiere decir que esta sea su hobby preferido. Ahora bien, es cierto que por idiosincrasia en los afrodescendientes, etnia a la cual pertenecen la mayoría de los estudiantes encuestados, la práctica de la lectura riñe con otras como escuchar música y practicar deportes.

De otro lado, el estudio ratificó que el libro no es el principal medio de consulta de los estudiantes, estando en desventaja frente a los dispositivos electrónicos e internet, porque la red ofrece otras opciones, razón por la cual, los nuevos escenarios escolares deben adaptarse al uso de nuevas herramientas (Mendoza, 2020). No obstante, es importante que los alumnos mantengan un acercamiento con los libros como una fuente confiable y un instrumento de trabajo en el aprendizaje. Desde luego, que la ventaja de la red sobre los

libros también es algo esperado, pues en la era digital las personas acceden de forma directa a la información por medio de tecnologías y dispositivos que hacen parte de las nuevas dinámicas sociales, haciendo de internet una herramienta cultural de aprendizaje en la que las personas exploran grandes bases de información (Korzeniewski, Del Prado & Gómez, 2018).

Además, el uso de los dispositivos electrónicos está asociado con el acceso masivo a la red de internet, aunque no siempre con fines pedagógicos y formativos. No obstante, es muy significativo que los alumnos incorporen estos medios a sus actividades de aprendizaje, considerando su pertinencia para gestionar procesos de innovación, entendiendo que posibilitan una mayor motivación, participación y agrado por el desarrollo de cada una de las actividades (Romero & Cruz, 2018). Ahora bien, cuando los estudiantes utilizan estos medios para actividades diferentes (chatear); estas pueden actuar como distractores del proceso de enseñanza y de aprendizaje, tal como lo plantean los docentes, pero hay que advertir que el chat es una herramienta comunicativa muy pertinente en la actualidad y puede tener fines productivos dependiendo del uso que se le dé. La educación debe ser innovadora, romper paradigmas y eliminar las barreras

del conocimiento que riñen con las realidades sociales (Pascuas & Garcia, 2020).

Por otro lado, es evidente un equilibrio en el uso de computadores, docentes 12% y alumnos 10%. Sin embargo, hay un distanciamiento notable en lo que se refiere a los celulares, 6% de los maestros frente a un 63% de los estudiantes. Esta situación pone de manifiesto el temor de los maestros cuando argumentan que no se advierte en los alumnos una apropiación por los dispositivos tecnológicos para incorporarlos de manera positiva en sus actividades escolares. Esto permite deducir que los maestros ven en las tecnologías un “obstáculo” antes que una oportunidad pedagógica, ignorando que las tecnologías de la información y las comunicaciones posibilitan en los alumnos una mayor motivación y participación (Romero & Cruz, 2018).

Desde luego, que no se discute la eficacia del computador y la internet para combatir la apatía y fortalecer las competencias de la lectura y la escritura en los estudiantes (Ramírez, 2020). Además, las TIC permiten a los docentes incorporar recursos didácticos y atractivos en sus prácticas (Romero, Rojas, & Pedroza, 2019). Por ello, es una responsabilidad de las instituciones educativas establecer los mecanismos, las normas y estrategias que coadyuven a

vincular los dispositivos tecnológicos a la praxis educativa de forma eficaz. Estos potencian el aprendizaje, coadyuvando a la disminución de la brecha digital, creando mejores vínculos entre estudiantado, docentes y conocimiento (Pedraza & Amado, 2019).

Por consiguiente, es loable que los estudiantes reconozcan una motivación hacia la lectura de parte de la institución y de los docentes, porque así como se incentiva la educación en valores, también es importante que se reconozca en la lectura una práctica cultural y formadora (Ocampo & Concepción, 2020). Por ello, se espera que los alumnos adquieran un grado de motivación que logre que ellos accedan a los libros y materiales de lectura de forma autónoma; entendiendo que la motivación es un fenómeno social que se relaciona con la parte afectiva de las personas y tiene una incidencia directa en su aprendizaje, siendo un tipo de conductor interno que anima a alguien a perseguir una acción (Cristofol & Serrat, 2015).

De otro lado, se percibe una marcada preferencia de los estudiantes por los escenarios deportivos por encima de la biblioteca, una consecuencia directa de la ausencia de espacios con las condiciones para la práctica de la lectura, aunque existan libros,

pues el concepto de biblioteca se extiende mucho más allá de la mera presencia de estos. Las condiciones socioculturales es otro aspecto determinante, por idiosincrasia las personas afrodescendientes demuestran mayores fortalezas para la práctica del deporte y el desarrollo de actividades culturales que se manifiestan casi siempre de forma oral, debilidad que puede aprovecharse como una oportunidad, considerando las bondades de la educación para la implementación de nuevas dinámicas de aprendizaje (Espinel & Hernández, 2020). Del mismo modo, la preferencia de los alumnos por la sala de informática tiene una relación directa con el gusto por los dispositivos electrónicos e internet, situación que puede aprovecharse para canalizar dicha motivación acudiendo a estrategias de interacción no tradicionales como la lectura digital o electrónica y los cursos virtuales. En cuanto al desarrollo de niveles de comprensión, no se logra entender por qué en una institución donde los alumnos tienen serias deficiencias en la comprensión, los docentes en algunos casos hacen mayor énfasis en el nivel más complejo (crítico); cuando debiera existir un desarrollo secuencial, es decir, ir de lo sencillo a lo complejo, y de lo literal a lo crítico. Este escenario abre la puerta a una profunda

discusión, conocer las razones por las cuales lo docentes enfatizan en el desarrollo del nivel más complejo cuando los estudiantes no han desarrollado los elementales o iniciales, reconociendo que es muy difícil que un estudiante que no ha desarrollado lo literal e inferencial llegue a realizar meta cogniciones o juicios críticos (Gordillo & Flórez 2019).

Desde luego, que la institución no tiene una directriz respecto al uso de los textos escolares y las guías de comprensión. Los primeros los eligen los docentes de acuerdo a su interés o gustos, y sin tener en cuenta la tipología, nivel educativo y características de los estudiantes, criterios básicos a considerar. Esto es entendible, porque no todos los docentes están formados y capacitados en la caracterización de los diversos textos existentes. Por consiguiente, la institución debe establecer un procedimiento adecuado y coherente que propicie que las prácticas escolares se identifiquen con ciertas tipologías en cada nivel o grado específico.

En cuanto a las guías de comprensión, su uso demanda el conocimiento de muchos aspectos básicos e importantes que en muchos casos son omitidos por los docentes. La guía es un instrumento valioso que debe contener instrucciones precisas que permitan una adecuación del plan de estudios en pro de promover la construcción de conocimiento

(Mora & Hair, 2019). Si bien, los maestros consideran que el grado de escolaridad, el nivel de comprensión a desarrollar, el tiempo de respuestas y el tipo de texto, son criterios a tener en cuenta a la hora de elegir una guía; dejan de un lado otros muy influyentes como las condiciones especiales o discapacidades de los estudiantes. Por ejemplo, para los alumnos con dificultades visuales, la forma del texto (tipo, tamaño y color de la fuente o letra) es un factor determinante. Ahora bien, es casi imposible atender estos criterios cuando las guías se obtienen de fuentes como internet y otras personas.

En cuanto a los recursos o medios utilizados en el momento de ejercer las actividades de comprensión lectora, se encuentra que la fotocopia o papel es el más utilizado por los profesores y el de mayor aceptación por los estudiantes. Se ratifica entonces, que en un contexto conformado por estudiantes con dificultades económicas, un recurso sencillo como la copia se convierte en el medio adecuado de interacción por su fácil adquisición. Ahora bien, en el preciso instante en que los estudiantes dicen que prefieren leer en silencio; se espera que esta opinión se relacione estrictamente con la disciplina de las clases o el clima de aula. Sin embargo, esta postura también se asocia con la timidez y el complejo a ser escuchado o

leer en público, factores determinantes y limitantes con los que se encuentran los docentes en la realización de algunas actividades donde es necesario escuchar la pronunciación, acentuación, entonación, y pausas de los estudiantes mientras leen.

Se concluye: 1) la estrategia didáctica aplicada es una herramienta pertinente en la intervención de las falencias que interfieren en el desarrollo de los procesos lectores institucionales y enriquecimiento de la praxis pedagógica. 2) La Institución Educativa Niña María de Caloto Cauca debe aunar esfuerzos para propiciar un ambiente de lectura que logre fortalecer sus procesos lectores, implementando acciones y actividades inclusivas que logre integrar a los padres de familia y conlleven a eliminar la improvisación y el activismo. 3) Desde la perspectiva teórica, científica y social, el estudio aporta elementos para el desarrollo de las prácticas lectoras escolares; siendo un referente para otras investigaciones, pudiéndose trasladar a otros contextos educativos, e inclusive al superior o universitario.

Referencias

Castrillón, R. E., & Morillo, P. S. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión

- lectora en estudiantes de secundaria. *Revista Ciencias Sociales y Educación*, 203-231.
- Cristofol, G. B., & Serrat, S. E. (2015). *Estudio de la Motivación, Actitud, Estrategias y Personalidad de los estudiantes de español como lengua extranjera*. España: Girona.
- Espinel, R. G., & Hernández, S. C. (2020). Las TIC como medio socio-relacional: un análisis descriptivo en el contexto escolar con adolescentes de educación media. *Rev. Investig. Desarro. Innov*, 99-112.
- Gordillo, A. A., & Flórez, M. d. (2019). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 95-107.
- Korzeniewski, M. I., del Prado, A. M., & Gómez, S. G. (2018). Lectura digital, una competencia a desarrollar. *UNCA*, 1-11.
- Mendoza, C. L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericano de Estudios Educativos*, 343-352.
- Mora, F. P., & Hair, B. C. (2019). *Guía de Aprendizaje en Casa*. Recuperado de <https://medellin.edu.co/doc/guias-de-aprendizaje/1357-guia-de-aprendizaje-en-casa-v1/file>
- Ocampo, G. A., & Concepción, L. A. (2020). Acontecimientos de lectura: experiencia política y compromiso ético. *Álabe. Revista de la red de Universidades lectoras*, 1-21.
- Parra, S. (2017). *Planes de lectura en Ibroamérica 2017: Objetivos, logros y dificultades*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc).
- Pascuas, R. Y., & Garcia, Q. J. (2020). Dispositivos Móviles en la Educación: Tendencias e impacto para la innovación. *Revista Pontificia*, 97-109.
- Pedraza, G. C., & Amado, P. O. (2019). Apropiación de dispositivos móviles en educación: una experiencia de sistematización sobre uso pedagógico de TIC en tabletas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13-30.
- Ramírez, C. G. (2020). Estrategia Metodológica para el Fortalecimiento de las Competencias en Lectoescritura, mediante la incorporación de las tic en el nivel de básica primaria. *Dialéctica, Portafolio de la Investigación*, 88-107.
- Romero, O. F., Rojas, C. A., & Pedroza, C. G. (2019). *Leo y escribo navegando: Una propuesta para hacer uso de las TIC en el trabajo interdisciplinar centrado en la lectura y la escritura por ciclos I*. Recuperado

de Repositorio.idep.edu.co:

https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/1699/Lectura_y_escritura_como_procesos_transversales_p_63-80.pdf?sequence=1

Romero, V. C., & Cruz, P. E. (2018). Lectura comprensiva y producción textual: literatura tradicional con apoyo de las TIC. *Educación y Ciencia*, 443-456.

Segrera, O., & F. J. (2015). La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Redalyc.Org*, 123-133.

ARTÍCULO

LECTURA CRÍTICA EN MEDIOS DIGITALES VS. MEDIOS IMPRESOS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

CRITICAL READING IN DIGITAL MEDIA VS.
PRINT MEDIA IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Recepción: 20-07-2021 | Aceptación: 21-01-2022

MIGUEL ÁNGEL MÉNDEZ FORERO
CAROLINA LIZARAZO GALLO
YURLEY CAROLINA FLÓREZ

Vol. 2, N° 1, 2022

Lectura crítica en medios digitales vs. medios impresos en estudiantes de educación media

Critical reading in digital media vs. print media in high school students

Miguel Ángel Méndez Forero¹, Carolina Lizarazo Gallo², Yurley Carolina Flórez³

¹Doctorando en ciencias de la educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia Aguascalientes, México. E-mail: miguelforero1975@hotmail.com

²Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia E-mail: carolinalizarazo2425@gmail.com

³Magister en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia E-mail: yurleyflorez09@gmail.com

Palabras clave: Competencias lectoras, lectura crítica, lectura digital, lectura tradicional, TIC

Keywords: Reading competencies, critical reading, digital reading, traditional reading, ICTs

Resumen: Las competencias lectoras son un factor fundamental para el aprendizaje. Sin embargo, su desarrollo sigue siendo precario. En este sentido, el presente artículo muestra los resultados de una investigación realizada en la ciudad de Cúcuta, Colombia, y cuya pretensión fu entender si la lectura en medios digitales puede contribuir a que se potencien dichas competencias lectoras. El método fue cuasiexperimental, con enfoque cuantitativo, transversal y correlacional. Se establecieron dos grupos, el de control y el experimental. La investigación se dividió en tres fases: primero se diagnosticó el nivel inicial de competencia, con una prueba de 24 preguntas, divididas en cuatro tipologías textuales y “tres competencias: identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un

texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2016). En la segunda se realizó una intervención, el grupo de control empleó guías impresas, el experimental digitales. En la tercera se aplicó un postest, con un diseño similar al de la prueba previa. El análisis estadístico del pretest mostró que los participantes presentaron un bajo nivel de desarrollo de competencias lectoras, en especial en las preguntas argumentativas. De otro lado, los resultados de la prueba final mostraron mejoras, siendo más relevantes las del grupo intervenido con la mediación de las TIC, con lo cual se puede afirmar que trabajar la lectura usando medios tecnológicos es una alternativa interesante para potenciar el nivel de comprensión de lectura crítica.

Abstract: Reading skills are a fundamental factor in learning. However, their development is still precarious. In this sense, this article shows the results of a research

conducted in the city of Cúcuta, Colombia, and whose aim was to understand whether reading in digital media can contribute to the enhancement of these reading skills. The method was quasi-experimental, with a quantitative approach. Two groups were established, the control group and the experimental group. The research was divided into three phases: first, the initial level of competence was diagnosed with a test of 24 questions, divided into four textual typologies and three competencies: identify and understand the local contents that make up a text; understand how the parts of a text are articulated to give it a global meaning; and reflect on a text and evaluate its content. In the second, an intervention was carried out; the control group used printed guides, the experimental group used digital guides. In the third, a post-test was applied, with a design similar to that of the pre-test. The statistical analysis of the pretest showed that the participants presented a low level of development of reading skills, especially in argumentative questions. On the other hand, the results of the final test showed improvements, being more relevant those of the group intervened with ICT mediation, so it can be affirmed that working on reading using technological means is an interesting

alternative to enhance the level of critical reading comprehension.

Introducción: La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo cognitivo. Es a través de ella que se puede tener acceso al mundo del conocimiento, de ahí que se implemente desde edades tempranas en la escuela, pues un niño que no sabe leer no tendrá la posibilidad de aprender. Igualmente, un segundo aspecto que se encuentra ligado al acto lector es el de la escritura, que de igual forma debe empezar a desarrollarse desde temprana edad. Es en este sentido que Ferreiro y Palacio (1998) afirman: tanto el lenguaje escrito como el oral son una invención social. Su desarrollo es fundamental para que las sociedades se comuniquen a través del tiempo y el espacio. La escritura es fundamental para que los grupos sociales transmitan su herencia, sus ideas y conocimientos.

La afirmación de Ferreiro y Palacio permite intuir que la escritura es un desarrollo humano que le ha permitido perpetuar todos aquellos conocimientos adquiridos al igual que sus cultura y tradiciones. Ahora bien, si existe la escritura se hace necesario también desarrollar procesos que permitan la interpretación de esa simbología escrita, a esto se le denomina lectura. En este orden de ideas, la escuela, entendida como la

institución que promueve el desarrollo del conocimiento, debe enfrentar dicho proceso lector. Si bien los educandos en sus primeros años de escolaridad solo aprenden a interpretar la simbología propia del lenguaje escrito, no desarrollan una profunda comprensión textual se convierte en una falencia, comprender e interpretar lo que se lee es fundamental para el aprendizaje. La lectura, al igual que la comprensión, son actividades que se encuentran presentes en todos los niveles educativos, por lo que se considera que su desarrollo es fundamental para el aprendizaje. La información que los educandos adquieren proviene de los textos. Por lo que leer se convierte en un acto relevante, que debe ser estimulado, pues es el vehículo para acceder a nuevos conocimientos (Castro, Salas & Cortina, 2017). En otras palabras, leer y hacerlo críticamente es fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, ¿Qué es la lectura crítica?

De acuerdo con Ávila, Higuera y Soler (2017) leer críticamente implica la capacidad de reconstruir la intencionalidad no explícita en aquellos textos que han sido escritos por otros, esto es, desarrollar la capacidad de ir más allá de lo que dice el texto, por lo que esta definición lleva implícito un proceso mental, ya que en la medida que el lector comprende

a profundidad lo leído puede realizar inferencias a partir de él, aún más, puede generar nuevos textos. Es por ello que, el Ministerio de Educación Nacional (MEN,2006), considera que el desarrollo de la lectura crítica debe buscar estimular al educando para que produzca y comprenda diversos sistemas de símbolos, todo esto a partir de experiencias de aprendizaje que les brinden a los alumnos la posibilidad de entender el mundo a partir de la construcción y expresión de significados. Es en este sentido, y teniendo en cuenta esta necesidad, el MEN (2006) creó los estándares básicos de competencia como una guía para que los maestros desarrollen en los alumnos las competencias básicas, ya que se hace necesario contribuir en el desarrollo de los procesos lectores, pues estos son relevantes en el desarrollo del conocimiento.

Pero a pesar de la importancia de una verdadera lectura comprensiva, la escuela no cumple con los objetivos propuestos por MEN para su desarrollo. Respecto a esta situación la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) afirma que “los estudiantes de educación básica aprenden a decodificar un texto, pero no logran comprender su significado; asimismo, revelan que un alto porcentaje de los estudiantes que egresan de

secundaria no son capaces de realizar las tareas de lectura más elementales” (OCDE, 2001, como se citó en Pérez & Pérez, 2006, p. 50).

Esta situación se ve reflejada en los resultados obtenidos por el país en las pruebas PISA, promovidas y aplicadas por la OCDE, donde si bien se ha mejorado, los promedios obtenidos no ubican al país en los lugares de privilegio. En este orden de ideas, el promedio obtenido por el país en el 2012 fue de 406 puntos, mientras que en el 2006 alcanzó los 388, situación que representa un incremento de tres puntos por año. Sin embargo, “la mejora en lectura fue jalonada por los estudiantes de más bajo logro del país: aquellos en el 10% más bajo incrementaron sus puntajes en más de 50 puntos (de 243 a 295) en seis años” (ICFES, 2014, p. 22). Es decir, se dio un incremento en los puntajes de nivel bajo, pero se hace indispensable que esto también suceda en los otros niveles. Asimismo, al observar los resultados del 2015 y 2018, las dos últimas ediciones de la prueba, los promedios obtenidos fueron 425 y 412, superiores a los obtenidos en las primeras participaciones, pero, sin embargo, existe un retroceso preocupante de 13 puntos, en la última presentación (ICFES, 2018).

La situación descrita implica que es apremiante generar estrategias que

contribuyan a superar las dificultades encontradas si el país quiere, no solo mejorar los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, sino que la educación se convierta en una herramienta para comenzar a cerrar la brecha social existente con las naciones desarrolladas. Atendiendo a esta necesidad se planteó el proyecto de investigativo que buscó, primero medir el estado inicial de competencias lectoras en el grupo de estudio, para luego diseñar e implementar una estrategia de lectura basada en medios digitales, para compararla con la realizada en medios impresos y de esa forma poder verificar, si el uso de la primer es relevante para catapultar las competencias lectoras.

Método: La investigación se realizó teniendo en cuenta el paradigma positivista. El positivismo es una corriente filosófica impulsada por el filósofo y matemático francés Augusto Comte, que se fundamenta en no validar el conocimiento si este no es producto de la experiencia, lo que da como resultado el rechazo de todo aquello que no es comprobable y verificable (Comte, 1978, p. 2).

En este orden de ideas, el estudio consistió en una investigación no experimental, que busca

explicar la relación causa-efecto entre dos o más variables o fenómenos. Además, el diseño planteado fue el cuasiexperimental, ya que tuvo características de investigación intervención. Los grupos ya estaban conformados, por lo que no se llevó a cabo un verdadero experimento, y no se aplica la aleatoriedad para elegir los participantes.

Como hipótesis de investigación se planteó que la lectura en medios digitales mejora significativamente y en un mayor grado las competencias en lectura crítica, en comparación con la lectura en medios impresos. De igual forma el trabajo se dividió en tres fases: en la primera se aplicó un pre test, con el objetivo de analizar el nivel inicial de competencias lectoras de sujetos de estudio. En la segunda, se realizó una intervención, el grupo de control usando guías impresas en papel y el segundo un blog, es decir lectura en medios digitales. Para culminar el proceso investigativo, se aplicó un test de salida o posttest, con la finalidad de medir la relevancia de la lectura en medios digitales y su incidencia en el desarrollo de competencias lectoras.

Para analizar la información recolectada se recurrió al uso del programa informático SPSS con el cual se calcularon algunos estadísticos, tales como la media, la mediana y la desviación estándar. De igual forma, en

el contraste de hipótesis se tuvo en cuenta la correlación de *Pearson*, teniendo como parámetros el 95% de confianza, con un 5% de error, por lo que el p-valor teórico correspondió a 0,05.

Resultados: Prueba pretest. De acuerdo con el análisis realizado, se pudo verificar que el promedio alcanzado por el grupo control fue de 9,08 con una desviación estándar de 3,249, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 8,19 con una desviación de 3,270. Al aplicar el estadístico *t-Student*, el p-valor calculado fue de $0,324 > 0,05$, de donde se puede inferir que no existen diferencias estadísticamente significativas en la media intergrupala, pudiéndose concluir que los dos grupos evaluados comenzaron el proceso investigativo con un nivel de competencias similares.

De otro lado, y haciendo referencia a las tipologías textuales, la de menor promedio fue la del texto continuo argumentativo y la de mayor fortaleza el continuo expositivo, lo que es coherente, ya que el texto más complejo en su estructura es el argumentativo y el más sencillo el expositivo. De igual forma, al revisar el p-valor correspondiente a la comparación de cada una de las tipologías textuales se encontró que para las cuatro este es mayor a 0,05, de donde se concluye que los

dos grupos empezaron en condiciones similares en este aspecto.

El tercer análisis se realizó teniendo en cuenta las tres competencias propuestas, acotando que la primera es la menos compleja y la tercera la de mayor complejidad. En este orden de ideas, la que mejor promedio presentó fue la primera, y la de menor promedio la tercera. Lo que vuelve a ser coherente con la complejidad para su desarrollo. De igual forma, los resultados arrojados por la prueba *t-Student*, mostró que el p-valor calculado, en los tres casos es mayor a 0,05, de donde se deduce que no existen diferencias estadísticamente significativas en tres sus medias.

Proceso de intervención. En la intervención del grupo de control se le entregó a cada estudiante una guía impresa, que se dividió en 5 momentos, la puesta en contexto, que sirvió como actividad de iniciación; una entrega de conocimiento donde se establecen los conceptos básicos sobre cada texto y la forma como debe analizarse cada tipología textual; a continuación, se presentaron unos ejercicios de aplicación, para terminar con una evaluación y un compromiso para reforzar los conocimientos dados.

El diseño del guía de trabajo tuvo el objetivo de guiar el proceso de modo que el estudiante

pudiera medir como estaba antes de la intervención, luego dar las orientaciones necesarias para el análisis de cada tipología textual y culminar con una evaluación. Al igual que en el pretest, las mayores debilidades se encontraron en el análisis de los textos argumentativos.

El grupo experimental no uso guías impresas, sino que estas se digitalizaron y se colgaron en un Blog. Además, se generaron videos explicativos sobre la forma como se debe abordar el análisis de cada una de las tipologías. De igual forma, las evaluaciones se realizaron empleando la aplicación de documentos de *Google* y páginas interactivas como *Educa Play*.

Prueba postest. Al revisar los resultados de la prueba postest, se pudo verificar que el promedio obtenido por el grupo de control fue de 12,96, mientras que para el grupo experimental alcanzó un valor de 19,22. De igual manera, la desviación para el grupo control fue de 1,9 mientras que para el experimental 0,8, es decir, los resultados del grupo intervenido con medios digitales fueron más homogéneos, lo que muestra una disminución en las brechas de aprendizajes. En este sentido, la prueba *t-Student* arrojó un p-valor calculado de 0,000 muy inferior al de contraste 0,005, es decir, existen diferencias

estadísticamente significativas entre los dos grupos, siendo evidente que los usuarios de medios digitales superaron a los de los medios impresos.

En relación a las tipologías textuales, se pudo verificar la existencia de mejoras significativas en todos los casos a favor de la lectura en medios digitales, a excepción del texto argumentativo el uso de medios impresos dio mejores resultados. Esto muestra, que, en este tipo de textos, que requiere un mayor nivel de análisis y de concentración, se realiza mejor en medios impresos, puesto que el uso del blog como herramienta presenta ciertos distractores, tales como la publicidad que puede ayudar a dispersar la atención del alumno.

En cuanto a las competencias evaluadas, en todos los tres casos, es superior el porcentaje de acierto para el grupo intervenido usando lectura digital. En este mismo sentido, la prueba de contraste de hipótesis muestra diferencias significativas en las medias, en todos los casos a favor del uso de los medios digitales.

Comparación pretest postest. En este punto es importante hacer un contraste entre los resultados de la prueba inicial y final por cada uno de los grupos participantes, para lo cual se calculó la correlación de *Pearson*. En este

sentido, para el grupo de control no se encontró correlación significativa entre las dos pruebas, siendo evidente que los resultados finales superan a los de la inicial. De otro lado, si se hace referencia al grupo experimental, la situación es similar al de control, es decir, no existe una correlación entre las dos pruebas, siendo, igualmente evidente que la prueba final supera por mucho a la inicial. De lo apuntado se puede inferir que si bien existe una mejora en los dos grupos, los que hicieron uso de la lectura en medios digitales alcanzaron un mejor desempeño en la prueba final, acotando que fueron superados solo el texto argumentativo.

Discusión o Conclusión: La lectura se constituye en la principal herramienta que tiene un estudiante para poder tener acceso a los conocimientos. En este orden de ideas el desarrollo de las habilidades lectoras es fundamental para cualquier persona pueda tener acceso al conocimiento. Como afirma Gil (2011) leer comprensivamente convierte a la lectura en una herramienta relevante si se quiere acceder a nueva información, lo que hace del desarrollo de la competencia lectora uno de los aprendizajes básicos que ha debido adquirir el educando al terminar su ciclo escolar. Por lo tanto, y como afirma Cassany (2004) la lectura no solo debe ir dirigida al

simple desarrollo de los procesos cognitivos, sino que esta debe ser un vehículo que permita la adquisición de conocimientos socio culturales, entre los que es posible mencionar: la forma como son utilizados los distintos tipos de textos tanto por el autor como por el lector; la forma de apoderarse de los usos preestablecidos tradicionalmente; como se abordan las convenciones lingüísticas y las distintas forma de pensamiento dentro de las distintas áreas del saber, entre otros.

Lo apuntado muestra que la lectura sigue siendo fundamental en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, los niveles de lectores que desarrollan los estudiantes colombianos no van más allá de la simple comprensión literal. Lo que busca el MEN, es ir más allá de dicha comprensión literal y llevar al educando a lo que se ha dado en llamar la lectura crítica, es decir, a que se desarrolle la capacidad de interpretar y reflexionar sobre las partes de un texto para darle un sentido global. Sin embargo, y a pesar de la importancia del desarrollo de esta competencia, la mayoría de los estudiantes no alcanza buenos niveles de lectura, ni siquiera cuando terminan su escolarización. Estas deficiencias son manifiestas y se pueden comprobar fácilmente con los bajos rendimientos obtenidos por los estudiantes en

las pruebas tanto nacionales como internacionales.

Las citadas falencias son preocupantes y para superarlas se requiere que la comunidad académica les preste atención ya que el desarrollo deficiente de la capacidad lectora lleva consigo bajos rendimientos, nos solo en el área de lengua castellana, sino en todas las demás áreas del saber, tal como lo recalca el ya citado Gil (2011) leer comprensivamente, es decir, desarrollar la competencia lectora es fundamental para que los ciudadanos se desenvuelvan socialmente, constituyéndose en una pieza clave para potenciar el intelecto, acceder a nuevos aprendizajes y acceder a la cultura.

Es precisamente de allí donde surge la necesidad de que los maestros en general, no solo los de lengua castellana, tomen cartas en el asunto y empiecen a crear las estrategias necesarias para abordar esta problemática que desafortunadamente crece constantemente, debido a que en el mundo moderno existen una serie de distractores que alejan a los estudiantes de la lectura, siendo claro que para alcanzar un alto nivel de desempeño tanto en la lectura como en las demás áreas del saber, se hace necesario crear hábitos de lectores que contribuyan de forma significativa a su mejora.

En otras palabras, para que los educandos desarrollen los hábitos lectores se hace necesario que la lectura sea un ejercicio constante, dicho ejercicio potencia la capacidad para mejorar los niveles de comprensión, que son fundamentales, a la hora de aprender. En este orden de ideas y centrándose en habilidades lectores específicas, se ha demostrado la existencia de una relación significativa entre el tiempo que dedica a leer y las calificaciones obtenidas en actividades como el deletreo, la adquisición de vocabulario, el reconocimiento de palabra y la fluidez verbal (Cunnigham & Stanovich, 1991, como se citó en Gil, 2011).

Esto quiere decir, que para mejorar el nivel de comprensión es fundamental ampliar el tiempo dedicado a la actividad de lectura, situación que el caso particular de Colombia ha sido reconocido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y por ello implementó la prueba de lectura crítica como una forma de incentivar a las instituciones educativas para que tomen las acciones pertinentes. En este orden de ideas, el ICFES, maneja específicamente tres competencias y diversas tipologías textuales con el objetivo de medir de forma directa el dominio específico en cada una de ellas, siendo la finalidad de la prueba medir

las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado. (ICFES, 2016, p. 3)

De acuerdo con este propósito, la competencia puede entenderse como el desarrollo de habilidades que movilicen destrezas prácticas y cognitivas, es decir, aprendizajes para aprender a hacer, pero a partir del conocimiento. De igual manera, habilidades creativas y otro tipo de recursos tanto sociales como psicológicos, al igual que motivaciones y valores, donde se desataca el pensamiento y las acciones reflexivas, que tienen que ver directamente con las destrezas metacognitivas (Pidello & Pozo, 2015)

De otro lado, tradicionalmente la lectura se ha realizado en medios impresos, pero la realidad muestra que los avances tecnológicos han transformado la educación y los procesos lectores no son ajenos a estos cambios. Hoy en día la gran mayoría de las personas tienen acceso al material de lectura

a través de los medios electrónicos, tales como el celular, la computadora, el Tablet. Por lo tanto, es necesario que los maestros adecúen sus métodos de enseñanza a las nuevas exigencias de la vida moderna, pues para los jóvenes los aparatos electrónicos son de su uso corriente. Como afirma Fainholc (2005) la virtualidad, las redes sociales, los libros digitales hacen que sea habitual que se de este tipo de lectura. Interpretando la idea del autor, la lectura en medios electrónicos ya no es un simple hecho para el futuro, es una realidad de la que ningún alumno o maestro puede sustraerse. Pero leer en medios digitales no es la fórmula mágica para resolver los problemas de comprensión lectora. Para que esta sea efectiva se hace necesario que el estudiante tenga una orientación y un propósito claro cuando lee. Es precisamente medir cómo influye la lectura en medios digitales en la mejora de la comprensión lectora, el objetivo que direccionó la investigación. En primer lugar, es pertinente aclarar, que se partió de dos grupos de una misma institución educativa de manera que todos los evaluados se encontraban en el mismo nivel educativo y en el mismo contexto, con el propósito de evitar el sesgo de la información encontrada. En este orden de ideas, se aplicó un pretest, conformado por 24 preguntas, dividido en las

tres competencias evaluadas por el ICFES, es decir que se presentaron ocho preguntas por competencia, de modo que todas tuviesen el mismo valor. De igual forma se evaluaron cuatro tipologías textuales, divididos en dos tipos de textos, los continuos y los discontinuos. Los primeros fueron subdivididos en textos argumentativos, expositivos y narrativos literarios. Por la cantidad de preguntas de la prueba, a cada tipo de texto le correspondieron seis preguntas.

Los resultados obtenidos por cada tipología textual son muy similares en esta prueba inicial, si bien se encontraron unas pequeñas diferencias de promedio entre los dos grupos de estudio no existió una fuerte tendencia que estableciera un marcado nivel diferencial para ninguno de los dos grupos, lo que muestra inequívocamente que las competencias lectoras antes del proceso de intervención fueron similares, teniendo mayor fortaleza en el texto continuo expositivo, sin que la realidad muestre que los resultados se sesguen hacia esta tipología textual.

En este orden de ideas, los textos expositivos son la tipología textual más sencilla de leer, puesto que expone los temas tratados de forma secuencial, lo que facilita la comprensión por parte del lector. El objetivo

de este tipo de texto es detallar un asunto o una problemática, enmarcando los propósitos comunicativos mediante patrones estructurales (Oliveros, 2015), lo que quedó demostrado cuando se estudió el promedio obtenido haciendo la sumatoria de los resultados de los dos grados. De igual forma, la menor fortaleza se dio en la lectura de los textos argumentativos ya que es una tipología textual mucho más compleja, puesto que es necesario comprender los argumentos que da el autor sobre su propio escrito, lo que implica un nivel más profundo de comprensión lectora.

De otro lado y al hacer referencia a las competencias, la de puntaje más bajo fue la competencia dos, con un resultado marcadamente inferior. La de mejor promedio fue la tres. En este sentido los resultados suscitan preguntas interesantes, ya que para llegar a la competencia tres es fundamental el dominio de las otras dos. Esto implica que se requiere tener un dominio de la competencia uno, “identificar y entender los contenidos locales de un texto”, es decir que los estudiantes tienen la facilidad de entender el significado explícito de los textos. De igual forma apropiarse de la competencia dos “comprender como se articulan las partes de un texto para darle sentido global”, significa que el estudiante se encuentra en la

capacidad de entender como una parte del texto lleva a la otra y tiene una visión totalizadora del mismo. En cuanto a la tercera competencia “reflexionar a partir de un texto y reflexionar sobre su contenido”, muestra que el educando no solo comprende el texto, sino que es capaz de establecer juicios valorativos.

En este sentido, los resultados fueron contradictorios puesto que los evaluados presentan mayor fortaleza en la última competencia, lo que debería significar una gran fortaleza en las otras dos. Esto muestra que el proceso lector de los educandos se ha enfocado más hacia una comprensión que va más allá del mismo texto, que de la comprensión de sus partes. De ahí que, con seguridad los estudiantes tienen un deficiente vocabulario, puesto que su trabajo lector no se concentra en entender las partes explícitas de lo leído, sino que busca hacer una lectura mucho más global.

El proceso lector enfocado desde este punto de vista deja vacíos ya que no existe una verdadera riqueza que permite desarrollar la escritura como extensión del proceso lector. Las puntuaciones encontradas en el pretest son altamente preocupantes, porque el dominio de la competencia tres habiendo deficiencias en las otras dos, no hace que el proceso lector sea sólido y consiste, lo que

puede generar resultados cambiantes, de ahí la importancia de que los maestros se centren en el trabajo específico de las dos primeras competencias.

De otro lado, durante el proceso de intervención los grupos se separaron. En uno se aplicó lectura en medios impresos y en el otro grupo, lectura en medios digitales. El grupo de estudio, es decir el mediado por la lectura digital, mostró interés por el proceso lector, suscitado en gran manera por la novedad que significó emplear las Tablet como medios de lectura, además tuvieron acceso al uso de blogs, que para muchos también significó una práctica novedosa. De igual forma se emplearon videos como forma de dar los conocimientos sobre cómo abordar el análisis textual.

El proyecto investigativo terminó con la aplicación de un postest, con un diseño similar al del pretest, es decir 24 preguntas divididas en tres competencias y cuatro tipologías textuales. Las competencias y las tipologías textuales estudiadas en la prueba final o postest fueron las mismas de la prueba previa. Los resultados mostraron que el grupo intervenido teniendo en cuenta la mediación de las TIC, se fortaleció en todas las tipologías textuales, sin embargo, el texto argumentativo siguió siendo el de menor

fortaleza, aun menor que el del grupo intervenido usando lectura impresa.

El menor avance en la comprensión de los textos argumentativos en el grupo mediado por las TIC, puede deberse a que como se argumentó, estos requieren un mayor nivel de concentración y el proceso lector realizado en el blog presenta una serie de distractores, especialmente de anuncios publicitarios por tratarse de páginas gratuitas, mientras que en el de lectura tradicional los niveles de concentración son mayores pues existen menos distractores.

En lo referente a las competencias, los resultados encontrados son más coherentes que los del pretest, ya que, en el grupo de lectura digital, la mayor fortaleza se da en la competencia uno y los valores obtenidos en las otras dos, son bastante similares. De igual forma en la lectura en medios impresos, la mayor fortaleza la tiene la competencia dos, seguida de la competencia tres, lo que puede ser explicado por el tipo de preguntas que se realizaron en las pruebas.

Del análisis precedente se puede decir que la lectura mediada por las TIC es motivadora y se puede constituir en un medio efectivo para el desarrollo de la lectura crítica. De igual forma se hace necesario establecer estrategias que permitan el fortalecimiento del texto argumentativo, por tratarse de una tipología

textual compleja, pero que lleva al lector a desarrollar habilidades que le permitan ir mucho más allá del contenido del texto. Sin embargo, una ventaja importante de la lectura en internet a cambio de la lectura tradicional es que se puede acceder a distintos puntos de vista de forma sencilla, lo que, para un lector experto, contribuye a generar mejores críticas y por lo tanto la reconstrucción que puede hacer el lector de los temas objeto de estudio puede ser más profunda.

A sí mismo, la lectura electrónica genera necesidades de comprensión inherentes a las características propias de los géneros electrónicos no presenciales, que pueden ser sincrónicos y asincrónicos, que lógicamente tienen rasgos lingüísticos y extralingüísticos particulares. En este sentido, es preciso apuntar que al realizar un análisis de la comunicación mediática asistida por computador muestra que existen diversos géneros electrónicos con formas discursivas diversas, debido a las características técnicas de las computadoras y de sus formas de conexión, al igual que a la elección que hacen los hablantes (Cassany, 2004).

En este orden de ideas y de acuerdo con lo expresado se puede concluir que, como toda innovación, la lectura electrónica puede contribuir de forma profunda a mejorar los conocimientos de los nuevos lectores, pero

deben desarrollarse las competencias necesarias para que dicha lectura cumpla su objetivo.

Agradecimientos: Los autores expresan su agradecimiento a la Universidad Simón Bolívar, Sede Cúcuta, por contribuir en el proceso de desarrollo de la investigación.

Referencias

- Ávila, C. P. C., Higuera, M. R., & Soler, R. N. C. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. (2), 6–23.
- Castro, R. D. C., Salas, J. A. P., & Cortina, M. D. A. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 27(2), 73-114.
- Comte, A. (1798). La filosofía positivista. México: Editorial Porrúa.

- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 26(2), 34-41.
- Ferreiro, E. & Palacio, G.M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI Editores.
- Gil, F.J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XXI*, 14, (1), 117-134.
- ICFES (2018). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%2018.pdf>
- ICFES. (2014). *Módulo de lectura crítica, saber 11 2014-2*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/493320/Lectura+critica+2014-2.pdf>
- ICFES. (2016). *Módulo de lectura Crítica, SABER PRO 2016-2*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494634/Guia%20de%20orientacion%20modulo%20lectura%20critica%20saber%20pro%202016%202.pdf>
- MEN (2006). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Oliveros, E. (2015). Texto expositivo: estudio de los niveles discursivo en producciones escritas por estudiantes de nuevo ingreso. *Escenario Educativo*, 1 (1), 93-113
- Pérez, L. M. A., & Pérez, J. F. (2006). La lectura crítica como herramienta básica en la educación superior. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (6), 46-55.
- Pidello, M. A., & Pozzo, M. I. R. (2015). Las competencias: apuntes para su representación. *Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología* 8(1), 41- 49.

EVALUACIÓN

ARJED

ARTÍCULO

CONSECUENCIAS DE LA RÚBRICA EMPLEADA PARA EVALUAR COMPETENCIAS DOCENTES EN EDUCACIÓN BÁSICA EN BOGOTÁ COLOMBIA

CONSEQUENCES OF THE RUBRIC USED TO
EVALUATE TEACHING COMPETENCIES IN
BASIC EDUCATION IN BOGOTA COLOMBIA

Recepción: 17-02-2022 | Aceptación: 21-02-2022

JULIETH ALEXANDRA MARTÍNEZ CASTIBLANCO
YESID FERNANDO PARADA MORENO

Vol. 2, Nº 1, 2022

Consecuencias de la rúbrica empleada para evaluar competencias docentes en educación básica en Bogotá Colombia

Consequences of the rubric used to evaluate teaching competencies in basic education in Bogotá Colombia

Julieth Alexandra Martínez Castiblanco¹, Yesid Fernando Parada Moreno².

¹ Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: jamartinezcl@educacionbogota.edu.co

² Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: yparada@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: Rúbrica - Competencias docentes - Evaluación del desempeño – Evaluación por competencias – Evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF).

Keywords: Rubric - Teaching competencies - Performance evaluation - Competency-based evaluation - Formative diagnostic evaluation (ECDF).

Resumen: El sistema educativo colombiano en los niveles de preescolar, básica y media se ha transformado alrededor de requerimientos globalizantes observables en el establecimiento de políticas educativas centradas entre otros aspectos, en evaluar el desempeño del docente. Así pues, los maestros pertenecientes al estatuto Docente 1278, a partir del año 2015 son evaluados mediante el Enfoque de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF), cuyo eje es la autograbación de una clase. Conforme a ello, surge como objetivo general de esta investigación interpretar desde la retrospectiva docente las consecuencias de la aplicación de la rúbrica empleada para evaluar la práctica educativa en docentes de básica de la ciudad de Bogotá - Colombia. La investigación cualitativa, alcance descriptivo,

bajo método fenomenológico interpretativo da uso a la triangulación intermétodos y al análisis de los fragmentos discursivos con el apoyo del software MAXQDA, evidenciando resultados relacionados con la aplicación de la rúbrica como la tendencia tradicional del enfoque, asimetría y desarticulación entre los caracteres diagnóstico y formativo del modelo y bajo impacto en la mejora de las prácticas educativas. En conclusión, los maestros reconocen el instrumento de evaluación consecuencias positivas por caracterizar condiciones previas de los contextos e identificar las fallas y fortalezas. A su vez, implicaciones desfavorables al no existir un proceso continuo y formativo que impacte eficientemente en el desempeño de las competencias, al estar limitado con factores como el tiempo o el presupuesto y en

aras de resultados exitosos se desdibujan las dinámicas del ambiente escolar y se generan una alta tensión emocional.

Abstract: The Colombian educational system at preschool, elementary and middle school levels has been transformed around globalizing requirements observable in the establishment of educational policies focused, among other aspects, on evaluating teacher performance. Thus, teachers belonging to the Teaching Statute 1278, as of 2015 are evaluated through the formative diagnostic character approach (ECDF), whose axis is the self-recording of a class. Accordingly, the general objective of this research is to interpret the consequences of the application of the rubric used to evaluate the educational practice of elementary school teachers in the city of Bogota - Colombia from the teacher's retrospective. The qualitative research, descriptive scope, under interpretative phenomenological method makes use of inter-method triangulation and analysis of discursive fragments with the support of MAXQDA software, showing results related to the application of the rubric as the traditional tendency of the approach, asymmetry and disarticulation between the diagnostic and formative characters of the model and low impact on the improvement of

educational practices. In conclusion, teachers recognize positive consequences of the evaluation instrument for characterizing previous conditions of the contexts and identifying failures and strengths. At the same time, unfavorable implications are unfavorable because there is no continuous and formative process that impacts efficiently on the performance of competencies, since it is limited by factors such as time or budget, and for the sake of successful results, the dynamics of the school environment are blurred and a high emotional tension is generated.

Introducción: El movimiento de evaluación del desempeño docente como herramienta para mejorar la calidad educativa surge en Europa y se extiende rápidamente a finales del siglo XX en América Latina gracias a la influencia de organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). **Dichas organizaciones, han generado un nuevo paradigma en el ámbito educativo bajo las denominadas Reformas Educativas Globales (REG), que con la aplicación del modelo denominado**

por Flórez (2016) neogerencial, son el marco de acción de las cinco evaluaciones relacionadas con la carrera docente que existen actualmente en Colombia. Se establecen entonces, la evaluación SABER-PRO en las universidades para los docentes en formación; la evaluación de selección de méritos para el ingreso a la carrera docente en el sector oficial; la evaluación del periodo de prueba mediante la cual se verifican las competencias específicas y niveles de desempeño de los docentes que aprueban el concurso de selección por méritos; la evaluación anual de desempeño y la evaluación de competencias, ésta última relacionada con el ascenso o reubicación en el escalafón.

Establecidos los cinco tipos de evaluación del desempeño docente en Colombia mediante el Decreto Ley 1278 de 2002 se reglamentan el concepto, los tipos, los objetivos, los principios y los alcances de la evaluación realizada a docentes y directivos docentes que se desempeñan en instituciones de carácter público en los niveles de preescolar, básica y media. Además, se expone como una de las finalidades del proceso evaluativo el constatar que en el ejercicio de las funciones los docentes “mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo” (Decreto Ley

1278, Art 26, 2002). Se observa también, la puesta en práctica de la evaluación de competencias que desde el año 2015 se fundamenta en el Enfoque con Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) y que se ejecuta mediante la presentación de un video en el que se registra la actividad del aula, un ejercicio de autoevaluación, el promedio de las evaluaciones de desempeño y una encuesta a estudiantes.

En la ECDF está establecida la rúbrica como el principal instrumento de evaluación del video, dicha matriz de valoración cuenta con un enfoque cualitativo y mide criterios de contexto, reflexión, planeación, praxis pedagógica y ambiente de aula. El reporte de resultados de la rúbrica se presenta en porcentajes y con descriptores de los pares evaluadores, es de señalar, que aunque la evaluación se supere con más del 80%, el número de docentes que la aprueban se condiciona al presupuesto establecido por la nación para el ascenso y reubicación salarial. De ahí, surge una de las dificultades del proceso cuyo fundamento teórico se centra en el diagnóstico frente al desempeño en el aula y la formación del maestro, pero que en lo práctico tiene un trasfondo político y económico que influye directamente sobre criterios como la neutralidad o la justicia, lo que en última instancia ha generado un

descontento en el gremio docente por la falta de equidad y el sometimiento del sistema educativo a políticas globalizas.

Así mismo, los resultados de la evaluación de competencias se presentan en informes estadísticos con aspectos como el número total de docentes inscritos en el proceso y el desempeño en la prueba en términos porcentuales de aprobación y reprobación, entre otros. Se evidencia que, los informes carecen de un estudio real y crítico de las implicaciones que tienen los resultados con carácter diagnóstico formativo sobre la formación y el desarrollo de las competencias del docente. Surge entonces, la necesidad de comprender bajo un pensamiento holístico la perspectiva del maestro, en relación con los efectos del proceso de evaluación de competencias del docente en Colombia y en particular de los componentes de la rúbrica, por ser el instrumento esencial para la descripción de las situaciones del aula y para el establecimiento de acciones concretas frente a la formación docente.

En razón, se plantea como objetivo central interpretar desde la retrospectiva docente las consecuencias de la aplicación de la rúbrica empleada para evaluar la práctica educativa en la evaluación de competencias de los docentes de aula de educación preescolar y básica de la ciudad de Bogotá, mediante la

triangulación intermétodos. De tal forma que se ofrezca una oportunidad para que los maestros se beneficien al brindarles nuevos criterios que les permitan potenciar el pensamiento crítico mediante la realización de cuestionamientos que los faculten a leer analíticamente su proceso de evaluación. De igual forma, se pueda trascender en la reflexión de las políticas educativas nacionales, al presentar una alternativa de solución a la problemática de desvirtualización de la evaluación del desempeño por medio de la identificación de causales multifactoriales.

Método: La investigación de corte cualitativo, diseño fenomenológico y alcance descriptivo interpretativo considera el conocimiento obtenido a través de las experiencias de retrospectión, percepción y opinión de los docentes como realidades de los sujetos que permiten realizar una descripción contextual holística. En adición, partiendo de la información recopilada se generan inferencias y establecen patrones que ayudan a la comprensión del fenómeno y que desembocan en aplicaciones prácticas que se manifiestan en la transformación de la realidad (Cedeño, 2001).

La población homogénea y finita se constituyó implementando el muestreo por

conveniencia y teniendo presente el criterio de inclusión. Por tanto, se incorporaron al estudio 24 docentes participantes en alguna de las tres cohortes de la evaluación con carácter diagnóstico formativa (ECDF) desarrolladas la uno 2014-2015, la dos 2016-2017 y la tres en 2018-2019, concentrando el escenario en 15 Instituciones Educativas del sector oficial de nueve localidades de la ciudad de Bogotá (Tabla 1). A la par, en la fase inicial, se consolidó la entrevista semiestructurada desarrollada a partir de un instrumento sometido a validación por expertos cuantificando la validez de

contenido del acuerdo de los jueces mediante el estadístico V de Aiken y la realización de una prueba piloto para verificar su ajuste a las condiciones de espacio, tiempo, simplicidad, impacto sobre el entrevistado y corroborar su utilidad (Mediavilla & García, 2013). La entrevista individual semiestructurada se realizó a 15 docentes y una versión ajustada del instrumento se utilizó en el grupo focal con nueve docentes. Adicionalmente los maestros participantes suministraron las once rúbricas de resultados de la evaluación para el análisis documental.

Tabla 1
Caracterización docentes participantes la investigación

ENTREVISTAS INDIVIDUALES						
Localidad	Institución educativa	Sexo	Nivel en el que se desempeña	Área de desempeño	Nivel Educativo	Cohorte de participación en la ECDF
Engativá	Colegio Garces Navas	Mujer	Media vocacional	Humanidades	Maestría	1-2
Usme	Los Tejares IED	Hombre	Básica primaria	Ciencias naturales	Maestría	2-3
Usme	Orlando Fals Borda	Mujer	Básica secundaria	Ciencias sociales	Maestría	1-2-3
Kennedy	Colegio Class IED	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Inglés	Maestría	1-2-3
Engativá	Miguel Antonio Caro	Hombre	Básica secundaria	Ciencias sociales	Maestría	2
Engativá	Colegio Garces Navas	Mujer	Preescolar	Dimensiones de la educación inicial	Maestría	2-3
San Cristóbal	IED Atenas	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Humanidades	Maestría	1-3
Bosa	Colegio Fernando Mazuera Villegas	Mujer	Básica secundaria	Media vocacional	Maestría	2-3
Usaquén	Institución Educativa Distrital Agustín Fernández	Mujer	Transición	Dimensiones de la educación inicial	Maestría	2-3
Kennedy	Colegio Villa Rica IED	Mujer	Básica secundaria y Media vocacional	Química	Maestría	2-3
San Cristóbal	Entre Nubes Sur	Hombre	Básica primaria	Tecnología	Maestría	3
Fontibón	La Felicidad	Mujer	Básica primaria	Campo de pensamiento científica y tecnológico	Maestría	2-3
Bosa	Institución Educativa Brasilia	Mujer	Básica secundaria	Español	Maestría	2
Ciudad Bolívar	Colegio Rural Pasquilla	Hombre	Básica primaria	Educación física	Maestría	2-3

Puente Aranda	IED Julio Garavito Armero	Mujer	Básica primaria	Matemáticas	Maestría	1-3
GRUPO FOCAL						
Kennedy	Colegio Villa Rica IED	5 mujeres 4 hombres	Básica primaria, básica secundaria y media vocacional	Humanidades, Ciencias naturales, Educación física-Ética y Religión	Maestría	1-2-3

Nota: Estudio consecuencias frente a la rúbrica empleada en la evaluación de competencias docentes en educación básica en Bogotá - Colombia

En la fase de ejecución y consolidación de los datos se obtuvieron los consentimientos informados que incluyeron la exposición de las siguientes consideraciones éticas expuestas por Ulin & Tolley (2005) y Noreña, Alcaraz, Rojas & Rebolledo (2012): potenciales riesgos y beneficios, participación voluntaria, garantías de la confidencialidad, anonimato, procedimientos de recolección de datos y fines de los resultados. La recolección transcripción y codificación de la información que como primera aproximación a los datos posibilitó clasificarlos, compararlos y relacionarlos (Díaz, 2009). En la etapa de cierre y prospección se desarrollaron los procesos de categorización con el apoyo de la herramienta MAXQDA 2020 ejecutada para enfocar datos, reconocer y registrar similitudes, clasificar en grupos y establecer relaciones atendiendo en forma jerárquica a las categorías de análisis. Asimismo, como una forma de asegurar la mayor objetividad posible en los resultados se llevó a cabo la triangulación (Díaz, 2009) con los resultados

obtenidos en las entrevistas individuales, el grupo focal y el análisis documental de los reportes de resultados de la evaluación docente.

Posteriormente, mediante el análisis del discurso (AD) se estudiaron las representaciones discursivas de las entrevistas y reportes de resultados para establecer la interrelación transversal que se tiene en torno a las categorías de análisis (Sayago, 2014). El análisis incluyó una fase de codificación de categorías, contrastación de los resultados con la base conceptual y referencial, además de un reagrupamiento de los datos etiquetados para definir relaciones. El proceso se puede resumir en “etiquetamiento-desagregación-reagregación” (Sayago, 2014, p.6). En la última etapa de la fase de cierre se establecieron las conclusiones, realizó un ejercicio de autoevaluación a través de la matriz FODA, para finalmente generar recomendaciones.

Resultados: Reconocimiento de los docentes del modelo de evaluación por competencias en la rúbrica.

En las entrevistas individuales los maestros aceptan que la rúbrica sustenta fundamentos del enfoque desde tres factores: el primero relacionado con los aspectos a evaluar, el segundo con la presencia de los fundamentos del modelo tanto en la rúbrica como en su proceso de implementación y el tercero con los principios de la evaluación. Dentro de las evidencias que con mayor claridad se reconocen en la rúbrica, independiente del nivel en el que se desempeña el maestro, están: el contexto, la planeación, el ambiente de aula, las herramientas didácticas y la praxis. Aun así, se observa mayor percepción a dar alta relevancia a las competencias vinculadas con el conocimiento del contexto institucional y la praxis. Un punto considerado en la autorreflexión de los docentes tiene que ver con la forma de acogida del modelo de competencias y de la evaluación por competencias en la educación colombiana en todos los niveles educativos por ser una exigencia extraída de modelos foráneos que ha relegado la construcción de competencias propias y ajustadas a las realidades educativas del país.

Acerca de la coherencia entre el modelo de evaluación por competencias y la rúbrica, se encuentra concordancia entre el planteamiento teórico del modelo y el planteamiento teórico de la rúbrica. No obstante, existen puntos de disparidad en el balance de seguimiento de los desempeños al abordar los procesos de implementación. Intervienen elementos de disyunción entre lo teórico y lo práctico variables como el tiempo, descontextualización del evaluador frente a las vivencias específicas, el ambiente de simulación creado para realizar la grabación de la práctica educativa y la polarización entre las competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares. En el grupo focal se muestran posturas favorables al modelo de evaluación por competencias en las que se reconoce la toma de evidencias, la observación de la praxis, la planeación, el desarrollo de habilidades y las respuestas asertivas que median la relación docente estudiante, como los elementos incluidos dentro de los componentes y criterios presentados en el instrumento. Posiciones contrapuestas, reconocen que una evaluación por competencias debe ser flexible en estructura, que acoja las particularidades, que sea adaptable a una realidad y dinámica; elementos que no son de fácil visualización en la rúbrica. No obstante,

aparece una postura en la que se plantea que el tiempo debe convertirse en un reto asumido por el maestro aplicando sus competencias organizacionales; lo anterior se puede

“Pues el objetivo de la prueba es mirar como los maestros de Colombia nos estamos desempeñando en el aula y principalmente se basa en cuatro aspectos, que son el contexto escolar en el cual se desempeña el maestro y de ahí parte pues la planeación que el docente haga para llevar a cabo su práctica pedagógica teniendo en cuenta el ambiente de aula en el cual día tras día se desempeña” (Docente básica secundaria)

“Hay una situación con las competencias, que son extraídas de modelos Europeos e impuestas, por eso siento que están permeadas de situaciones no reales. Nosotros no somos constructores de nuestras propias competencias sino son personas que están detrás de un escritorio y no conocen nuestra realidad” (Docente transición)

Los documentos de los reportes de resultados dejan ver que en la estructura del instrumento hay 4 criterios, 8 componentes y 21 aspectos a evaluar, además existe un descriptor individual que materializa el desempeño particular del docente. En lo concerniente a los indicadores de desempeño hay una escala con cuatro niveles: avanzado, satisfactorio, mínimo e inferior. Cada aspecto, se acompaña de un indicador de desempeño propuesto con el objetivo de apoyar “al carácter formativo de la evaluación, debido a que aportan información para el desarrollo de un diagnóstico” (Decreto 1657 de 2016). Respecto al fundamento normativo expuesto en la Resolución MEN 093317 de 2016 se consideran capacidades funcionales como planear, ejecutar, evaluar y articular. Mientras que en el ámbito de las

evidenciar en los siguientes fragmentos extraídos de las intervenciones de los participantes:

“La rúbrica está planteada pretende medir la capacidad que tiene el docente para ejercer su quehacer pedagógico de una manera efectiva. Lo que considero es que el problema radica es que el tiempo para poder hacer la medición es muy corto” (Docente Básica secundaria)

“el tiempo que se exige no necesariamente debería ser un limitante. Exige ser concretos con un tema sencillo que permita visualizar nuestro quehacer diario. También dar buen uso a la didáctica, a los recursos y tener una organización curricular bien estructurada”. (Grupo focal. Participante 4)

competencias comportamentales se miden criterios de responsabilidad, iniciativa, habilidades profesionales y aptitudes. La rúbrica evidencia que dichos aspectos se centran en las competencias funcionales, aspecto considerado a través de software MAXQDA 2020 con el que se muestra alta frecuencia en los conceptos de estrategias, aula, propósito, comunicación, práctica, proceso y disciplina. Con menor proporción el instrumento atiende aspectos como metodología, PEI, ambiente de aula, contexto y comunidad.

Factores de la rúbrica vinculantes entre los caracteres diagnóstico y formativo

En este aspecto, el software MAXQDA 2020 muestra una baja frecuencia de docentes que reconocen que en la rúbrica de evaluación y

los resultados existan criterios que expongan claramente los dos enfoques. Por el contrario, las descripciones que cuestionan la falta de relación entre los fundamentos resultan más frecuentes al exponer aspectos políticos como la negativa influencia gubernamental en el manejo y control social, aspectos procedimentales acerca de la manipulación del ejercicio por la actuación de los estudiantes frente a la cámara, como acción que influencia fuertemente sus comportamientos y cambia el actuar. Además, señalan que los aspectos teóricos dejan ver la falta de un método evaluativo realmente fundamentado y que balancee equánimamente los dos modelos, los maestros observan lo diagnóstico, pero desconocen lo formativo. Se encuentra también, opiniones contrarias en el aspecto metodológico, al poner en duda si los maestros más competentes resultan ser los

mejores evaluados o si los mejores maestros son aquellos que se acogen fielmente a los estándares de la rúbrica.

En la discusión grupal, se genera el cuestionamiento respecto al poco impacto que ha tenido la ECDF a nivel colectivo y hacia el estado de la educación en Colombia después de 10 años de su implementación. Hecho explicado por acciones como la relación del proceso con el factor presupuestal, el desgaste emocional y motivacional del docente. Además de la falta de una estructuración coherente en el proceso diagnóstico y formativo en el que se incluyan pasos de ajuste-mejoramiento y la disposición de cursos formativos para aquellos docentes con los puntajes más bajos al ofrecer una verdadera formación a los docentes con mayores requerimientos. Una demostración de las anteriores afirmaciones se presenta a continuación:

“al gobierno no le interesa ese diagnóstico efectivo de esos contextos porque más maestros tendrían mejores resultados en dichas pruebas. Es una estrategia de engaño para la población, para ciertos niveles o estratos sociales” (Docente básica primaria).

“En la rúbrica la parte diagnóstica es muy válida y se encuentra, se puede ver como se desempeña el maestro y como está el uso de los recursos institucionales. En la parte formativa no tanto, se pierde porque los conceptos se emiten desde lógicas diferentes a los contextos del docente. Apostar que sea un proceso que retroalimente con un antes, un después y unos avances no creo que se presente”. (Docente básica primaria).

“existen muchas variables que están influyendo en la evaluación que generan mucho desgaste emocional e impacto familiar porque afecta la calidad de vida de los docentes. Se siente cansancio y agotamiento, ver que algunos avanzan y otros no, resulta punitivo. (Grupo focal. Part. 2)

“En la lógica y sentido de la formación una vez se identifican las falencias deberían plantearse y exigirse en los cursos. Pero como estamos hablando de recursos se cambian las reglas. De forma lógica los maestros con puntajes bajos deberían tener acceso directo a los cursos formativos, pero al contrario son excluidos”. (Grupo focal. Part. 2)

Al hablar del reporte de resultados considerando el carácter diagnóstico formativo de la rúbrica implementada en la evaluación, se encuentran en el documento como aspectos a señalar el nivel de desempeño y las observaciones de los pares evaluadores. En el primero, de forma concreta se establece un diagnóstico en el rendimiento observado al medir cada nivel de desempeño respecto al aspecto evaluado con descriptores cualitativos como: suficiencia, apropiación, apropiación inicial y con pocas estrategias. A la par, el indicador relaciona el diagnóstico con la variable formativa mediante descriptores de recomendaciones que incluyen la implementación, la incorporación, la articulación o la exploración de estrategias. A pesar del establecimiento de los dos enfoques, las recomendaciones formativas resultan poco concretas para los niveles satisfactorio, mínimo e inferior y no está presente en el nivel avanzado.

Impacto de los resultados presentados en la rúbrica en la práctica docente

Los docentes evidencian dos grupos de impactos, los que consideran que la retroalimentación favorece la formación y son percibidos como positivos, al mencionar que el proceso genera autorreflexión, autocompromiso, identificación de

desaciertos para corregirlos y permite recordar e incorporar aspectos importantes de las clases que en ocasiones se descuidan como el planteamiento de objetivos, el aprovechamiento del tiempo en el aula o la realización de un cierre de clase. Desde un punto de vista desfavorable, se visualiza la rúbrica como un instrumento con un elevado número de ítems, poniendo en cuestión la relación entre su cumplimiento y seguimiento versus el tiempo de ejecución y de revisión en la evaluación. Los docentes exponen que la rúbrica se convierte en un listado de verificación complejo y muy específico en sus requerimientos, situación que ha traído como efecto el desarrollo de clases rígidas, pre ensayadas, lejanas de exponer las verdaderas dinámicas del aula y el real desempeño del docente. También, se encuentra que, por el manejo de factores porcentuales, a veces desconocidos por los maestros, se le da mayor relevancia al factor cuantitativo, preponderando lo sumativo sobre lo formativo.

Existen también, una alta frecuencia de maestros que manifiesta la ausencia de una repercusión de la evaluación del docente sobre el sistema educativo colombiano al considerar que se presenta falta de coherencia entre las observaciones ofrecidas por los

evaluadores y lo realizado por el docente en la práctica pedagógica o los puntos de contradicción entre el nivel de desempeño y las anotaciones específicas que se le realizan entorno al mismo. Los maestros, reconocen el fuerte impacto emocional que crea la metodología de evaluación mediante la grabación de una clase, por producir emociones negativas como el miedo intenso, nerviosismo, ansiedad e inseguridad. A lo

“hay aspectos que lo llevan a uno a autoevaluarse e identificar fallas que uno no es consciente de que las hace, como involucrar más a la familia o si las estrategias para las clase son adecuadas o la forma de cumplir los propósitos con lo que yo requiero para que los estudiantes aprendan” (Docente básica secundaria y media)

“Desde el corazón a mí no me han servido las retroalimentaciones, de hecho aunque he pasado las evaluaciones, pareciera que las retroalimentaciones dijieran que he perdido” (Docente preescolar)

Como se ha descrito, la rúbrica en su estructura presenta elementos del modelo de evaluación por competencias y del enfoque diagnóstico formativo. Pero, a la hora de generarse el reporte de resultados se muestra la falta de relación entre los diferentes aspectos y una serie de incoherencias en el componente de desempeño del docente. Dichos argumentos evidencian en los reportes de resultados la ausencia de

anterior, se suman algunas anotaciones expuestas en las rúbricas de resultados, en las que se utiliza un lenguaje descalificante que se siente más como una crítica destructiva de la actividad y que termina causando afectación emocional referida a la desmotivación y frustración. Algunas de las mencionadas implicaciones se observan en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

“al ver cada criterio evaluado me ha hecho reflexionar, después de las evaluaciones he tenido mayor interés porque mi práctica sea mejor como compromiso personal y no para la evaluación” (Docente básica secundaria y media)

“Por ejemplo en la dos evaluaciones que me he presentado a la hora de revisar la rúbrica de resultados se observan contradicciones entre las observaciones existen criterios en los que ellos mismo se contradicen. No solo me paso a mi sino a muchos docentes” (Docente Básica secundaria)

consistencia en dos aspectos: entre los niveles de desempeño y entre los desempeños evaluados en contraste con las reflexiones pedagógicas de los pares evaluadores. Muestras de la observación, en los siguientes ejemplos (Tabla 2), de apartes extraídos de las rúbricas con los resultados recibidas por los docentes:

Tabla 2

Contradicciones o inconsistencias evidenciadas en la rúbrica de reporte resultados entregada a los docentes de la ECDF

Evidenciadas en la rúbrica de reporte resultados entregada a los docentes de la ECDF

En los descriptores de desempeño del docente se evidencian contradicciones entre las observaciones relacionadas con un grupo similar de competencias y el nivel de desempeño.

DESEMPEÑO AVANZADO: “Existen normas de comportamiento y convivencia, para ello el docente favorece su cumplimiento en el aula mediante diversas estrategias tales como generar con los estudiantes acuerdos de clase para garantizar una adecuada convivencia” (RÚBRICA 1, P. 4: 2267)

DESEMPEÑO INFERIOR: “En pocas ocasiones existe un clima de aula en el que hay un ambiente de respeto y comunicación asertiva y dialógica”. (RÚBRICA 1, P. 4: 1041)

Contradiccion entre el descriptor de desempeño del docente y la observación del par evaluador:

DESEMPEÑO MÍNIMO: El docente: -No es consistente en el trato respetuoso con sus estudiantes y, algunas veces, es indiferente frente al comportamiento de estos”. (RÚBRICA 6, P. 5: 341)

OBSERVACION DEL PAR EVALUADOR: "Estimada docente, se resalta el buen ambiente que hay en el aula, su disposición y compromiso con los estudiantes..." (RÚBRICA 6, P. 5: 2245)

Nota: Estudio consecuencias frente a la rúbrica empleada en la evaluación de competencias docentes en educación básica en Bogotá - Colombia

Discusión o Conclusión: En relación con la categoría competencias del docente, los hallazgos dejaron ver que los maestros reconocen en la rúbrica de evaluación y en el proceso en general los principios teóricos de este enfoque al referirlos con el desempeño, las evidencias y la praxis. Demostrándose lo manifestado por Flores, Gatica, Sánchez & Martínez (2017) niveles de medición en relación con la observación de la puesta en práctica de las habilidades específicas de la labor docente. A la par, se identifica acciones permanentes de necesaria medición, como planear, ejecutar, resolver e innovar (Canquiz & Maldonado, 2016). Es de resaltar en este punto, la alta relevancia que los maestros otorgan a las competencias relacionadas con el manejo de los recursos, de los

conocimientos disciplinares, de la didáctica y de la comunicación. Dichas habilidades que responden a las competencias tradicionales, para Canquiz & Maldonado (2016) actualmente se consideran solo como instrumentos que se deben potencializar para el desarrollo de las nuevas y más complejas competencias exigidas por la contemporaneidad.

La ideología de un enfoque de competencias teórico tradicional es acogida por los docentes al enmarcar el modelo colombiano dentro de la pérdida de la singularidad, en la estandarización, la fragmentación del conocimiento y en la medición de funciones específicas. Factores, que entran en contraposición con lo expuesto por García (2008) respecto al manejo de competencias

amplias, flexibles, ajustables y cambiantes; necesariamente requeridas por los docentes del siglo XXI. García (2008), ratifica que la sociedad del conocimiento exige de un docente gestor de aprendizajes, versátil al integrar y articular información, además de disponer de habilidades de autoformación permanente. Otro punto de reflexión en el enfoque colombiano y por ende en la forma como éste impacta el instrumento de evaluación, tiene que ver con el desafío que en materia de evaluación por competencias se presenta actualmente en Europa, para Marín (2017) la problemática radica en la carencia del modelo que genere cambios que respondan a las necesidades institucionales, posiblemente porque en aras de la masificación productiva se atenta contra el pensamiento individual reflexivo.

Unas competencias docentes y un instrumento de evaluación que promuevan las capacidades individuales resultarían un punto de fortaleza en lo que Marín (2017) considera un reto prioritario de injerencia impactante sobre ámbitos sociales y culturales. Para los docentes el enfoque de evaluación diagnóstico formativo se concentra más en generar un diagnóstico atendiendo a niveles de desempeño que a un proceso de corrección de desaciertos propios de la formación. Procesos como mejorar,

corregir, reajustar o perfeccionar expuestos por **Martell & Moreno (2016)** no son visibles para todos los docentes, específicamente porque los cursos de formación son excluyentes. Además, aunque se reconoce lo considerado por Sánchez & Escobar (2015) que el proceso diagnóstico hace parte fundamental de la evaluación formativa al ser la base de orientación y planeación, el punto de articulación entre el carácter diagnóstico y formativo no resulta muy explícito al no tenerse presente en los cursos de formación el diagnóstico individual visualizado en la rúbrica de resultados.

Uno de los pilares de la evaluación diagnóstica es el reconocimiento de las realidades (**Sánchez & Escobar, 2015**), se encuentra la falta de atención a fundamentos de la evaluación diagnóstica, como la ubicación temporo espacial pre y post del evento educativo, una identificación precisa de la realidad y una intervención eficaz y pertinente (Coello, 2010). También, se presentan retrospecciones que consideran al enfoque diagnóstico masificado por un instrumento estandarizado, factor que confirma lo enunciado por Sindhu, Daudpota, Badar, Bakhtyar, Baber & Nurunnabi (2019) sobre las dificultades propiciadas por procesos de evaluación que generan masiva

información produciendo alta polaridad y poca reflexividad.

Siguiendo con las características de la evaluación diagnóstica, Ulloa y Gajardo (2018) hablan de la importancia de la información para determinar causas mediante una retroalimentación descriptiva en la que exista una base dialógica respecto a la práctica holística del docente y la observación del evaluador. En tal sentido, se encuentra que los maestros identifican como elemento de incoherencia con el carácter diagnóstico la inadecuada información que se produce o las posturas artificiales generadas por las clases pre-ensayadas o rigurosas frente al acatamiento estricto de la rúbrica. Para Sun, Levy, Cortés, Ramos & Rojas (2017), es claro que en los modelos de evaluación que consideran el monitoreo del maestro por observación de clase se presentan docentes que acogen posturas naturales, naturales ajustadas e instrumentalizadas.

En cuanto a los elementos propios de la evaluación formativa, Coello (2010) señala que uno de los propósitos fundamentales de la evaluación formativa es el reconocimiento de aciertos y errores para una toma de decisiones aplicables y eficientes. En contraste, son tres los elementos presentes en la rúbrica, primero la afectación emocional del maestro por la retroalimentación negativa,

segundo la carencia de un proceso continuo y permanente y tercero carácter excluyente propiciado por los resultados. Al abordar el factor emocional del docente se producen reacciones adversas al carácter formativo de todo proceso de evaluación como la angustia, el miedo, el estrés o la pérdida de motivación. Autores como Sánchez & Corte (2015) establecen como una de las consecuencias de los diferentes modelos de evaluación de los docentes en América Latina el incremento en los problemas en la salud mental por sentimientos de culpa y de autorreponsabilidad del docente por la no aprobación de la evaluación. En complemento, **Wei (2015) deja claro que la retroalimentación en la evaluación formativa debe ser motivadora, crítica y direccional hacia la construcción de mejores prácticas.**

Sobre la continuidad y permanencia de la evaluación formativa, Tantaleán, Vargas & López (2018) concluyen que este tipo de modelo debe estar caracterizado por el acompañamiento continuo en cada etapa del trabajo para generar estabilidad entre factores como actividades pedagógicas y eficiencia de los resultados al proyectarlos en el aprendizaje de los estudiantes. En añadidura, Sánchez & Escobar (2015) dan relevancia a los avances que se generan durante todo el

proceso de la evaluación formativa por ser producto de la interacción con el evaluador, sobre los que exclusivamente se muestran en los resultados. El elemento más álgido del carácter formativo se relaciona con la condición excluyente que ha adquirido el enfoque a través de los resultados. Por ejemplo, al sancionar moral y económicamente a los docentes que no aprueban y a la destinación de cursos de formación a un porcentaje de docentes cada vez más reducido, que además, en sentido de lo práctico presentan mejores resultados por tanto menos requerimientos formativos. Se hace necesario entonces, la formulación de estrategias que realmente impacten al sistema educativo, al dar un uso concreto de los resultados estableciendo estrategias prácticas y concretas en cada uno de los factores que requieran ser atendidos (Arreola, 2019).

En lo relativo al impacto de la rúbrica como instrumento de evaluación de la práctica de aula y su efecto en la evaluación del desempeño del maestro existe alta inclinación a tópicos relacionados al contexto institucional, la planeación y los objetivos de la institución. En concordancia, el Informe Nacional de Resultados ECDF (2016) muestra que un 58% de los maestros obtuvieron desempeño inferior en el

componente de praxis pedagógica, en contraste con el 4% con desempeño inferior en el componente de planeación. Wei (2015) reconoce que una de las principales debilidades sobre evaluar las competencias del docente a través de la evaluación formativa se da en la comprensión inequívoca de los instrumentos y la falta de claridad del evaluado sobre los propósitos de medición de estos.

Para algunos docentes, la rúbrica reúne variados elementos que le confieren fortaleza conceptual, pero que a la vez la convierten en un instrumento muy complejo y riguroso en su implementación e interpretación, al respecto Barrón, Caro & Delgado (2018) relevan la necesidad de una información de calidad con miras a no impactar de forma negativa la percepción del docente sobre el ejercicio evaluativo. Posturas opuestas, encuentran en el instrumento una ruta concreta y estructurada a seguir cuya acogida con exactitud y precisión generan aprobación en los resultados. Respectivamente, Brown, Suh, Parsons, Parker & Ramírez (2015) manifiestan que una adecuada herramienta de evaluación repercute sobre la realización de prácticas evaluativas más reflexivas, aunque siempre se cuente con elementos de subjetividad poco controlables.

En adición a las carencias percibidas en la estructura del instrumento y las incoherencias identificadas en el reporte de resultados, se encuentra que el uso de la retroalimentación no es acorde con los fundamentos de la evaluación diagnóstico-formativa. Son tres las implicaciones observadas por los docentes: una retroalimentación negativa, la falta de estrategias colaborativas y el impacto emocional nocivo. Aspectos **acordes con las ideas** manifestadas por Bonilla (2018) al referirse a la evaluación del docente en Colombia, en la que los instrumentos implementados propenden por la identificación de falencias y unos resultados generadores de sanciones, lo que en consecuencia ofrece un proceso administrativo carente de legitimidad en lo pedagógico y en lo didáctico. Se requiere entonces afrontar el reto de diseñar e implementar instrumentos de orden metacognitivo con los que se midan los impactos en el contexto, la resolución de problemas y cumplimiento de metas como indicadores de autoeficiencia (Hernández, Tobón & Guerrero, 2016).

Además, de una revisión y ajustes de la rúbrica para atender la recomendación de Martínez & Guevara (2018), modificar el pensamiento negativo colectivo que se asocia a la sanción y prevenir situaciones de

afectación psicológica a través de planes de formación y perfeccionamiento docente.

Referencias

- Arreola, R. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación*, 43(2), 30-30.
doi:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30898/38686>
- Barrón, R., Caro, R. & Delgado V. (2018) Percepción del sistema de información y percepción de la evaluación del desempeño docente en el nivel inicial de la UGEL Cajamarca. *REV. PERSPECTIVA* 19 (4), 2018: 440-451 - ISSN 1996-5389.

doi:http://mail.upagu.edu.pe/files_ojs/journals/27/articles/603/submission/proof/603-133-2173-1-10-20190131.pdf
- Bonilla, M. (2018). *La evaluación anual de desempeño docente y las prácticas docentes: estudio de caso de la institución educativa distrital colegio Santa Bárbara (Bogotá, Colombia)*. [Tesis Maestría. Universidad Javeriana. Repositorio Universidad Javeriana]

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35308>
- Brown, L., Suh, J., Parsons, S., Parker, A. & Ramírez, E (2015). Documentar el crecimiento profesional de los candidatos a maestros a través de la evaluación del desempeño. *Revista de Investigación en Educación*, 25 (1), 35-47 doi:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1097994>
- Canquiz, L., & Maldonado, M. (2016). Evaluación de competencias docentes en el desarrollo de la práctica pedagógica. *Omnia*, 22(2).

- doi:
<https://www.redalyc.org/pdf/737/73749821004.pdf>
- Cedeño, S. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Revista "Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1), 0.
 doi:<https://www.redalyc.org/pdf/447/44710105.pdf>
- Coello, J. (2010). La evaluación diagnóstica, sumativa y formativa. Maestría en Desarrollo Pedagógico, 1-6 doi:
<http://fhfe.blogspot.com/2010/01/reporte-5-entrega-300110.html>
- Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Educere*, 13(44), 55-66 doi:
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35614571007.pdf>
- Flores, F., Gatica, F., Sánchez, M. & Martínez, A. (2017). Evolución de la evaluación del desempeño docente en la Facultad de Medicina; evidencia de validez y confiabilidad. *Investigación en educación médica*, 6(22), 96-103.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572017000200006
- Flórez, J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. *Revista Academia y Derecho*, 7(13), 309-332 doi:<http://190.143.117.169/ojs/index.php/derecho/article/view/131/188>
- García, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
 doi:
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875011.pdf>
- Hernández, J., Tobón, S. & Guerrero, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 12(6). doi:<https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194025.pdf>
- Martell, M. & Moreno, M. (2016). Consideraciones teóricas en torno al proceso de evaluación de la competencia profesional pedagógica didáctica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3), 88-97.
 doi:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300007
- Marín, F. (2017). Problemática general de la educación por competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 107-120 doi:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6013075>
- Martínez, G. & Guevara, A. (2018). Construcción y validación de un instrumento para evaluar el desempeño docente. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 95-109. doi:<https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/251/374>
- MAXQDA software (2020) [Software] (2020).
- Mediavilla, L. & García, J. (2013). Diseño, creación y validación de una entrevista para obtener datos biográficos, de carácter deportivomilitar. *Journal of Sport y Health Research*, 5(2).
 doi:
http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/full.pdf#page=35
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2, octubre 2007). "Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002". [3782]

doi:

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-135430_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Informe de resultados (2016-2017) de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002. (2014). doi: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articulos-244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf

Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (6, mayo 2006). "Por lo cual se adopta e incorpora el Manual de Funciones Requisitos y Competencias para los cargos directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones". doi: https://www.mineduccion.gov.co/normatividad/1753/articulos-357013_recurso_1.pdf

Noreña, A., Alcaraz N., Rojas, J. & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006

Presidencia de la República de Colombia (21, octubre, 2016). Decreto 1657 Por el cual se modifica el Decreto 1075 de 2015, en materia de evaluación para ascenso de grado y reubicación de nivel salarial de los docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77882>

Sánchez, M. & Corte, F. (2015). La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1233-1253.

doi:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000400011&script=sci_abstract&tlng=pt

Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, (49), 1-10. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2014000100001&script=sci_arttext

Sindhu, I., Daudpota, S., Badar, K., Bakhtyar, M., Baber, J. & Nurunnabi, M. (2019). Minería de opinión basada en aspectos sobre la retroalimentación de los estudiantes para la evaluación del desempeño docente de los profesores. *Acceso IEEE*, 7, 108729-108741. doi: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8763969/>

Tantaleán, L., Vargas, M. y López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Didáctica, innovación y multimedia*, (33), 0001-11. <https://ddd.uab.cat/record/148412>

Ulin, P., Robinson, E. y Tolley, E. (2005). *Investigación aplicada en salud pública: métodos cualitativos*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/729/9275316147.pdf>

Wei, W. (2015). Using summative and formative assessments to evaluate EFL teachers' teaching performance. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 40(4), 611-623. doi: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2014.939609>

ARTÍCULO

CONCEPCIONES Y PERCEPCIONES DE LA EVALUACIÓN Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN EDUCACIÓN BÁSICA DE BOGOTÁ

CONCEPTIONS AND PERCEPTIONS OF
EVALUATION AND EVALUATIVE PRACTICES
IN BASIC EDUCATION IN BOGOTA

Recepción: 05-03-2022 | Aceptación: 17-03-2022

PARADA MORENO YESID FERNANDO
MARTÍNEZ CASTIBLANCO JULIETH ALEXANDRA

Vol. 2, Nº 1, 2022

Concepciones y percepciones de la evaluación y prácticas evaluativas en educación básica de Bogotá

Conceptions and perceptions of evaluation and evaluative practices in basic education in Bogotá

Parada Moreno Yesid Fernando ¹
Martínez Castiblanco Julieth Alexandra ².

¹ Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: yparada@educacionbogota.edu.co, ORCID



² Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia. E-mail: jamartinezc1@educacionbogota.edu.co

Palabras clave: práctica evaluativa, evaluación, concepciones, percepciones, evaluación formativa, estudiantes, docentes,

Keywords: evaluative practice, evaluation, conceptions, perceptions, formative evaluation, students, teachers.

Resumen

Los estudios y reformas educativas de las últimas décadas han coincidido de manera general y reiterada en que se requieren cambios estructurales en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que existen factores como la evaluación, que los transversalizan; es en ese sentido, el presente estudio sostiene la tesis de la transversalidad de la evaluación en el proceso educativo y la incidencia de la concepción de evaluación y las prácticas evaluativas en la formación integral de los individuos, siendo un elemento de experiencia significativa en el mundo del aula, especialmente en la educación básica y media.

De este modo, la investigación cualitativa de carácter fenomenológico, con aplicación de entrevistas semiestructuradas y cuyo objetivo es analizar las relaciones existentes entre las concepciones teóricas y las percepciones de la evaluación y las prácticas evaluativas desde la mirada de los estudiantes y docentes para establecer un discernimiento en el contexto de la educación básica y media de las IED de Bogotá, ha permitido hallar coincidencias en las concepciones teóricas de evaluación entre estudiantes y maestros. No obstante, al confrontar las percepciones, se establecen discrepancias y cuestionamientos que permiten concluir que las diferencias entre los paradigmas de la teoría de la evaluación y las prácticas evaluativas

requieren de una atención especial y de estrategias de formación docente que implique un cambio de pensamiento y comprensión de la experiencia evaluativa, al igual que las profundas implicaciones que esta tiene en la transformación humanizadora de la sociedad.

Abstract

Educational studies and reforms in recent decades have generally and repeatedly agreed that structural changes are required in teaching-learning processes and that there are factors such as evaluation that mainstream them; In this sense, the present study supports the thesis of the transversality of evaluation in the educational process and the incidence of the conception of evaluation and evaluative practices in the integral formation of individuals, being an element of significant experience in the world. of the classroom, especially in basic and secondary education. In this way, the qualitative research of a phenomenological nature, with the application of semi-structured interviews and whose objective is to analyze the existing relationships between the theoretical conceptions and the perceptions of the evaluation and the evaluative practices from the perspective of the students and teachers to establish a discernment in the context of basic

and secondary education of FDI in Bogotá, it has allowed us to find coincidences in the theoretical conceptions of evaluation between students and teachers. However, when confronting the perceptions, discrepancies and questions are established that allow us to conclude that the differences between the paradigms of evaluation theory and evaluation practices require special attention and teacher training strategies that imply a change of thought and understanding of the evaluative experience, as well as the profound implications that this has in the humanizing transformation of society

Introducción:

El artículo se centra en responder a la constante crítica y búsqueda de mejora de las acciones pedagógicas que adelantan los docentes en el aula, especialmente en las prácticas evaluativas y la coherencia que se puede hallar entre las percepciones que quedan de estas con las concepciones teóricas de la evaluación, al ser una de las mayores problemáticas dentro del contexto educativo. Así mismo, le apuesta a corroborar la tesis del carácter transversal de la evaluación en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la incidencia de las prácticas evaluativas en la formación integral de los individuos.

La investigación basa su experiencia en entender que la pedagogía debe producir conocimiento para educar y para la educación; de igual manera, a la contribución teórica de las ciencias de la educación que en el entendido de Vásquez, (2020). deben aportar a la construcción de conocimiento y respuesta a problemas concretos de la investigación educativa. En consecuencia, se afirma que la evaluación mantiene una relación estrecha con el aprendizaje y que la práctica evaluativa es relevante como proceso integrador y formativo del estudiante (Fernández, 2017). Se asume entonces, que la evaluación formativa se refiere, por un lado, al carácter de integralidad del individuo (López-Pastor & Pérez 2017); donde se incluyan aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje y formación de personas capaces de solucionar problemas y retos de la sociedad y, por otro lado, que el docente tenga la capacidad crítica de replantear y corregir sus prácticas educativas.

La realización de la investigación se enfoca en el método de enfoque cualitativo, diseño fenomenológico descriptivo- correlacional y plantea la triangulación de los datos obtenidos por parte de los actores involucrados; que para el caso son los docentes y estudiantes de educación básica y media del sistema educativo público de la

ciudad de Bogotá. A la par, se utilizan recursos del análisis crítico del discurso y la aplicación del software de análisis cualitativo *ATLAS.ti 8* para presentar los hallazgos y resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de recopilación de datos, los cuales se exponen de manera separada con relación a las categorías de análisis planteadas en la investigación. En el caso de la discusión, se hace la presentación de los análisis de resultados obtenidos con la aplicación del software de análisis cualitativo con respecto al cumplimiento de los objetivos de investigación desde la posición crítica de los autores. A demás, de establecer un carácter dialógico con los trabajos e investigaciones empíricas referenciadas se finaliza con aspectos concluyentes de los aprendizajes y reflexiones del proceso investigativo.

De conformidad, la operacionalización desde el diseño fenomenológico permite describir los actores que participan en el estudio, vivencian el fenómeno de la evaluación y se hacen evidentes las relaciones descriptivas y dialógicas de las categorías de análisis propuestas; como son las concepciones y percepciones de la evaluación y la práctica evaluativa. En dicho sentido se plantea como objetivo el analizar las relaciones existentes entre las concepciones teóricas y las

percepciones de la evaluación y las prácticas evaluativas; desde la mirada de los estudiantes y docentes; para establecer un discernimiento, en el contexto de la educación básica y media de las IED de la ciudad de Bogotá.

Método:

El diseño fenomenológico, de alcance descriptivo y correlacional plantea la necesidad de definir la manera como se selecciona el número de participantes, procurando acreditar la mayor variación en los datos obtenidos frente al fenómeno estudiado; es así como el muestreo se realizó a partir de criterios de inclusión; por lo que fue importante determinar los aspectos que pudieran representar mayor variación en los datos (Trigwell, 2000). Como instrumento de recolección de datos se plantea la entrevista semiestructurada (sometida a validación por

jueces), la cual presenta preguntas de forma abierta y permite recoger información rica en contenidos y matices del fenómeno que se desea explorar (Folgueiras, 2016); se plantearon 12 preguntas de tipo abierto de las cuales correspondieron a la concepción teórica sobre evaluación y a las percepciones sobre la práctica evaluativa en el aula:

En consecuencia la muestra se sometió al principio de saturación de datos, el cual corresponde al evento en que el investigador considera que no se hallan variaciones significativas, llegando a una saturación empírica de los mismos. Por lo tanto, el presente estudio contó con un rango de participantes ajustado para un estudio fenomenológico (Hernández, 2018), aplicó a una muestra a 12 participantes docentes y 13 estudiantes matriculados en el nivel de educación básica secundaria y media de las IED de la ciudad de Bogotá D. C (Tabla 1).

Tabla 1
Docentes y Estudiantes participantes por localidad

Estudiantes participantes por localidad			Docentes participantes por localidad		
Número de Estudiantes	Localidad de Bogotá	Nivel educativo de desempeño	Número de Docentes	Localidad de Bogotá	Nivel educativo de desempeño
1	Ciudad Bolívar	Educación Media	1	Fontibón	Educación Media
3	Kennedy	Educación básica secundaria y Media	2	Kennedy	Educación básica secundaria y Media
1	Teusaquillo	Educación básica secundaria	1	Tunjuelito	Educación básica secundaria y Media
2	Puente Aranda	Educación básica secundaria	2	Puente Aranda	Educación básica secundaria y Media
1	Bosa	Educación básica secundaria.	1	Bosa	Educación básica secundaria.
1	Suba	Educación Media.			

1	Usme	Educación Básica secundaria.	1	Ciudad Bolívar	Educación Básica secundaria y media.
1	Fontibón	Educación Media	1	Usaquén	Educación Básica secundaria.
1	Santafé	Educación Media.	1	Rafael Uribe	Educación Media
1	Barrios Unidos	Educación Media	1	Suba	Educación básica secundaria y media.
			1	Teusaquillo	Educación básica secundaria.

Nota: Caracterización de la población de estudiantes participantes de acuerdo a la distribución política por localidades de la ciudad de Bogotá D.C, Colombia.

Para el desarrollo de la investigación se tuvo presente la normatividad vigente de protección de datos en el estado colombiano y por ende las normas internacionales que lo rigen. Además, se dieron a conocer de manera explícita las características de la investigación, de los instrumentos a aplicar y se solicitaron a los participantes el consentimiento para suministrar los datos personales a terceros (Lopera, 2017). Frente a las consideraciones éticas, se determinó que la naturaleza cualitativa del estudio obliga a tener en cuenta aspectos como: la relación directa con los participantes, el respeto de la autonomía y la necesidad imperiosa de mantener el anonimato y privacidad.

Como ya se hizo referencia, la investigación contó con el análisis de la entrevista semiestructurada aplicada de manera sincrónica mediante la plataforma *Microsoft Teams* y tuvo como método de análisis de datos, los recursos y etapas del estudio crítico del discurso (ECD) planteado por Van (2013) y Pardo (2013). Como herramienta tecnológica se contó con el apoyo del *software* especializado en análisis cualitativo ATLAS.ti 8 para reconocer las categorías de análisis propuestas para el estudio, facilitar la discriminación de indicadores y hacer los análisis e interpretaciones pertinentes (Tabla 2).

Tabla 2
Categorías de análisis

Categorías	Dimensiones	Sub-dimensiones	Indicadores	Instrumentos
<p>➤ Concepciones que tienen los diferentes actores sobre las prácticas evaluativas y la evaluación en la educación básica y media en Colombia.</p>	Práctica evaluativa.		<p>Modelos de práctica evaluativa:</p> <p>➤ Modelo cuantitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Por medición ✓ Como logro de objetivos ✓ Como Análisis de Sistemas ✓ Para la Toma de Decisiones <p>➤ Modelo de transición:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Libre de Metas <p>➤ Modelo cualitativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Basado en la Crítica Artística ✓ Evaluación Iluminativa ✓ Respondiente ✓ Democrático ✓ Centrado en Procesos ✓ Evaluación para la Calidad ✓ Evaluación-Acción 	Entrevista semiestructurada.
	Evaluación	<p>➤ Concepción docente.</p> <p>➤ Concepción estudiante.</p>	<p>Tipos de evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnostica. ✓ Sumativa total ✓ Sumativa parcial ✓ Formativa ✓ Para el aprendizaje. 	Software de análisis cualitativo Atlas ti.
<p>➤ Percepciones que tienen los diferentes actores sobre las prácticas evaluativas y la evaluación en la educación básica y media en Colombia.</p>	Práctica evaluativa Evaluación	<p>➤ Percepción Docente.</p> <p>➤ Percepción Estudiante.</p>	<p>- Influencia de la evaluación en el contexto social.</p> <p>- Realidad de la evaluación y la práctica evaluativa en el contexto educativo.</p>	

Nota: operacionalización de las categorías de analisis concepciones y percepciones de la evaluación y la práctica evaluativa.

Resultados:

Dado que la investigación pretende determinar las características de un fenómeno en las Instituciones Educativas Distritales (IED) de la ciudad de Bogotá D.C. Colombia; se planteó como población objetivo a los docentes y estudiantes que hacen parte de la educación básica y media de dichas instituciones; la muestra, en el caso de los estudiantes se encuentra en rango de edades entre los 14 y 17 años de edad (cuatro niños y

9 niñas); para el caso de los docentes se cuenta con individuos de aproximadamente 35 a 55 años de edad (5 hombres y 7 mujeres); con formación profesional, especialización y/o maestría; de igual manera son docentes con no menos de 15 años de experiencia en el sector oficial.

Concepciones de los docentes de las IED de Bogotá sobre evaluación

Frente a la subcategoría de las concepciones de la evaluación, los docentes plantean como

aspecto destacado que la evaluación en el aula es un proceso integral que debe reunir tanto los aspectos cognitivos como lo relacionado con habilidades de aprendizaje y formación de la persona; es así como los docentes manifiestan en las respuestas dadas, aspectos

y criterios relevantes sobre lo que consideran que es la evaluación en el aula, es de notar que en su mayoría establecen su argumento desde su experiencia pedagógica y solo uno hace referencia a autores para sustentar su postura (Tabla 3).

Tabla 3

Relatos de docentes frente a la concepción de evaluación.

[...] considero que la evaluación ante todo pues es un proceso permanente a través del cual como docentes de laguna manera podemos identificar el nivel de aprendizaje de nuestros niños, de nuestros estudiantes y a la vez estos resultados que nos arroja este proceso nos permite también de alguna manera modificar enriquecer o replantear la metodología que estemos replanteando en ese momento, adicionalmente este proceso de evaluación nos permite también tomar decisiones sobre lo que estemos llevando a cabo (Docente IED Bogotá).

[...] yo tomo como referente a Hiberno, que habla acerca de la evaluación como una instancia de un proceso significativo, en donde recauda no solamente en los pasos sino estrategias pertinentes para lograr un proceso mucho más halla de una calificación, ya sea como este caso sumativa sino que sea una evaluación de tipo formativo, es decir que se analice el proceso de aprendizaje de los estudiantes, obviamente el proceso de enseñanza de nosotros los docentes para hacer de ello una real retroalimentación (Docente IED Bogotá).

“La práctica evaluativa de la evaluación en el aula, la considero como un proceso dinámico, permanente, un proceso coherente y sistemático” (Docente IED Bogotá); “[...] es un proceso continuo, permanente sistemático donde yo evidencio como docente los avances, los aprendizajes de mis estudiantes, al igual también las dificultades que ellos presentan y de acuerdo a esos resultados obtenidos pues mejorar mis prácticas docentes, porque realmente la evaluación no solo es para los estudiantes [...]” (Docente IED Bogotá); con relación a la función de la evaluación los docentes plantean aspectos muy comunes entre sus concepciones sobre evaluación:

[...]yo pensaría que es determinante, es decir debido a que de acuerdo a los hallazgos que encuentres puedes tomar decisiones como docente y estas pues a su vez impactaran positiva o negativamente; yo pienso, si lo que estas enseñando es significativo para los niños y se relaciona con su contexto esto lo impactara mucho más si; incluso digamos lo que estas enseñando puede ayudar a modificar ciertas conductas que los niños tienen [...]. (Docente IED Bogotá).

Partamos que la evaluación no es esa nota numérica que se coloca en un boletín y se le entrega al papa, sino es esa retroalimentación, es que la palabra retroalimentación es muy importante porque pues cuando usted le dice a un muchacho lo estás haciendo bien, pues está evaluándolo, usted le está diciendo, el se está enterando de que lo que está haciendo está bien, entonces por eso es que uno tiene influencia. (Docente IED Bogotá).

Los docentes en su discurso presentan concepciones cercanas a la evaluación como procesos de retroalimentación y mejora, sin embargo, en algunos casos su concepción es más cercana a la rendición de cuentas y al proceso diagnóstico como es expresado en los siguientes relatos: “[...] como la estrategia usada por el docente para recolectar información sobre el proceso de aprendizaje” (Docente IED Bogotá); “[...] es un proceso continuo que está observando y dando a conocer a los estudiantes su proceso de aprendizaje” (Docente IED Bogotá). De este

modo, se presenta el proceso evaluativo como cercano a la equidad, que responda a las necesidades de los estudiantes al preocuparse por el aprendizaje y progreso, utilizando diferentes métodos, herramientas e instrumentos que privilegien lo cualitativo. Desde otro punto de vista, se debe favorecer la retroalimentación e información desde los inicios del proceso (evaluación diagnóstica) para permitir evidenciar dificultades y así dirigir los esfuerzos a la mejora de los estudiantes en su

aprendizaje y del docente en sus prácticas de enseñanza y prácticas evaluativas (Tabla 4).

Tabla 4

Relatos de docentes contradictorios frente a la concepción de evaluación.

Yo entiendo como evaluación, como aquel proceso que se hace constante que se requiere que sea en todos los diferentes pasos de la clase es decir que no se el producto de un resultado final, sino que sea a través de la observación, de todo el desempeño del estudiante, desde su comportamiento en el aula, desde la forma que se relaciona con los demás compañeros, así como la evaluación que él hace como estudiante, desde la misma praxis es decir como avanza en todos los aspectos integrales [...]. (Docente IED Bogotá).

[...] las características de una evaluación ideal son varias., por ejemplo... la evaluación tiene que ser dinámica , sistemática y permanente dinámica porque siempre hablamos de lo que se llama la retroalimentación...; debe sistemático porque uno tiene que programar ciertos momentos y tratar de que esos momentos se vallan cumplimiento [...]; y debe ser permanente porque el proceso de la evaluación nunca (digámoslo así) nunca debe terminar; peor que ocurre que esas no solo las únicas característica de una evaluación eficiente o ideal sino que también se debe procurar que hasta cierto punto ese proceso de evaluación sea personalizado (Docente IED Bogotá).

[...] Adicional a ello pienso yo que le proceso de evaluación al igual que el de educación debe ser inclusivo es decir no podemos nosotros tener discriminaciones de ninguna índole y adicional a ello una evaluación ideal tiene que ser coherente. (Docente IED Bogotá).

Los docentes resaltan la inminente necesidad de incluir la integralidad del individuo dentro de lo que se piensa debe ser la evaluación y como esta no solo permite evidenciar los desarrollos de los estudiantes, sino también las mejoras en las metodologías y decisiones que se toman al momento de la práctica evaluativa. Por otro lado, se deja entrever en las respuestas de los docentes que hay un marcado enfoque al logro de objetivos como modelo de evaluación al igual que para la toma de decisiones, basándose más en un modelo cuantitativo y de evaluación sumativa desde la base teórica planteada; sin embargo, se presentan intereses en plantear una evaluación cualitativa basada en el soporte democrático y de seguimiento de procesos.

Concepciones que tienen los estudiantes de las IED de Bogotá sobre evaluación.

A partir de los hallazgos en la presente subcategoría se muestra que los estudiantes en sus relatos resaltan dentro de sus concepciones de evaluación el término proceso, la importancia de la valoración y la rendición de cuentas. No obstante, no se limitan a ello, sino que plantean que el deber ser está dado por la retroalimentación y el continuo mejoramiento de los aprendizajes, evidencia demostrada en la continua repetición y concurrencia de la palabra mejorar o mejoramiento, aprendizajes, contenido, trabajo y nota; en la tabla 5 se presentan algunos apartados donde los estudiantes hacen énfasis en la importancia de la evaluación como proceso y especialmente en que no sea una rendición de cuentas sino lo que en sus propias palabras expresan como un “paso por paso”. Así mismo, los entrevistados dejan ver en las características

que ellos contemplan de la evaluación, como ese proceso debe ser con un carácter funcional, que tengan dentro de su escenario

una retroalimentación y especialmente útil en un contexto.

Tabla 5

Relatos de estudiantes frente a la concepción de evaluación.

[...]Para mi sería digamos como un proceso que busca evaluar el desarrollo y el aprendizaje del estudiante, mediante el cual se impulsa como las responsabilidades y las metas que garanticen su proceso de mejoramiento en el aula, con los docentes [...]. (Estudiante IED Bogotá)

“[...]Sería como la retroalimentación que nos hacen los profesores al presentar un trabajo, evaluación o cosas así, normalmente la dan incluyendo una nota; pero también corrigiendo errores y dando consejos de lo que se puede mejorar [...]” (Estudiante IED Bogotá); “[...]Es como que hacen ver los resultados de cada estudiante, si como la forma crítica y todo eso hacia los estudiantes [...]” (Estudiante IED Bogotá); “[...]Creo que hace referencia a como los profesores evalúan los conocimientos que han tenido los estudiantes, digamos que si han entendido bien y si ha servido el trabajo en aula. [...]” (Estudiante IED Bogotá) y “[...]La evaluación, yo creo que es el conocimiento que uno obtiene, pues a través del tiempo y de todo lo aprendido; entonces ese conocimiento que uno pone a prueba durante todo ese tiempo [...]” (Estudiante IED Bogotá).

“[...]Entonces digamos algunos profesores solo nos hacen la evaluación al final para decir bueno pasa o no pasa toda la información [...]” (Estudiante IED Bogotá); “[...]Es una nota, que normalmente da el profesor y como ven tus tareas, es una forma de decirte lo que necesitas para la avanzar [...]” (Estudiante IED Bogotá).

[...]Para mi tendría que ser, primero: funcional que sea que motive y se puedan adaptar como a mi entorno a todo el entorno; segundo: que sean eficaces, que nos proporcionen una información útil y que tengan como sentido en lo que se está diciendo y tercero: que sean eficientes la cual tengan una retroalimentación y que deban ser precisas a la hora de realizarse [...]. (Estudiante IED Bogotá).

“[...]Yo creo que cambia mucho dependiendo de la asignatura, pero que las evaluaciones también en muchas áreas se podrían dividir en teórico y algo practico aplicando más a cosas cotidianas o trabajo también la intuición [...]” (Estudiante IED Bogotá).

“[...] la forma en la que los profesores pueden medir o estimar los conocimientos que tenemos acerca del tema que se nos está hablando [...]” (Estudiante IED Bogotá); “[...] Calificar o medir que tanto saben de un tema o las personas [...]” (Estudiante IED Bogotá); “[...]Yo creo es para medir nuestra capacidad o como nos hemos desarrollado en el aula, lo hemos entendido, lo que el profe nos ha explicado y que tanto hemos aprendido durante el periodo que el profe nos ha explicado [...]” (Estudiante IED Bogotá).

“[...]yo pienso que influye bastante, aparte del conocimiento y todo, en las experiencias, la formación en valores de personas, pienso que es muy importante [...]” (Estudiante IED Bogotá 19; 4:03); “[...]Jen motivación, algunas evaluaciones le dan a uno mucha motivación, a querer seguir mejorando, a querer como ser mejor y pues notar que aquello que me da un profesor me sirve para mi proyecto de vida. [...]” (Estudiante IED Bogotá)

De igual manera, los estudiantes expresan aspectos que son contradictorios frente a la función de la evaluación (Tabla 5); estos no se colocan como actores principales de la misma, en su lugar resaltan la participación principal del docente y especialmente de la medición de capacidades y la estimación de los sujetos en el proceso evaluativo. Es así ellos plantean de manera constante en las diferentes respuestas la importancia de ser calificados, medidos o estimados; siendo este un aspecto relevante para sustentar la importancia de la práctica evaluativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la

formación integral de los individuos que hacen parte del sistema de educación básica y media.

Por último, se encuentra como concordancia que los entrevistados resaltan la importancia del aspecto formativo al interior del proceso evaluativo y más aún dentro de la práctica evaluativa. Se presenta con mucha frecuencia las palabras: motivación, influencia, proceso y aprendizaje, lo que determina en gran medida la concepción de la evaluación y la práctica evaluativa como un proceso integral de carácter formativo, que brinda una experiencia significativa en el aula. A la par,

se debe propender por contemplar los ritmos de aprendizaje, los contextos, que tenga sentido en lo cotidiano y la mejora de los métodos de enseñanza aprendizaje. En definitiva, los estudiantes asumen lo que conciben sobre la evaluación y la práctica evaluativa, esencialmente desde su experiencia y como sujetos a los cuales se les aplica dicha práctica y los procesos evaluativos.

Percepciones de los docentes de las IED de Bogotá sobre evaluación.

Es importante resaltar que este estudio plantea a las concepciones como construcciones teóricas que se forman en la mente a partir de la comprensión de un concepto, sin necesidad de que medie la experiencia; de igual manera, se asume a la percepción como representaciones mentales que se forman a partir de la mediación de los sentidos donde se selecciona información relevante que permite dar explicación a una realidad. Así mismo, la percepción permite someter a prueba las creencias y concepciones que se tienen de una construcción teórica abstracta (Rosales, 2015).

Frente a la coherencia que se puede hallar entre la práctica evaluativa y el planteamiento teórico de la evaluación, se evidencia que los

docentes hacen una crítica desde el contexto mismo, puesto que advierten la necesidad de una reestructuración del sistema educativo; toda vez que como se menciona por casi todos los entrevistados y en los apartes de entrevistas (tabla 6), los docentes tienen dificultades de tiempo y organización para aplicar un proceso evaluativo o lo que se concibe del mismo. Dicho proceso se ve afectado por la priorización que se da a acciones como la elaboración de informes, responder a esquemas curriculares y especialmente a dar cuenta de unas valoraciones numéricas que responden más a la promoción y calificación que a la evidencia real de aprendizajes o de una evaluación formativa.

Se indagó sobre la incidencia que podría tener las prácticas evaluativas sobre el manejo del comportamiento de los estudiantes, frente a lo cual los docentes responden en todos los casos de manera afirmativa e incluso relatan aspectos que para ellos son desafortunados, pero que se presentan aún en el aula. En las mencionadas afirmaciones se correlacionan las prácticas evaluativas como prácticas coercitivas y que se relacionan en la mayoría de los casos con la nota como elemento de poder frente al comportamiento del estudiante. Es de señalar, (como lo manifiestan los entrevistados) la cobertura

que se tiene en los colegios de carácter oficial implica una sobre demanda de cupos escolares y un hacinamiento en las aulas; esto hace que el docente no tenga la capacidad operativa para poder atender, detectar y responder de manera adecuada a las necesidades educativas y evaluativas de cada uno de sus estudiantes. De ahí que, los

maestros se pueden estar sintiendo impotentes ante el desborde del número de estudiantes que atienden y, por tanto, existe un impacto frente a sus concepciones sobre evaluación adaptándolas a esas condiciones, en ocasiones en detrimento de sus posturas pedagógicas y evaluativas.

Tabla 6

Relatos de docentes frente a la percepción de evaluación y la práctica evaluativa.

[...] si la evaluación se entiende como un verdadero proceso pedagógico yo creo que los resultados si pueden ser los adecuados porque es que nosotros entramos dentro de un romanticismo y es que esperamos de que todos los estudiantes nos pasen, esperamos de que todos estén bien, esperamos que todos estén dentro del máximo que necesitamos o dentro del estándar de que deben de pasar; entonces si se hace como un proceso pedagógico yo creo que si hay resultados positivos en la evaluación pero si se hace dentro de un proceso de que tengo que entregar un informe y que tengo que entregar unas notas, pues es donde comenzamos a fallar, porque pues por el afán de entregar esas notas pues yo miro que hizo o no hizo, entonces usted me entrego el trabajo?, ah no lo entrego entonces perdí; ah, sí lo entrego entonces paso y muchas veces ni siquiera revisamos el trabajo; entonces yo considero que es donde están las falencias de la evaluación [...]. (Docente IED Bogotá).

[...] Como estamos diciendo la evaluación está mal concebida y para el sistema educativo en general la evaluación es la prueba que le están haciendo al estudiante, y a partir de ese resultado pues definen todo, definen todo lo que va a ser del estudiante, si se promueve o no se promueve; pero a través de la nota y muchas veces, ni siquiera se detienen a analizar muchos casos, donde los estudiantes han tenido muchas dificultades; sino simplemente se detiene a decir: mire en la evaluación saco dos, no le alcanza chao repita. [...]. (Docente IED Bogotá).

[...] si, desafortunadamente si, lo he visto y es muy desafortunado porque eso en vez de formar lo que genera es miedo, aversión de pronto en algunos casos que los estudiantes tomen la decisión de retirarse de los colegios, entonces es muy lamentable; ósea, uno debe ser consciente y si de pronto uno se da cuenta de eso y le hace el comentario al compañero al colega, también pues eso le puede generar un problemas; entonces pues no, ese tipo de prácticas deberíamos de verdad erradicarlas, porque es que la evaluación tendría que ser un proceso que le genere seguridad no miedo, aversión y en el peor de los casos que el estudiante salga de los colegios [...]. (Docente IED Bogotá).

[...] como te había comentado, hay profesores que si toman como represaria la nota, no todos hay docentes que si la toma como un arma para que los estudiantes realicen los aprendizajes, y en la cual no estoy como de acuerdo; porque el estudiante está como presionado para sacar una nota [...]. (Docente IED Bogotá).

[...] Si, la nota es una medida de presión y también es concebida para los papas igual, los padres de familia no se molestan si hay un docente que les da una nota de valoración cinco o superior; así no hagan nada lo importante es la nota, ellos solamente se molestan cuando el estudiante saca menos de tres; porque allí dicen ya perdí el año, perdí el tiempo, perdí en la parte económica, las onces, el uniforme y los materiales; entonces sí, la nota es de poder y es represiva; todo se circunscribe a la nota, la nota acumulativa [...]. (Docente IED Bogotá).

Percepciones de los estudiantes de las IED de Bogotá sobre evaluación.

Al indagar sobre la percepción que se tiene de la evaluación y la práctica evaluativa, se encuentra en todos los estudiantes entrevistados la referencia a la calificación, la nota y las pruebas. Estos elementos de forma relevante y concurrente se vinculan desde la experiencia de forma muy arraigada a las

percepciones que se manejan los estudiantes sobre evaluación. En este punto se muestra la discrepancia frente a lo expuesto en la categoría de concepciones, presentada en apartados anteriores; los estudiantes encuentran muy común en la práctica evaluativa por parte del docente, la aplicación de métodos de calificación, como se expone en la tabla 7.

Tabla 6

Relatos de estudiantes frente a la percepción de evaluación y la práctica evaluativa.

[...]como que nos concentramos tanto en la nota, porque muchos profesores simplemente nos dan la nota y ya; entonces según la nota uno sabe pues si le fue bien o mal, pero muchos no nos dicen, sacaste tal nota porque faltó esto o porque te falta reforzar esto o así, [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...]Uno hace el trabajo como por cumplir, entonces yo sé que tal fecha me va a calificar entonces ese día hago algo y ya; más que realmente llevar todo el proceso, sino que, si tengo que hacer una cartelera la hago y ya; sin que se vea todo el proceso anterior, que se vea todo lo que estoy haciendo y porque lo estoy haciendo; yo creo que esa podría ser una falencia en el hecho de que, si es por la nota, pues uno trabaja por la nota más que realmente por el conocimiento [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...] pienso que los profesores consideran más el tipo de evaluación, les dan más importancia a las evaluaciones y no al esfuerzo que hizo el estudiante; los profesores a veces no se dan cuenta y no piensan que ¿porque les fue mal en las evaluaciones?, creen que no hicieron un buen esfuerzo y creo que no está muy bien eso [...] (Estudiante IED Bogotá).

[...] a un compañero si le ha pasado, que él se esforzaba mucho, hacia bien sus trabajos era juicioso y todo eso; pero de pronto por un problema que tuvo con un profesor, el no veía su rendimiento académico como era, entonces digámoslo así lo rajaba y no lo ayudaba, y pues ya había momentos que decía: ash, me cambio de colegio, no aguanto más a este profesor, me tiene bajoneado [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...]Uno medio hace algo, por ejemplo (x) profesora, uno medio se paraba y ya le ponía uno, entonces, uy claro a uno le afectaba demasiado la nota; entonces uno no podía hacer básicamente nada; y siempre le dicen a uno, que si se porta mal o si hace tal cosa le bajo tanto en la definitiva del periodo, en cierta nota, en la nota de la evaluación o algo así; [...]. (Estudiante IED Bogotá 17; min 11:06).

[...]Se utilizaba la evaluación del miedo, del no puedes hacer tal cosa, tienes que estar calladito, bien portadito, sentado bien; porque te puede decir cualquier cosa que podría influir en la nota y tengo que estar pensando en tal significado, tengo que saber tal cual como ella lo enseño [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...]Hay profesores con los que uno sabe que no puede respirar, ósea a uno le toca estar completamente así(vertical); así uno no esté poniendo cuidado, así no este entendiendo nada; que inclusive luego termina siendo como cogerle el fastidio a esa clase; yo soy creyente de que hay materias que a uno no le entran por el profesor, [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...] estábamos viendo solo teoría, y estábamos viendo los conceptos tal cual los había dictado la profesora, me acuerdo bien que los dos primeros periodos perdí la materia entonces la final llega al punto de que perezca esta clase, que fastidio, no quiero; pero aun así a estudiar días antes, la noche antes, si teníamos la clase después de descanso entonces el descanso era estudiar; y que a veces los nervios me traicionaban y simplemente no me saliera lo que a profesora quería; faltar a paseos del colegio por asistir a la clase o cosas así; que si estoy enferma pero debo ir al colegio, como presionarme por querer un resultado bueno [...]. (Estudiante IED Bogotá).

[...] la relación que tiene el profesor, la actitud al final en la clase cambia muchas cosas; hay compañeros en algunas clases que hasta les da miedo preguntar; por qué el profe se suele enojar mucho, cuando les interrumpe la clase y no están dispuestos a responder preguntas, es como dictar clase y ya [...]. (Estudiante IED Bogotá).

Los relatos anteriores refuerzan el aspecto que se toca en las percepciones de los docentes con respecto a la evaluación como elemento de poder frente al estudiante; lo que puede estar llevando a prácticas conductistas sobre los comportamientos y poco justas, afectando en gran medida la disposición de los estudiantes para procesos formativos y de enseñanza aprendizaje. Es así, como los entrevistados de manera correlacional están en continua crítica de su experiencia e inconformidad con las prácticas evaluativas vividas al interior de las aulas. En otro orden de ideas, están las consecuencias que puede traer la práctica evaluativa y la experiencia de

la evaluación por parte de los estudiantes; como se evidencia en los resultados presentados, es muy común encontrar participaciones que dejen entrever un descontento y en especial un sentimiento de invisibilidad del estudiante frente a su proceso evaluativo. Es de considerar, la incidencia de las prácticas evaluativas en la disposición y permanencia de los estudiantes en las aulas y dentro del sistema educativo.

Discusión y Conclusión:

Relación existente entre las concepciones y percepciones que se tienen frente a la evaluación y la práctica evaluativa.

En el estudio de Farran (2017), se puede resaltar la importancia que se le da a las concepciones que tiene los docentes sobre evaluación y estas inciden de manera categórica en la práctica evaluativa; lo que complementa el presente trabajo, ya que como se logra determinar en los resultados es de gran importancia escuchar la voz de los estudiantes; siendo ellos sujetos de aplicación de la práctica evaluativa, son los llamados a describir de manera real sus percepciones y vivencia sobre la misma; es así como en sus relatos se descubre de manera clara la marcada influencia de la nota, calificación y prueba como un todo en el proceso evaluativo.

Por otro lado, se advierte de manera franca los docentes a pesar de sus buenas intenciones y de su esfuerzo por mejorar el ámbito escolar y de aprendizaje se enfrentan a situaciones y posturas subjetivas enmarcadas como dice García (2017) por experiencias, vivencias y cambios emocionales. Así pues, las experiencias de alguna manera los llevan a realizar prácticas evaluativas incoherentes con lo que conciben; tal vez por la deficiente falta de argumento teórico y de formación académica en este ámbito, aunado esto a que la evaluación se describe más desde el mundo de las ideas y experiencias que desde los conceptos y reflexiones teóricas.

Los docentes en sus concepciones señalan la necesidad de una evaluación formativa, integral y más humana, en discrepancia con los estudiantes que la perciben como un proceso injusto, represivo, coercitivo, que además desconoce en algunos casos el contexto. Este aspecto es confirmado por buen número de docentes que aceptan de manera clara conocer de colegas que ejercen este tipo de prácticas, lo que indica que es un comportamiento común y que tiende a normalizarse en el contexto escolar. Al respecto, Nodarse (2017), advierte sobre la importancia de generar procesos de transformación que impliquen en primer lugar el reconocimiento de la trascendencia de la evaluación y su práctica dentro del proceso educativo, al igual que establecer principios éticos que permeen dicha práctica. Como se referencia en los resultados del presente trabajo, se requiere establecer una conexión dialéctica entre la teoría y la práctica.

Así mismo, se puede encontrar que los docentes mantienen una práctica evaluativa lejana de las realidades del siglo XXI, y de las estructuras teóricas de la evaluación; aspecto que confirma García (2019), donde advierte sobre la forma inconsciente en que el docente aplica su práctica evaluativa; haciendo de este, un sujeto de manera empírica asume

su rol como evaluador de un proceso formativo que resulta desafortunado, en palabras de los docentes entrevistados e injusto para los estudiantes. Al igual, que dejan entrever como este aspecto facilita las relaciones de poder y el ejercicio de la injusticia social, con el pretexto de exigir para mejorar el aprendizaje y la calidad educativa; expuesto esto en los mismos términos por Fonseca (2016), quien agrega sobre la incidencia de estas prácticas en la experiencia y formación del individuo desde una perspectiva social.

Los aspectos previos llevan a determinar las dificultades dialógicas y de relación contradictoria frente a lo que se concibe de la evaluación, tanto de docentes y estudiantes, como de lo que realmente se aplica en la práctica evaluativa en el aula; se puede advertir que los relatos y consideraciones de la misma se plantean desde el mundo de las ideas y los pareceres; como un encuentro de experiencia participativa, constante, de continuo cambio y mejora, y, por otro lado, está el percibir una práctica poco acorde con lo que se expresa sobre el deber ser de la evaluación, particularmente por parte de los docentes.

La sinonimia que continuamente expresan los estudiantes y docentes entrevistados, frente a la evaluación versus calificación denota la

existencia de barreras conceptuales que inciden en la aplicación del proceso evaluativo en el aula; sobre esto, Farran (2017), Hernández (2017) y Nodarse (2017), identifican el desconocimiento de la función formativa de la evaluación y sub valoración de la misma como aspectos patológicos que generan ambientes nocivos, y como dice Guerra (2018), con técnicas de evaluación tradicional, conductistas y sumativas de resultados.

Lo anterior, conlleva a entender a la evaluación y la práctica evaluativa como un concepto que se plantea con grandes y profundas discrepancias entre lo que se concibe de manera teórica y lo que se percibe como resultado de la práctica. Adicionalmente, se ve una correlación frente a la manera como los maestros plantean la concepción teórica de la evaluación, ya que se quedan en los relatos desde la experiencia y como menciona Mellado-Hernández (2016) se limitan a reflexiones anecdóticas con poco impacto en sus prácticas. Otro aprendizaje revelador se refiere a entender que, si bien la práctica evaluativa es compleja por las diferentes dimensiones que participan en ella, no debe perder la esencia de brindar una experiencia significativamente positiva al ser humano; de considerar al proceso como progresivo y

evolutivo dentro de la simplicidad del buen trato y la naturaleza misma de su origen cuya mayor virtud es evaluar para alcanzar mejores resultados de aprendizaje y formación.

Ahora bien, se resaltan las discrepancias expresadas por maestros y estudiantes entre los discursos que manejan los docentes y los paradigmas de la teoría de la evaluación; con lo que se desarrolla y aplica en las prácticas evaluativas, lo que fortalece el argumento presentado en el planteamiento del problema, sobre la errada sinonimia que se halla entre evaluación, nota, calificación y prueba. Se deja sin discusión la necesidad de establecer estrategias de formación docente y el acompañamiento conceptual y contextual del mismo en su práctica.

Un aspecto novedoso y de aporte a la investigación, es el de poder contrastar mediante el estudio fenomenológico no solo la práctica evaluativa sino lo que se percibe de ella; lo que hace evidente la postura, relación de hábitos y rituales que toma el docente de manera consciente e inconsciente en su acción educadora. Este resultado ha logrado mostrar que la práctica evaluativa está matizada por diferentes factores que influyen en la acción formativa de la evaluación; lo que, en la mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el tema, en el ámbito Colombiano no se contempla y se

limita a lo que conciben los docentes sin comparar con lo que los estudiantes expresan en su realidad y experiencia significativa en el aula. Por último, es importante hacer algunas reflexiones de cierre: por un lado, los análisis y resultados encontrados permiten establecer que la práctica evaluativa representa un aspecto transversal del proceso de enseñanza aprendizaje y se puede considerar como el factor más importante de experiencia significativa en el aula; ya que es generadora de sentimientos y emociones profundas en el individuo y por otro, que la práctica evaluativa influye en moldear comportamientos e ideas frente al contexto socio educativo del estudiante.

En la misma línea, el poder explorar sobre lo que se concibe de evaluación y contrastarlo con la percepción que queda en los estudiantes, después de la acción educadora; permite afirmar que es imperioso abrir un diálogo de autorreflexión y autocrítica frente a las prácticas evaluativas y como estas tienen implicaciones y consecuencias directas en los aspectos formativos y de experiencia significativa no solo en el ámbito del aula sino en todos los aspectos de su cotidianidad. Finalmente, se resalta la importancia de generar un cambio de constructo y pensamiento de la práctica evaluativa, que responda de manera real y

contextual a la necesidad de una formación integral del individuo; esto se puede lograr siempre y cuando se cree conciencia en el colectivo de maestros y estudiantes sobre las profundas implicaciones que la experiencia evaluativa tiene sobre el contexto socio educativo y lo sensible de ello en la transformación humanizadora de la sociedad.

Referencias

- Farran, N. H., & Torrecilla, F. J. M. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5800412>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24).
- Fonseca, L. M. S. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325.
- Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6395337>
- García, J. C. (2019) La evaluación de aula. Una práctica compleja. del control a la comprensión, 21. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/326426806.pdf>
- García-Quintero, C., & Villamizar, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Revista Perspectivas*, 2(2), 49-59. Recuperado de <https://doi.org/10.22463/25909215.1313>
- Guerra, L. M. (2018). *Prácticas evaluativas para el fortalecimiento del desempeño académico estudiantil y calidad educativa* (Tesis doctoral), Universidad de la Costa, Barranquilla Colombia. Recuperado de <http://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/2927>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el



- contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 420-446.
- Lopera, M. M. (2017). Revisión comentada de la legislación colombiana en ética de la investigación en salud. *Biomédica*, 37(4), 577-589. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/bio/v37n4/0120-4157-bio-37-04-00577.pdf>
- López-Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Mellado-Hernández, M. E., & Chaucon-Catrinao, J. C. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n1/1409-4258-ree-20-01-00371.pdf>
- Nodarse, M. H., Casamayor, M. G., & Solano, D. G. T. (2018). ¿Cómo puede transformarse verdaderamente la evaluación del aprendizaje practicada por los profesores? Una experiencia pedagógica por la mejora del profesorado. *Revista ciencias pedagógicas e innovación*, 6(1), 88-106. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mario_Hernandez_Nodarse/publication/325885808
- Pardo, N.G, (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso, una perspectiva Latinoamericana*. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/20012/C%C3%B3mo%20hacer%20ACD.pdf?sequence=2>.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* 4, 662.

Trigwell, K. (2000). *A phenomenographic interview on phenomenography*. Prensa de la Universidad RMIT, Melbourne. Recuperado de <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.733287043832841?download=true>

[e/10481/64794/15214-49586-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.733287043832841?download=true)

Van, T. A. (2013). *Sociedad y Discurso: Cómo influyen los contextos sociales sobre el texto y la conversación*. Editorial Gedisa, Barcelona. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MS0IBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA145&dq=Van+Dijk,+T.+A.+\(2011\).+Discurso+y+poder.+Editorial+Gedisa.&ots=9eoC5x5dV9&sig=S4i9Q_faa68-dy6q2d0rLKuBh2U#v=onepage&q=Van%20Dijk%2C%20T.%20A.%20\(2011\).%20Discurso%20y%20poder.%20Editorial%20Gedisa.&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=MS0IBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA145&dq=Van+Dijk,+T.+A.+(2011).+Discurso+y+poder.+Editorial+Gedisa.&ots=9eoC5x5dV9&sig=S4i9Q_faa68-dy6q2d0rLKuBh2U#v=onepage&q=Van%20Dijk%2C%20T.%20A.%20(2011).%20Discurso%20y%20poder.%20Editorial%20Gedisa.&f=false)

Vásquez, C., & García-Alonso, I. (2020). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Revista Profesorado* 24(3). Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handl>



ARJED

POLÍTICAS PÚBLICAS Y ENTORNO EDUCATIVO

ARTÍCULO

POSCONFLICTO Y CONVIVENCIA ESCOLAR: INFLUENCIA SOCIOCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

POST-CONFLICT AND SCHOOL COEXISTENCE:
SOCIOCULTURAL INFLUENCE FROM THE
PERSPECTIVE OF THE EDUCATIONAL COMMUNITY

Recepción: 14-12-2021 | Aceptación: 21-01-2022

DIANA CRISTINA SIERRA PERDOMO

Vol. 2, Nº 1, 2022

Posconflicto y convivencia escolar: Influencia sociocultural desde la perspectiva de la comunidad educativa

Post-conflict and school coexistence: Sociocultural influence from the perspective of the educational community

Diana Cristina Sierra Perdomo¹

¹Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia Aguascalientes, México. E-mail: dianitananita@hotmail.com

Palabras clave: convivencia, comunidad educativa, influencia social y cultural, posconflicto, víctimas.

Keywords: coexistence, educative community, social and cultural influence, post-conflict, victims.

Resumen: La convivencia escolar, acentúa la necesidad de ser investigada para asociar causales que conlleven a una transformación social. Muchas zonas víctimas del conflicto armado, ahora son municipios posconflicto, siendo el caso de Viotá en Cundinamarca, Colombia, que a nivel educativo acoge a estudiantes, padres de familia y docentes en condición de víctimas. Con una metodología cuantitativa, diseño no experimental transeccional cuyo objetivo general fue evaluar la influencia sociocultural del posconflicto colombiano en los procesos de convivencia escolar de las Instituciones educativas Departamentales del municipio de Viotá, profundizando en la incidencia e identificando los factores que fortalecen o debilitan la convivencia, a través de instrumentos que reúnan las características

técnicas requeridas. La población de 1450 estudiantes, 800 familias, 143 docentes de 4 colegios. Con la aplicación de la Escala de Valoración de la Convivencia Escolar (MARIANA Versión 02) de Oscar Javier Arciniegas y el Cuestionario sobre el contexto familiar y social de Diana Sierra. El análisis mediante la Correlación de *Spearman*. Los resultados demostraron que, con un 0,99 de correlación el factor social y cultural debilita la convivencia escolar, con deseos de venganza, rechazo para estudiar, signos de agresión verbal, padres que transmiten historias de rencor con crianzas autoritarias, miedo a repetir la historia. A nivel educativo se encuentran instituciones con falencias frente a la resolución de conflictos con falta de estrategias y diagnósticos para mejorar los procesos. Se

concluye que la convivencia escolar es reflejo de las situaciones vividas donde una historia pasada de conflicto influye de manera negativa en su desarrollo.

Abstract: School coexistence accentuates the need to be investigated to associate causes that lead to social transformation. Many areas that are victims of the armed conflict are now post-conflict municipalities, such as Viotá in Cundinamarca, Colombia, which at the educational level welcomes students, parents and teachers who are victims. With a quantitative methodology, non-experimental transactional design whose general objective was to evaluate the sociocultural influence of the Colombian post-conflict in the processes of school coexistence of the Departmental Educational Institutions of the municipality of Viotá, delving into the incidence and identifying the factors that strengthen or weaken coexistence. , through instruments that meet the required technical characteristics. The population of 1450 students, 800 families, 143 teachers from 4 schools. With the application of the School Coexistence Assessment Scale (MARIANA Version 02) by Oscar Javier Arciniegas and the Questionnaire on the family and social context of Diana Sierra. Analysis using Spearman's Correlation. The results showed

that, with a 0.99 correlation, the social and cultural factor weakens school coexistence, with desire for revenge, refusal to study, signs of verbal aggression, parents who transmit stories of resentment with authoritarian upbringing, fear of repeating the history. At the educational level, there are institutions with shortcomings in conflict resolution with a lack of strategies and diagnoses to improve processes. It is concluded that school coexistence is a reflection of the situations experienced where a past history of conflict negatively influences its development.

Introducción: La convivencia escolar es un concepto que provee una descripción de las relaciones que se dan al interior de un contexto educativo. Estudiantes, padres de familia, docentes hacen parte del proceso de convivencia escolar e influyen en el manejo de las diversas situaciones, en virtud de que acompañan el proceso y aparecen incluidos dentro de las situaciones de convivencia desde los diferentes elementos (promoción, prevención, atención y seguimiento). A nivel local, las Instituciones Educativas refieren situaciones de convivencia escolar donde prevalecen las dificultades de comportamiento, el conflicto, la falta de resolución de problemas de forma asertiva, la intolerancia, la agresión verbal. Viotá,

municipio cundinamarqués, atrajo el interés de esta investigación debido a algunas características que hacen a este municipio un objeto de estudio bastante relevante. En primer lugar, ha sido un municipio con un recorrido histórico y relevancia económica a nivel nacional y cuenta con ser el único en haber obtenido la exitosa reforma agraria a través de una lucha que originó el inicio al conflicto armado en Colombia. No obstante, la situación actual del municipio conlleva a la reflexión acerca de los retos que la condición de posconflicto hace prever para los afectados.

Al respecto de esta problemática se plantea el interrogante ¿cuál es la influencia sociocultural del posconflicto colombiano en los procesos de convivencia escolar de las Instituciones Educativas Departamentales del municipio de Viotá? Según refiere Fraga (2015) se han demostrado las secuelas del conflicto armado entre los sectores más vulnerables, específicamente los niños, quienes por años han recibido el daño según su edad, experiencia y contexto; llegando incluso a vivencias dramáticas, con testimonios de hechos atroces que van desde el asesinato y tortura de sus padres, madres, vecinos, el desplazamiento de sus hogares o la separación de sus familias y comunidades. Viotá municipio posconflicto parte de una

historia conducente a la descripción de una verdad vivida y dolorosa. La convivencia escolar, como objeto de estudio, es un fenómeno complejo en virtud de que son muchos los factores y situaciones implicadas en su desarrollo. Al interior de las instituciones educativas, en las aulas según Uribe (2015) se generan entornos personales y sociales donde los niños, adolescentes y adultos comparten espacios, de tal manera que la escuela asume esa función social otorgando además estrategias educativas que permitan que ese ser humano aprenda a vivir y disfrutar de una convivencia armónica.

La presente investigación parte de la teoría educativa del constructivismo social cuyo exponente más representativo es el filósofo ruso Lev Semionovich Vygotsky (1978) centrada en el individuo que hace parte de un proceso tanto histórico como social y a partir del cual emerge el lenguaje. Al hablar de interacción entre el sujeto y el medio, es necesario revisar situaciones propias que se generan en la convivencia escolar y se aborda el conflicto a través de los conceptos de Paulo Freire (1997) enfatizando en la resolución de estos donde actúan por ejemplo para la percepción de la realidad ciertas condicionantes históricas y culturales, haciendo uso de la conciencia en un proceso crítico. Con referencia a los estudiantes, se

observa una historia construida, que ha sido transmitida en las generaciones, afirmación realizada por Moratalla (2019) cuando expresa que el proceso educativo es una confluencia de historias tanto del docente como del estudiante, historias individuales o colectivas que se cuentan tal cual sucedieron y de acuerdo a la experiencia vivida pero que en el contexto educativo, adquieren un sentido y la educación sirve de medio narrativo para que la creatividad e imaginación se convierta en un acto educativo que ayude al estudiante a configurar estas experiencias.

Para Rojas, Arteaga, y Prieto (2018), la comunidad víctima del conflicto armado, se interrelaciona a través de una historia con la cual han construido sus realidades y que les ha permitido adaptarse a una cultura ya instaurada por la experiencia vivida. Para los niños y adolescentes la escuela ha sido reconocida por el uso de estrategias que van desde: amenazas, golpes, insultos y quejas, todas dinámicas naturalizadas donde se refleja una cultura instaurada y donde, sus relaciones interpersonales son mediadas por formas de maltrato, agresión y discriminación. Respecto a este tema, investigaciones realizadas por Hewitt (2014), ICBF y UNICEF (2014) presentan los efectos psicosociales del conflicto armado y

coinciden en afirmar que algunas de las huellas se encuentran desde el aislamiento, la agresividad, bajo rendimiento escolar o deserción, la ansiedad, los sentimientos de culpa, la depresión, las dificultades de relacionarse con otros y la poca capacidad para sentir alegría. Para ello se esbozan algunas características del posconflicto a nivel mundial nacional y local; además se describen algunas lecturas históricas que se han dado con respecto a la violencia a nivel nacional y en el municipio de Viotá y la manera en que la población asimila conceptos de convivencia dejando ver que en las instituciones educativas se encuentra reflejada la realidad social a través de la influencia social y cultural de los entornos educativos.

El objetivo general consiste en evaluar la influencia sociocultural del posconflicto colombiano en los procesos de convivencia escolar de las Instituciones Educativas Departamentales del municipio de Viotá, profundizando en la incidencia e identificando los factores que fortalecen o debilitan la convivencia, a través de instrumentos que reúnan las características técnicas requeridas.

Método: La población total fue de 1450 estudiantes, 800 familias, víctimas del

conflicto armado, 143 docentes de 4 instituciones educativas. Se utilizaron dos instrumentos de investigación: la Escala de Valoración de la Convivencia Escolar (MARIANA Versión 02) de Oscar Javier Arciniegas y el Cuestionario sobre el contexto familiar y social de Diana Sierra. La presente investigación se orienta desde el enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transeccional, donde según manifiesta Hernández, Fernández y Baptista (2006) no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, y no fueron provocadas intencionalmente por el investigador. En este tipo de investigación, la variable independiente (factores socioculturales), ya se ha dado y por lo tanto no es manipulada, no teniendo un control directo sobre esta variable y para el trabajo investigativo sus efectos ya ocurrieron, en virtud de que se hace referencia a efectos del conflicto armado. Para el caso investigativo se centra en establecer la relación entre las dos variables y analizar el estado de estas en un momento dado, por lo que el diseño apropiado bajo un diseño no experimental es el transeccional y como el objetivo general aborda la influencia de una variable en otra, es decir describe asociaciones entre las variables estableciendo procesos de causalidad, orientándose a un

estudio correlacional. Teniendo presente que el objetivo de estudio de la investigación es la correlación de dos variables cuantitativas discontinuas y continuas, donde las mismas no tienen una distribución normal, para este caso según Flores, Miranda y Villasis (2017) se aplica una prueba no paramétrica, en este caso hacer uso del coeficiente de correlación de rho de *Spearman* en la prueba de hipótesis. La participación de los individuos ha sido una decisión libre, autónoma, voluntaria y anónima, desarrollando una relación con el investigador donde prevalece la verdad y a los participantes que para este caso son miembros de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y docentes) de las diferentes instituciones educativas del municipio de Viotá se les explicó con anterioridad sobre el proceso investigativo, la información que se generó a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos (cuestionario) y que esta información es de propiedad de ellos y son ellos quienes a través del uso del consentimiento informado entregan la información al investigador de manera voluntaria y consciente.

Resultados: Datos sociodemográficos. En primer lugar, se presenta una descripción en lo referente a las edades y sexos de los grupos que participaron en la investigación (estudiantes, docentes, padres de familia).

Tabla 1.

Información sociodemográfica de la muestra.

Grupo	Sexo	Edad								Total	%
		10 a 13	%	14 a 16	%	17 a 19	%	19 en adelante	%		
Estudiantes	M	22	7.2	95	31.2	8	2.6	2	0.65	127	41.8
	F	25	8.2	142	46.7	10	3.2	0	0	177	58.2
Padres de familia	Sexo	35 a 45	%	46 a 55	%	56 a 65	%	66 en adelante	%	Total	%
	M	31	11.9	42	16.1	54	20.7	5	1.9	132	50.7
Docentes	F	64	24.6	24	9.2	39	15	1	0.3	128	49.3
	Sexo	30 a 40	%	41 a 50	%	51 a 60	%	61 en adelante	%	Total	%
	M	7	6.7	18	17.3	23	22.1	2	1.9	50	48.1
	F	9	8.6	23	22.1	21	20.1	1	0.97	54	51.9

Nota: M = masculino; F = femenino.

Se contó con la participación de 104 docentes, 260 padres de familia y 304 estudiantes. Del 100% de los estudiantes, el 41.8% son hombres y el 58.2% son mujeres. El rango más alto de edad se encuentra entre 14 a 16 años con un 77.9%. El rango de edades de los estudiantes encuestados oscila entre los 16 y los 19 años. Del 100% de

docentes el 48.1% son hombres y el 51.9% son mujeres y el rango de edad más alto se encuentra entre 51 a 60 años con 42.2%. Del 100% de los padres de familia el 50.7 % son hombres y el 49.3% mujeres. El rango de edad más alto se encuentra entre 35 a 45 años con un total de 36.5%.

Tabla 2.

Nivel de desempeño grupo docentes

Grupo	Primaria	Secundaria	Media Técnica
Docentes	35 33,6%	35 33,6%	34 32,6%

Nota: Total Docentes 104

Los docentes hacen parte de distintas sedes educativas se encuentran según su perfil profesional en áreas de desempeño y niveles educativos, que para este caso están distribuidos en cada nivel educativo básica primaria, básica secundaria y Media Técnica. Entre los 104 docentes encuestados se

encuentra que el 33.6% pertenecen al nivel de desempeño de primaria, con el mismo porcentaje para los docentes de secundaria y con un 32.6% los docentes se encuentran en el nivel de desempeño media técnica.

Tabla 3.

Número de años laborando en el municipio grupo docentes

Grupo	1 a 5 años	6 a 10 años	10 a 15 años	Más de 15 años
Docentes	7 6.7%	25 24%	29 27.9%	43 41.4%

Nota: Total docentes 104

La cantidad de tiempo que un docente lleva laborando en el municipio, permite identificar el conocimiento que se tiene del contexto general sobre todo en un municipio como éste que ha sido catalogado como el primer municipio posconflicto de Colombia, en la tabla 3 se encuentra la duración en el

municipio La duración de permanencia en el municipio para los docentes es de 6.7% entre uno y cinco años, del 24% entre seis y 10 años, de 27.9% entre 10 y 15 años y del 41.4% para una duración de más de 15 años.

Tabla 4.

Parentescos padres de familia y estudiantes

Grupo	Padre o madre	Familiar externo
Padres de familia	184 70.8%	76 29.2%

Nota: Total padres de familia 260. Familiar externo hace relación al abuelo, tío, primo o hermano.

De los encuestados el 70.8% es el padre o madre del estudiante, seguido de un 29.2%

que es familiar externo como abuelo, tío, primo o también el hermano.

Tabla 5.

Número de años viviendo en el municipio grupo padres de familia

Grupo	1 a 5 años	6 a 10 años	10 a 15 años	Más de 15 años
Padres de familia	15 5.7%	32 12.3%	93 35.7%	120 46.2%

Nota: Total Docentes 104

Aunque el municipio de Viotá también ha sido propicio para el desarrollo de familias flotantes ya que por las cosechas de café se trasladan hacia diferentes lugares, es importante saber el tiempo de permanencia como indicador del grado de influencia del contexto social y de una historia pasada de conflicto armado. Los padres de familia encuestados cuentan con un tiempo de residencia de más de 15 años equivalente al 46.2%, seguido de más de 10 a 15 años con un porcentaje de 35.7%, con una duración de 6 a 10 años con un porcentaje de 12.3% y en último lugar una duración de 1 a 5 años con un porcentaje de 5.7%.

Para la presente investigación se utilizó el software paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) versión 23 que permite expresar con promedios, desviación estándar, medianas, percentiles y porcentajes los resultados obtenidos en relación con las variables.

Dando respuesta al objetivo específico número uno, se identifican los diferentes factores socioculturales que influyen en los

procesos de convivencia escolar, describiendo la percepción de los participantes (comunidad educativa) a través de un instrumento (cuestionario) donde se obtiene que los tres entes de la comunidad educativa manifiestan que la influencia social ejerce la mayor puntuación frente a la convivencia escolar, conceptualizada en aspectos como problemáticas del municipio, influencia de los compañeros o de aspectos relacionados con conflictos sociales vividos en el municipio en el pasado. Estos hallazgos hacen referencia a lo descrito en la teoría educativa del constructivismo propuesta por Vygotsky (1978) donde el actuar individual es producto de un proceso tanto histórico como social y el conocimiento que se tenga de este individuo va a depender de la interacción entre el medio social y cultural de la cual hace parte el sujeto.

A continuación, se presenta el Histograma de frecuencias para los resultados de la aplicación del Cuestionario Socio familiar grupo estudiantes.

Figura 1. Histograma de frecuencias cuestionario socio cultural estudiantes

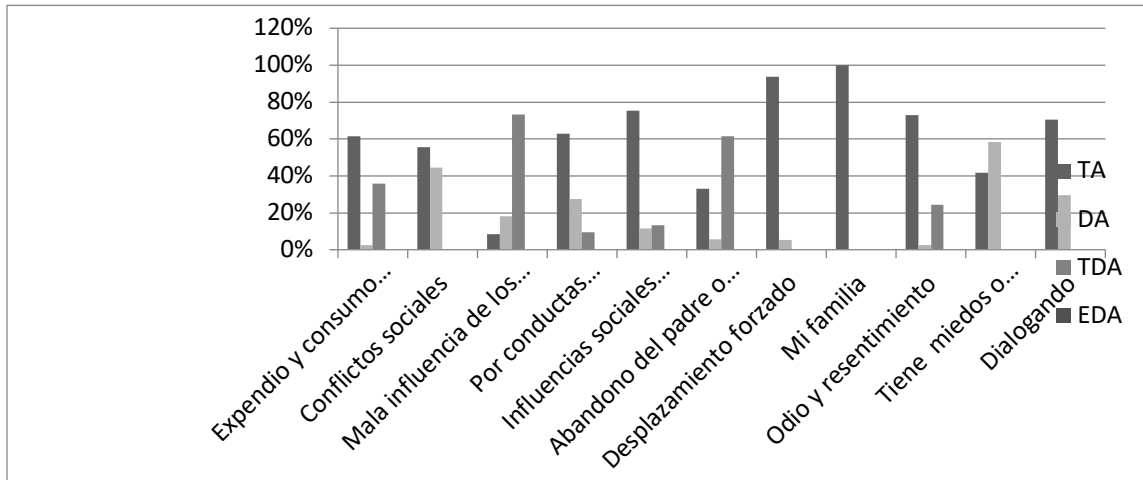


Figura 1. Porcentajes con mayor puntuación según resultados del cuestionario socio familiar aplicado al grupo de estudiantes. Se encuentran distribuidos los resultados por la escala de respuestas TA: Totalmente de Acuerdo, DA: De acuerdo, TDA: Totalmente en desacuerdo, EDA: En desacuerdo

El objetivo específico número dos buscaba medir la percepción de cada uno de los actores de la comunidad educativa frente al tema de convivencia escolar, se ha encontrado que tiene una gran influencia en la forma de comportarse y se ve afectada por la factores como la violencia, la cultura, tamaño de escuela, o nivel socioeconómico de sus integrantes variando según las características de la población, razones que menciona Ortega (2012) cuando describe la convivencia escolar como el conjunto de interacciones que evidencian aspectos

escolares que son influenciados por factores sociales y culturales. Aspectos que también se encuentran en la investigación realizada por Gamboa, Ortiz y Muñoz (2016) acerca de la agresión permanente en el contexto escolar. En relación con la investigación, la violencia escolar es un fenómeno que está presente en todas las instituciones educativas y que se relaciona con factores internos o externos donde la escuela está en el deber de educar en comportamientos prosociales.

Tabla 6

Resultados escala de valoración aplicada a docentes, padres de familia y estudiantes.

Dimensión: convivencia

CONVIVENCIA	Estudiantes			Padres de familia			Docentes		
	TA	DA	TDA	TA	DA	TDA	TA	DA	TDA
Preguntas									
*En la institución se ha evidenciado conflictos manejados inadecuadamente entre compañeros.	78	189	37	184	15	61	34	70	0
%	25,7	62,2	12,2	70,8	5,8	23,5	32,7	67,3	0
Los estudiantes se agreden constantemente de forma verbal	182	86	36	205	3	52	7	74	23
%	59,9	28,3	11,8	78,2	1,2	20	6,7%	71,2	22,1
Los estudiantes se agreden constantemente de forma física	45	183	76	206	32	22	72	32	0
%	14,8	60,2	25,0	79,2	12,3	8,5	69,2	30,8	0
Los estudiantes se agreden constantemente por las redes sociales.	129	46	129	208	4	48	63	41	0
%	42,4	15,1	42,4	80	1,5	18,5	60,6	39,4	0
Usted interviene inadecuadamente cuando se presentan discusiones o conflictos interpersonales entre sus compañeros.	85	164	55	146	28	86	5	99	
%	28	53,9	18,1	56,2	18	36,1	4,8	95,2	0
*Los padres de familia intervienen inadecuadamente ante un conflicto presentado entre ellos mismos dentro de la institución	168	79	57	210	32	18	12	22	70
%	55,3	26	18,8	80,8	12,3	6,9	11,5	21,2	67,3

Nota: TA: Totalmente de Acuerdo, DA: De Acuerdo, TDA: Totalmente en Desacuerdo, EDA: En Desacuerdo

En cuanto al objetivo específico número tres, este buscaba describir los indicadores que miden la incidencia de dichos factores socioculturales en la convivencia escolar a través de un ejercicio de correlación, al respecto se rescata el concepto de Vigotsky (1987) referente a que el desarrollo del ser humano se da de manera autónoma pero con respecto al ambiente, generando una relación sujeto – ambiente donde la mediación se obtiene de un grupo social al que pertenece el

sujeto, de allí se enfatiza en la investigación según establecen los resultados en la incidencia de factores históricos y culturales propios del conflicto armado ahora reflejados en la escuela a través del posconflicto, descripción evidenciada en la investigación llevada a cabo por Barzola (2017) que indaga sobre la influencia de la cultura en la calidad de convivencia escolar siendo necesario resaltar qué aspectos como la diversidad, la variedad y la abundancia de cosas distintas se

debe tener en cuenta al evaluar la convivencia ya que estos inciden en su afectación. Se evidencia relación entre hechos del pasado como comportamientos desarrollados en el aula desde la perspectiva de familia, docentes y estudiantes, como lo manifestaba Bandura (1971), tales comportamientos se dirigen hacia lo propuesto en la teoría del aprendizaje

social donde el aprendizaje se da por imitación de modelos y aspectos como la agresividad parte de modelos comportamentales de otros y se manifiesta a través de factores sociales y culturales propios de otras personas y que al niño lo guían en su propio comportamiento.

Tabla 7.

Correlación variable grupo padres de familia

Correlaciones			
		Factores socioculturales	Convivencia escolar
Rho de Spearman	Factores socioculturales	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,994**
	Convivencia escolar	Coefficiente de correlación	,994**
		Sig. (bilateral)	,000
	N	260	260

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El objetivo específico número cuatro buscaba evaluar los fenómenos sociales y culturales que fortalecen o debilitan la convivencia escolar desde la influencia del postconflicto teniendo como referente el municipio de Viotá categorizado como un municipio postconflicto, según el DANE en el año 2018 contaba con 13.328 habitantes de los cuales como personas desplazadas por el conflicto armado del total de la población tenía un equivalente a 11.709 habitantes, lo que es una

cantidad representativa que da cuenta de una historia propia de la guerra vivenciada por una comunidad que ahora cuenta con hijos de padres que se encontraron en la época del conflicto armado. Con un alto porcentaje, sentimientos como la venganza prevalecen frente a la desconfianza y el maltrato, siendo coherentes los resultados con lo encontrado en una investigación realizada por Osorio (2016) en el municipio de Urabá donde de forma homogénea las víctimas del conflicto

armado afloran en emociones como la ira, agresividad, tristeza, venganza, aislamiento, intolerancia donde en la convivencia dificulta las relaciones. Con relación a la hipótesis de investigación, ésta se acepta en cuanto refiere que los factores socioculturales influyen negativamente en la convivencia escolar, en virtud de que los niños y adolescentes del municipio de Viotá han crecido y se han desarrollado en un lugar que actualmente se encuentra en un proceso de posconflicto donde aspectos como el conflicto armado y diversas situaciones traumáticas vivenciadas por acudientes, padres de familia e incluso

docentes permanecen en la mente y han permeado en la generación de comportamientos negativos. Evidencia encontrada en investigaciones que dan cuenta de esta influencia negativa, como en el caso de Bohórquez y Chaux (2017) donde se refiere que la violencia en la escuela está influenciada por un legado cultural naturalizado que ha configurado las formas de actuar y responder ante las diversas problemáticas y en el caso escolar está directamente relacionado con las realidades individuales de los actores involucrados.

Tabla 9

Prueba de Hipótesis grupo poblacional docentes

Estadísticos	
Válido	104
Perdidos	0
Media	63,67
Desv. Desviación	12,338

Nota: El valor de válido se obtiene del número de la muestra para el grupo poblacional docente.

Dando respuesta a la pregunta de investigación ¿cuál es la influencia sociocultural del posconflicto colombiano en los procesos de convivencia escolar de las instituciones educativas departamentales del municipio de Viotá? se describe una correlación positiva entre factores culturales, sociales y convivencia escolar, reconociendo

así que la humanidad ha vivido durante muchos años en medio del conflicto y a partir de allí han adquirido maneras de solucionar conflictos basadas en lo que se ha conocido por años, la misma guerra y que aunque se dialogue para la paz se requiere de establecer las causas y a partir de allí generar estrategias donde la escuela debe ser el punto de partida.

Discusión o Conclusión: Dando respuesta al objetivo específico número ubi, se identifican los diferentes factores socioculturales que influyen en los procesos de convivencia escolar, describiendo la percepción de los participantes (comunidad educativa) a través de un instrumento (cuestionario) donde se obtiene que los tres entes de la comunidad educativa manifiestan que la influencia social ejerce la mayor puntuación frente a la convivencia escolar, conceptualizada en aspectos como problemáticas del municipio, influencia de los compañeros o de aspectos relacionados con conflictos sociales vividos en el municipio en el pasado. Estos hallazgos hacen referencia a lo descrito en la teoría educativa del constructivismo propuesta por Vygotsky (1978) donde el actuar individual es producto de un proceso tanto histórico como social y el conocimiento que se tenga de este individuo va a depender de la interacción entre el medio social y cultural de la cual hace parte el sujeto. Esta fuerte influencia social y cultural encontrada en los resultados concuerda con los hallazgos de la investigación realizada por Valderrama (2018), donde se resalta la incidencia de los valores, la familia y la sociedad en los estudiantes que a su vez puede generar comportamientos buenos o negativos donde afloran valores y actitudes.

El objetivo específico número dos buscaba medir la percepción de cada uno de los actores de la comunidad educativa frente al tema de convivencia escolar, se ha encontrado que tiene una gran influencia en la forma de comportarse y se ve afectada por la factores como la violencia, la cultura, tamaño de escuela, o nivel socioeconómico de sus integrantes variando según las características de la población, razones que menciona Ortega (2012) cuando describe la convivencia escolar como el conjunto de interacciones que evidencian aspectos escolares que son influenciados por factores sociales y culturales. Aspectos que también se encuentran en la investigación realizada por Gamboa, Ortiz y Muñoz (2017) acerca de la agresión permanente en el contexto escolar. En relación con la investigación, la violencia escolar es un fenómeno que está presente en todas las instituciones educativas y que se relaciona con factores internos o externos donde la escuela está en el deber de educar en comportamientos prosociales.

Y en este proceso se da una influencia de factores externos que afectan la conducta humana reconociendo que las causas del comportamiento humano no sólo se determinaban por elementos individuales, sino que también, se atribuyen a fuerzas del entorno que bien se relaciona con lo descrito

en Vygostky (como se citó en Carrera & Mazarella, 2001) donde históricamente el ser humano, en su desarrollo social no sólo aprende palabras sino que en ese ambiente se permea de experiencias sociales con recorrido histórico propio del contexto cultural en el que se desarrolla. Al respecto la investigación expuesta por Alba, Álvarez, Daza y Ospina (2018) habla de una fuerza del entorno que es la familia y es evidente en grupos que involucra a la familia sobre todo se evidencia en aquellos grupos escolares que presentan mayores dificultades relacionales a razón de un entorno familiar vulnerado que influencia en la construcción de la subjetividad de las hijas y conlleva a las construcciones negativas de la realidad.

En cuanto al objetivo específico número tres, este buscaba describir los indicadores que miden la incidencia de dichos factores socioculturales en la convivencia escolar a través de un ejercicio de correlación, al respecto se rescata el concepto de Vigotsky (1987) referente a que el desarrollo del ser humano se da de manera autónoma pero con respecto al ambiente, generando una relación sujeto – ambiente donde la mediación se obtiene de un grupo social al que pertenece el sujeto, de allí se enfatiza en la investigación según establecen los resultados en la incidencia de factores históricos y culturales

propios del conflicto armado ahora reflejados en la escuela a través del posconflicto, descripción evidenciada en la investigación llevada a cabo por Barzola (2017) que indaga sobre la influencia de la cultura en la calidad de convivencia escolar siendo necesario resaltar aspectos como la diversidad, la variedad y la abundancia de elementos distintos se deben tener en cuenta al evaluar la convivencia ya que estos inciden en su afectación.

El objetivo específico número cuatro buscaba evaluar los fenómenos sociales y culturales que fortalecen o debilitan la convivencia escolar desde la influencia del postconflicto teniendo como referente el municipio de Viotá categorizado como un municipio postconflicto, según el DANE en el año 2018 contaba con 13.328 habitantes de los cuales como personas desplazadas por el conflicto armado del total de la población tenía un equivalente a 11.709 habitantes, lo que es una cantidad representativa que da cuenta de una historia propia de la guerra vivenciada por una comunidad que ahora cuenta con hijos de padres que se encontraron en la época del conflicto armado. Con un alto porcentaje, sentimientos como la venganza prevalecen frente a la desconfianza y el maltrato, siendo coherentes los resultados con lo encontrado en una investigación realizada por Osorio

(2016) en el municipio de Urabá donde de forma homogénea las víctimas del conflicto armado afloran en emociones como la ira, agresividad, tristeza, venganza, aislamiento, intolerancia donde en la convivencia dificulta las relaciones.

Siendo la institución educativa un medio social, que transmite conocimientos y a su vez intercambia saberes, los docentes y personal que labora al interior de los colegios, está expuesto continuamente a estos diálogos que hacen parte de una historia. Las diversas situaciones que se presentan al interior de la institución educativa según la Ley de Convivencia Escolar en Colombia (ley 1620 de 2013) son tipificadas y atendidas teniendo en cuenta tanto a la víctima como al causante de la situación. No obstante, la misma ley conduce al hecho de que la institución educativa conozca las razones causales de tales comportamientos negativos a fin de que no se repitan. Situación que se tiene en cuenta también en la investigación realizada por Ramírez (2016) en los países de Argentina, España, México y Puerto Rico, donde es importante reconocer situaciones de conflicto no se presentan a consecuencia del desconocimiento de la ley sino a la falta de participación en la consolidación de la misma, por lo que el diálogo y el consenso deben ser imperativos en su desarrollo.

Dando respuesta a la pregunta de investigación ¿cuál es la influencia sociocultural del posconflicto colombiano en los procesos de convivencia escolar de las instituciones educativas departamentales del municipio de Viotá? se describe una correlación positiva entre factores culturales, sociales y convivencia escolar, reconociendo así que la humanidad ha vivido durante muchos años en medio del conflicto y a partir de allí han adquirido maneras de solucionar conflictos basadas en lo que se ha conocido por años, la misma guerra y que aunque se dialogue para la paz se requiere de establecer las causas y a partir de allí generar estrategias donde la escuela debe ser el punto de partida. En este sentido se comparte lo encontrado por Prior (2018) en una investigación sobre la integración de las creencias particulares de la comunidad en la vida escolar, resaltando que en el proceso de aprendizaje y convivencia escolar se comparten o se rechazan creencias de una cultura dominante, sin embargo, cuando existen culturas dominantes preexistentes como el caso investigado se requiere además de un trabajo pedagógico porque se encuentra mayor dominancia de estos.

La investigación genera un marco de referencia para comprender las prácticas y saberes educativos en cuanto al

emprendimiento de estudios posteriores relacionados con la convivencia escolar, apuntando al manejo responsable de los factores sociales y culturales influyentes como factores relevantes en el desarrollo de las actividades de carácter académico, donde la temática del conflicto en la convivencia escolar denota aspectos subyacentes tales como la diversidad, la cultura histórico social, situaciones contextuales, garantía de derechos y otros aspectos que sin lugar a dudas, deben ser vistos desde las realidades individuales teniendo en cuenta incluso los lugares en los que se producen las problemáticas. Desde una perspectiva cuantitativa, como fortaleza mediante la investigación se busca hallar la relación de dos variables influyentes como son los aspectos socioculturales dados por el posconflicto en el proceso de convivencia escolar de los estudiantes, cuando en la escuela se evidencian comportamientos de reflejo propio de situaciones de influencia social. Una investigación que da cuenta de una realidad educativa, que se vive día a día y donde es básico para el proceso y la calidad educativa conocer las características de sus individuos y reconocer en una población la afectación del conflicto armado y su influencia en aspectos sociales como la convivencia escolar. La mirada de tres

actores educativos (estudiantes, docentes y padres de familia) que si bien es cierto han vivido el conflicto armado, también dan cuenta de las diversas situaciones de convivencia que se generan en el entorno escolar, familiar y social. El tipo de investigación cuantitativa brinda la oportunidad de medir, conocer comportamientos de forma estadística lo que conlleva a una mayor objetividad y precisión. La selección de los participantes de la investigación se realizó teniendo un parámetro que para el caso era lo que establecía la ley como personas víctimas del conflicto armado, con el fin de tener una mayor fiabilidad de las respuestas, de tal manera que respondieran a la pregunta y objetivos de la investigación. A nivel de oportunidades, se encuentran en la investigación aspectos relativos a la evaluación de indicadores que permiten medir la incidencia de dichos factores socioculturales de tal manera que para las instituciones educativas se puedan generar estrategias de mejora de la convivencia a partir del entorno social, familiar y escolar. Es importante resaltar que el municipio donde se desarrolla la investigación fue elegido el primer municipio posconflicto en Colombia, por tal razón mucho se ha investigado sobre memoria histórica y su reflejo en la realidad.

Referencias

- Álvarez & Ospina C. (2018). *Family Dynamics and Conceptions of Peace and Coexistence: Influence on Relational Processes at School*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778890.pdf>
- Carrera, Beatriz, & Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. [fecha de Consulta 21 de Enero de 2022]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Choez Parrales, M. M., & Lascano Miers, S. M. (2018). Tesis. Recuperado a partir de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/35256>
- Flores, E., Miranda, M., & Villasis, M. (2017). El protocolo de investigación VI: cómo elegir la prueba estadística adecuada. *Estadística inferencial. Alergia México*, 64(3), 364-370. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v64n3/2448-9190-ram-64-03-0364.pdf>
- Freire, P. (2ª Ed). (1997). *Política y Educación*. Recuperado de <https://hemerotecaroja.files.wordpress.com/2013/04/freire-p-politica-y-educacion-1993.pdf>
- Gamboa, A., Ortíz, J. & Muñoz, P. (2017). Violencia en contextos escolares: percepción de docentes sobre manifestaciones de violencia en instituciones educativas en Cúcuta-Norte de Santander. Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/2420>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (4ª Ed.). (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. Recuperado de <https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2012/03/metodologia-de-la-investigacion-3a-edicion-roberto-hernandez-sampieri.pdf>
- Moratalle (2019). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. *Voces de la filosofía de la educación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/338639118_Paul_Ricoeur_una_filosofia_para_la_educacion_La_etica_hermenautica_aplicada_a_la_educacion
- Ortega, R. (2012). *Convivencia y Conflictividad escolar*. Recuperado de www.facso.uchile.cl/documentos/convivencia-y-conflictividad-escolar_63095_2.pdf
- Osorio. (2016). La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13(26), 179-191 doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>

- Prior (2018). *The Perceptions and Practices of School Leaders at Christian Education National*. DOI: <https://doi.org/10.1177/2056997118759122>
- Ramírez, J (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40428/1/T38108.pdf>
- UNIICEF. (2014). *Informe Anual 2014 UNICEF Colombia*. Bogotá: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2012).
- Uribe Taborda, A. E., & Mesa Palacio, . L. D. J. (2019). Efecto del posconflicto a nivel global desde la Segunda Guerra Mundial y sus consideraciones para Colombia. *Ciencia Y Poder Aéreo*, 14(2), 96-121. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoder aero.636>
- Valderrama, D. (2018). *Convivencia Escolar y su Incidencia en la Construcción del Desarrollo Humano y Valores en el Grado Octavo de la IED Arborizadora Alta Jornada Mañana*. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. [Convivencia escolar y su incidencia en la construcción del desarrollo humano y valores.pdf](#)
- Vygotski, L. (1978). *Lev Vygotski*. Recuperado de <http://papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-00.pdf>

CONTEXTO
FAMILIAR,
EQUIDAD
DE GÉNERO
Y ENTORNO
EDUCATIVO

ARTÍCULO

RELACIÓN ENTRE EL ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY ACCOMPANIMENT AND ACADEMIC PERFORMANCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Recepción: 09-02-2022 | Aceptación: 22-02-2022

ANA VICTORIA SANTIAGO CÓRDOBA

Vol. 2, Nº 1, 2022

Relación entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico de estudiantes de básica secundaria

Relationship between family accompaniment and academic performance of elementary school students

Ana Victoria Santiago Córdoba¹

¹Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Educación a Distancia, Plantel Aguascalientes, México. E-mail: vicky2903@gmail.com

Palabras clave: acompañamiento familiar, desempeño académico, correlación, dinámica familiar, estilos de crianza.

Keywords: family support, academic performance, correlation, family dynamics, parenting styles.

Resumen: El acompañamiento familiar juega un papel importante en el desempeño académico de los estudiantes, toda vez que la familia es la primera institución educadora para la socialización del individuo. La investigación se desarrolla en una Institución Educativa del Huila, Colombia, donde se evidencia ausencia del acompañamiento familiar en las actividades escolares y un bajo desempeño académico de los educandos en las áreas fundamentales (matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés). Mediante una metodología mixta con preponderancia cuantitativa, de tipo no experimental, transversal y con alcance correlacional, se buscó evaluar la relación entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico en estudiantes de Básica Secundaria. En el estudio participaron 107 estudiantes, 5 docentes, 1 directivo

docente y 4 padres de familia, quienes a través de tres escalas: estilos de crianza, dinámica familiar y participación de los padres en el contexto escolar, suministraron información que fue sometida a un análisis de correlación producto momento de Pearson con la variable que mide el desempeño de los estudiantes en las 5 áreas. Los resultados indican que las tres escalas del inventario multifacético están relacionadas positiva y significativamente con el desempeño académico de los estudiantes, $r=0,59$, $p=0.01$, donde, cada una de ellas también mostro relaciones moderadas y significativas con el desempeño académico: estilos de crianza $r=0,707$, $p=0.01$; dinámica familiar $r=0,409$, $p=0.01$ y participación de los padres en el contexto escolar $r=0,642$, $p=0.01$; reafirmando la importancia del acompañamiento familiar en el proceso

educativo para la obtención de mejores resultados académicos.

Abstract: Family accompaniment plays an important role in the academic performance of students since the family is the first educational institution for the socialization of the individual. The research is carried out in an Educational Institution in Huila, Colombia, where there is evidence of an absence of family support in school activities and a low academic performance of the students in the fundamental areas (mathematics, Spanish language, natural sciences, social sciences and English). Through a mixed methodology with a quantitative preponderance, of a non-experimental, cross-sectional type and with a correlational scope, we sought to evaluate the relationship between family support and academic performance in elementary school students. The study involved 107 students, 5 teachers, 1 teaching director and 4 parents, who through three scales: parenting styles, family dynamics and parental involvement in the school context, provided information that was subjected to an analysis of Pearson's product moment correlation with the variable that measures the performance of the students in the 5 areas. The results indicate that the three scales of the multifaceted inventory are

positively and significantly related to the academic performance of the students, $r=0.59$, $p=0.01$, where each of them also showed moderate and significant relationships with academic performance: parenting styles $r=0.707$, $p=0.01$; family dynamics $r=0.409$, $p=0.01$ and parental involvement in the school context $r=0.642$, $p=0.01$; reaffirming the importance of family support in the educational process to obtain better academic results.

Introducción: El desempeño académico en la actualidad es un tema de gran relevancia para los sistemas educativos alrededor del mundo que buscan a través de diferentes estrategias los mejores resultados académicos de sus educandos, a fin de catalogarse dentro del ranking de instituciones que ofrecen educación de alta calidad, por considerarse éste un indicador de excelencia académica, y, con lo cual pueden responder a las necesidades globales y de inclusión social que exige el mundo contemporáneo. Como afirma Freire (2005), la educación es un elemento fundamental para el desarrollo del ser humano porque ofrece las herramientas para el fortalecimiento de sus habilidades y competencias como persona, a la vez que hace posible que se integre a la sociedad como individuo capaz de explotar sus

capacidades para satisfacer sus necesidades básicas, lograr un bienestar digno y aportar al desarrollo social, económico, cultural y político del entorno en el cual se desarrolla.

En este sentido, la familia es la primera institución educativa, por comprender la instancia de interrelación entre el individuo y la sociedad para el desarrollo de la identidad y fuente de socialización de la persona (Bolaños & Stuart, 2019), en el seno del hogar se forjan los principios, valores culturales, sociales y éticos, y la primera etapa de conocimiento de los infantes que formarán la nueva sociedad. La familia es el sistema donde comienza la relación con los demás sistemas de la sociedad basada en la autoestima, seguridad emocional y sentido de pertenencia hacia la familia. Los padres de familia no sólo tienen la responsabilidad económica de los hijos para brindarles los elementos necesarios para sus necesidades básicas como alimento, vestido y educación; sino, que implica también dar estabilidad emocional, capacidad para dar afecto y disponibilidad de tiempo para fortalecer los procesos de aprendizaje que se dan en los estamentos educativos (Bernal, 2016). De esta manera se formará personas activas en la comunidad y con bases para construir un proyecto de vida sólido en su etapa adulta.

Ahora, el proceso de enseñanza y aprendizaje para ser exitoso requiere del trabajo en equipo de toda la comunidad educativa. La corresponsabilidad de la educación necesita la creación de comunidades, objetivos y prácticas compartidas (Epstein, 1987), el padre de familia quien enseña valores, hábitos, costumbres, orienta sobre el ser y guía con el ejemplo; el docente, dedicado a compartir conocimiento, fortalecer valores y orientar sobre el proyecto de vida a sus estudiantes; y, la comunidad para aportar en su integración a la sociedad; donde el estudiante ha de ser el centro de los tres actores, el cual debe desarrollar competencias para ser responsable, disciplinado, con espíritu investigativo y capacidad de trabajo en equipo. Si en la actual sociedad cada uno de los actores implicados puede cumplir el rol que le corresponde, el sistema educativo tiene la oportunidad de arrojar mejores resultados escolares, es decir, un mejor nivel del desempeño académico de cada uno de sus aprendices.

En coherencia con lo anterior, definir el desempeño académico se torna complejo, dada las diversas investigaciones y avances que se han dado en el campo educativo y los múltiples factores que influyen en él (Martínez, Ferrás, Bermúdez, Ortiz & Pérez, 2020); sin embargo, autores como Besserra-

Lagos, Lepe-Martínez y Ramos-Galarza (2018), indican que el desempeño académico es el resultado del aprendizaje del estudiante expresado en las calificaciones que entrega el centro educativo; el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003), hace referencia al conocimiento que adquiere el educando en un área en comparación con los estándares establecidos por las autoridades educativas. Para la UNESCO (2016), el desempeño académico hace referencia al grado alcanzado por los estudiantes respecto a los contenidos de los aprendizajes desarrollados durante el proceso escolar, el cual puede ser medido a través de pruebas estándar.

En ese sentido, y de acuerdo a las diferentes investigaciones, existen diversos factores externos que inciden en el desempeño académico del estudiante. Piñeiro y Rodríguez (1998, como se cita en Chong, 2017) indican que el entorno social y económico en que vive el estudiante afecta directamente su nivel académico; para Muñoz-Muñoz y Parra-Mosquera (2017), la calidad del tiempo que el estudiante y sus padres dedican a las actividades escolares desde su hogar es indispensable para el logro académico; por su parte Hussain, y Samson (2020), argumentan que la ocupación de los padres, la actitud y motivación hacia la educación que inculquen en los hijos influyen

positivamente en su desempeño escolar; en ese sentido, la presente investigación busca evaluar la relación entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico de los estudiantes de Básica Secundaria de una Institución Educativa del municipio de La Argentina Huila Colombia.

Método: Investigación mixta con preponderancia cuantitativa, de tipo no experimental, transversal y con alcance correlacional. En la investigación se utilizaron dos muestras. La primera es una muestra censal conformada por 107 participantes que corresponde al 100% de la población objeto de estudio que es el nivel de básica secundaria. La segunda muestra corresponde a un directivo docente, cinco docentes de las áreas fundamentales y cuatro padres de familia.

La recolección de información utilizó el inventario multifacético, la entrevista semi estructurada y el sistema de información de notas. El inventario multifacético que mide la variable de acompañamiento familiar se construyó bajo los postulados de los estilos de crianza de Baumrind (1991), el modelo circunplejo de Olson (2000), y el modelo de Esferas superpuestas de Epstein (2013), desde los cuales fue posible extraer tres escalas tipo Likert con 108 ítems en total; de igual manera, para la recolección de

información de los niveles de la variable de desempeño académico, en las cinco áreas fundamentales la Institución educativa cuenta con un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes – SIEE, que se fundamenta en el Decreto 1290 de 2009, el cual indica que la evaluación de los estudiantes tiene como propósito: conocer las características personales del educando, ritmos de desarrollo, estilo de aprendizaje e intereses, para poder valorar su avance, obtener datos básicos que permita orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma integral, su validación se realizó mediante juicio de jueces expertos, la V de Aiken con intervalo de confianza de 97% y la obtención del índice de confiabilidad a través del alfa de cronbach ($\alpha=0,94$).

Ahora para la entrevista semiestructurada que complementa los datos cuantitativos se definieron a priori las categorías de análisis: estilos de crianza, dinámica familiar y la participación de los padres en el contexto escolar y su validación se dio a través de juicio de jueces expertos.

Los datos cuantitativos fueron analizados e interpretados desde la estadística paramétrica, mediante el coeficiente de correlación de *Pearson*; a través del cual se analizó el nivel de asociación que existe entre las diferentes sub dimensiones que

conforman las dimensiones que hacen parte del acompañamiento familiar, como lo son: los estilos de crianza, la dinámica familiar y la participación de los padres en el contexto escolar, con cada uno de los niveles de desempeño académico de las cinco áreas fundamentales del currículo colombiano; usando para la sistematización de los datos el software SPSS; así mismo, la información cualitativa usó la fenomenología descriptiva mediante una matriz comparativa diseñada en Word, donde se resaltaron las apreciaciones de la entrevista semi estructurada del directivo docente, docentes y padres de familia en relación al acompañamiento familiar y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes de la básica secundaria.

Luego de socializar el proyecto con el directivo docente, a los docentes y padres de familia de los estudiantes de los grados participantes, se les indicó que el presente trabajo de investigación se hace con fines académicos; razón por la cual la información es protegida y no se divulga sin el consentimiento de los participantes. De esta manera, los datos son resguardados bajo los principios de anonimato y confidencialidad de acuerdo a la legislación colombiana para tratamiento de datos personales (Constitución política de Colombia de 1991, Ley 1581 de

2012); de igual manera los participantes son tratados de forma equitativa, sin preferencias ni prejuicios, respetando la dignidad y bienestar de los mismos en atención a la protección de sus derechos.

Posteriormente, se procedió a firmar los respectivos consentimientos informados por parte de los padres para los menores de edad y del personal adulto, garantizando de esta manera, la confidencialidad y reserva de la información, para luego aplicar los instrumentos diseñados para la recolección de información. Así, el inventario multifacético que mide la percepción del acompañamiento familiar fue aplicado a los 107 educandos mediante un cuestionario, diseñado a través de la herramienta *google forms*, mientras que la entrevista semi estructurada a profundidad se realizó a un directivo docente, cinco docentes que orientan las áreas básicas y

cuatro padres de familias, quienes desde su experiencia laboral, profesional y familiar respectivamente pudieron determinar la influencia del acompañamiento familiar en el desempeño académico de los estudiantes.

Resultados: Para el estudio correlacional la muestra estuvo conformada por 107 participantes, donde la media de la edad fue 13,1 años y la desviación estándar de 1,5, asimismo, el 52% son de sexo femenino y el 48% masculino. Luego del análisis de la información se resaltan los hallazgos más importantes. Así, la tabla 1 muestra la correlación positiva moderada y significativa del acompañamiento familiar con el desempeño académico; indicando que los diferentes factores de cada una de las escalas están relacionados de forma relevante con el logro académico de los estudiantes.

Tabla 1. *Correlación de las escalas estilo de crianza, dinámica familiar y participación de los padres en el contexto escolar, con el desempeño académico*

	Estilos de Crianza	Dinámica Familiar	Participación de los padres en contexto escolar
Desempeño Académico	,707**	,409**	,642**

**p<0,01, *p<0,05

Nota. La tabla muestra la relación entre cada escala y el desempeño académico.

Posteriormente, y con el fin de detallar el comportamiento de cada uno de los factores de las diferentes escalas del estudio, se realizaron las correlaciones de los cuatro factores de las escalas de estilos de crianza,

los seis de dinámica familiar y los cinco de participación de los padres en el entorno escolar, con el desempeño académico, iniciando con la escala de Estilos de crianza, como se evidencia en la tabla 2:

Tabla 2. *Correlación de los factores de la escala estilos de crianza con el desempeño académico*

	Autoritario	Democrático	Permisivo	Negligente
Desempeño Académico	,505**	,737**	,555**	-,615**

**p<0,01, *p<0,05

Nota. Esta tabla refleja las correlaciones entre los diferentes tipos de estilos de crianza y el desempeño académico.

En la tabla anterior se pueden observar correlaciones significativas que van de moderadas a altas, señalando la importancia de la interacción entre los estilos de crianza y el desempeño académico, principalmente se destaca el estilo democrático como el que favorece más el logro académico ($r=0,73$, $p=0,01$), indicando que en los hogares donde

hay consenso, diálogo y acuerdos, se pueden obtener mejores resultados en la escuela; mientras que un estilo negligente afecta de manera negativa el desempeño de esta muestra ($r= - 0,61$, $p=0,01$).

Posteriormente, se correlacionan los factores de la escala dinámica familiar con el desempeño académico, obteniendo:

Tabla 3. *Correlación entre factores de escala dinámica familiar y desempeño académico*

	Adaptabilidad	Cohesión	Comunicación	Motivación	Afectividad	Proyecto de Vida
Desempeño Académico	,408**	,403**	,430**	,360**	,433**	,299**

**p<0,01, *p<0,05

Nota. La tabla registra la relación entre cada uno de los factores de la dinámica familiar y el desempeño académico.

La tabla 3 muestra que los factores de la dinámica familiar están relacionados de forma positiva, moderada y significativa con el desempeño académico, indicando que elementos como la adaptabilidad, la cohesión, la comunicación, la motivación, la afectividad, y, proyecto de vida, son factores importantes que inciden en los logros

académicos de los estudiantes, pues reflejan la forma como las familias se relacionan entre sí, los roles y la forma de solucionar y afrontar cada una de las necesidades.

Finalmente, se determinan las correlaciones de la escala de participación de los padres en el contexto escolar:

Tabla 4. *Correlación entre factores de escala participación de los padres en el contexto escolar y desempeño académico*

	Voluntariado	Seguimiento desde casa	Comunicación con la escuela	Colaboración con la Comunidad
Desempeño Académico	,664**	,673**	,646**	-,395**

**p<0,01, *p<0,05

Nota. En la tabla se puede apreciar la relación entre los elementos de la participación de los padres en el contexto escolar y el desempeño académico.

La tabla 4 muestra los factores de la escala denominada participación de los padres en el contexto escolar y su relación con el desempeño académico, con correlaciones moderadas; el factor voluntariado, la toma de

decisiones, el seguimiento desde casa, la comunicación con la escuela, mostraron relaciones positivas indicando la importancia que estos tienen para que el estudiante tenga un proceso educativo exitoso; mientras que el

factor de colaboración de la comunidad registró una relación negativa con el logro académico.

Para los datos cualitativos la muestra se conformó con un directivo docente de 56 años con grado de especialista, cinco docentes con edad promedio de 36,4 en su mayoría con formación de postgrado y cuatro padres de familia con edad promedio de 43,2 años y formación académica de básica primaria. Ahora, en las narrativas de los docentes y directivo docente ellos destacan el estilo de crianza autoritario que predomina en los padres de familia quienes están viven un día a día de estrés y afán, cumpliendo rol de autoridad así sea a través del mal trato “los padres controlan a sus hijos mediante el castigo físico y verbal, sin que éste de muy buen resultado para moldear sus comportamientos, pues los menores y adolescentes toman conductas agresivas” (docente 2); De igual manera, en los aspectos relacionados con la dinámica familiar, tanto el directivo docente como los docentes hicieron énfasis en algunos elementos como: la comunicación, la afectividad, la motivación y el proyecto de vida, indicando la necesidad de que al interior de las familias se fortalezcan estos aspectos por ser fundamentales para el desarrollo social y cognitivo de los infantes, ellos indican que,

“los padres no disponen de tiempo para hablar con sus hijos” (docente 4).

En cuanto a la participación de los padres en el contexto escolar, los docentes encuentran que el panorama no es nada alentador, pues allí hay dificultades para que las familias apoyen las tareas desde casa, participen activamente en las actividades de la institución y permanezcan en constante comunicación con la escuela, “los padres permanecen muy ocupados con sus labores de la ruralidad” (docente 1), dificultando su presencia en ferias, actividades deportivas y culturales, obstaculizando la interacción con la comunidad educativa, por ejemplo, “Cuando se organizan ferias o eventos deportivos y culturales asisten muy pocos padres, muchos estudiantes se quedan esperando que sus papitos lleguen para verlos cantar, bailar o jugar” (docente 2) afirman los docentes.

En relación a la comunicación entre la familia y la institución educativa, se encuentra que no es bidireccional, pese a que la institución cuenta con canales de comunicación para con los padres, como son las escuelas de padres, la estrategia aula hogar, las reuniones de consejo de padres y reunión de entrega de informes académicos; muchos de los padres, especialmente aquellos cuyos hijos tienen mayores dificultades comportamentales y de

desempeño académico, no asisten “hace falta en Colombia una política educativa que incluya la orientación familiar en todas las instituciones educativas” (docente 5) es el sentir de muchos docentes de la institución. Sin embargo, muchos de los que, si se acercan a la institución, traen una serie de situaciones problemáticas al interior del hogar, las cuales los docentes escuchan activamente, tratan de orientar, pero no se tiene ni el conocimiento suficiente para atender una terapia familiar, ni el tiempo para hacer seguimiento, por lo que la ayuda que se ofrece a estas familias es mínima, “como docentes carecemos de herramientas para orientar a las familias, hace falta la presencia de un psicoorientador en todas las escuelas” (docente 5).

En las narrativas de los padres de familia se encontró que el nivel de desempeño alto corresponde a aquellos estudiantes cuyos padres tienen un estilo de crianza autoritario o democrático, con presencia de elementos de la dinámica familiar como la comunicación, el afecto, la importancia de un proyecto de vida y la motivación; que además cuentan con padres que participan activamente en todas las actividades de la escuela, quienes realizan un acompañamiento y seguimiento al proceso educativo de los estudiantes, favoreciendo así sus logros académicos, ellos indican que, “en ocasiones es necesario el uso de la correa para

que mi hijo cumpla con las normas y responsabilidades que se le asignan” (padre familia 1); “es importante hablar con los hijos, explicarles las consecuencias de no hacer caso y hacer acuerdos con ellos para mantener la buena convivencia” (padre familia 3).

De esta manera, los resultados encontrados en el proceso de investigación reflejan la relación que existe entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico de los educandos, destacando el rol que tiene la familia en la formación cognitiva y social de los menores, los padres de los estudiantes con buenos resultados en la escuela expresan que, “todos los días pese a las obligaciones, disponemos de un momento para conversar con mi hijo acerca de su día en el colegio” (padre de familia 3); además, que refleja algunas problemáticas del entorno familiar que afectan el logro académico como la falta de recursos económicos, el deterioro de la comunicación asertiva, la ausencia de un proyecto de vida estructurado tanto de los padres como de los hijos, la carencia de lazos afectivos y el poco involucramiento que tienen los cuidadores en el proceso educativos de los hijos, los padres de los hijos con dificultades en el colegio indican razones como “no queda tiempo para revisar las tareas

porque hay que salir a trabajar, no hay tiempo para compartir” (padre de familia 2).

Discusión o Conclusión: De acuerdo a los resultados mencionados, y al objetivo general de la investigación, el cual consistió en evaluar la relación entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico en los estudiantes de Básica Secundaria, se encontró que si existe una relación positiva, moderada y significativa entre el acompañamiento que realizan las familias y el logro escolar; reafirmando lo planteado por Bernal (2016), quien expone que el acompañamiento escolar hace parte de la misión que tienen los padres de familia como formadores de los hijos, y que éste aporta a su desarrollo social y cognitivo, a la construcción de su proyecto de vida, al fortalecimiento de su autoestima, autonomía, creatividad, felicidad y solidaridad; permitiéndoles mejorar la capacidad de resiliencia, salir adelante a pesar de las adversidades y situaciones que el estudiante debe afrontar en su ámbito académico y social. De otro lado, el estudio deja entrever que la familia continúa siendo el elemento más importante de la sociedad, no sólo por ser la garante de los derechos básicos de los menores, sino por la responsabilidad en su proceso educativo y de inserción a todas las esferas sociales; ratificando lo estipulado por la Declaración Universal de los Derechos

Humanos (1948), la cual reconoce la familia como célula fundamental de la sociedad, donde, se forjan las estrategias de enseñanza para el respeto por los derechos humanos, la igualdad como derecho y las responsabilidades dentro de la misma familia; es así como, mediante el proceso de investigación, se pudo constatar la importancia que tienen los padres de familia y acudientes en el proceso educativo del estudiantes, no sólo desde su aportación a la formación académica, sino su contribución al desarrollo afectivo y social del individuo, lo cual se da desde las relaciones que se forjan en el interior de la familia.

Del mismo modo, se encontró que existe una relación positiva y significativa entre las escalas estilos de crianza, dinámica familiar y participación de los padres en el contexto escolar y el desempeño académico, confirmando lo planteado en la teoría ecológica del ser humano de Bronfenbrenner (1979) y la sistémica de Bertalanffy (1968), que hacen referencia a la dificultad de comprender el proceso de desarrollo de los niños, sin el análisis de los múltiples factores y las formas, ya que éstos se relacionan dentro de un mismo contexto; de acuerdo a lo anterior, el presente estudio ratifica que no es suficiente conocer sólo los elementos que influyen en el desarrollo del estudiante, sino

que es muy importante indagar acerca de las relaciones que se establecen entre ellos, según el entorno donde se encuentran, para poder comprender la forma como esas relaciones favorecen o desfavorecen el resultado académico del educando.

Así mismo, el estudio mostró cómo la forma en que los padres ejercen autoridad y control sobre los hijos, influye de forma significativa en los logros escolares; fortaleciendo de esta manera lo argumentado por Vega (2020), al indicar que los diferentes estilos de crianza que desarrollan cada uno de los progenitores, intervienen directamente en la forma como éstos desarrollan control, seguimiento, apoyo y acompañamiento a las actividades, comportamientos y actitudes de los hijos. Pues desde la percepción de los padres de familia que participaron en la investigación, se evidencia como cada estilo de crianza que ellos practican para con sus acudidos, les permite moldear unas conductas y actuaciones que no sólo interfieren en el desarrollo personal, sino que se manifiesta también en su proceso de aprendizaje; por ejemplo, aquellos padres cuyos hijos tienen alto desempeño académico, argumentan un estilo de crianza entre democrático y autoritario.

En relación a lo anterior, es de resaltar la importancia que tiene el desarrollo de una

intervención educativa a través de las escuelas de padres, donde se sensibilice a los cuidadores a cerca de las ventajas y posibilidades que tienen el uso de estilos de crianza como el democrático, para favorecer el desarrollo social y cognitivo del estudiante; así mismo, evitar las prácticas del estilo negligente, el cual en el presente estudio arrojó una relación negativa con el logro académico de los educandos. Si la institución logra que sus padres de familia mantengan un estilo democrático y disminuyan el estilo negligente, es posible obtener un favorecimiento en el desempeño académico.

El estudio también encontró que la familia es el sistema más importante de la sociedad; revalidando lo planteado en la teoría general de los sistemas de Bertalanffy (1968), quien hace alusión a la dinámica familiar como un sistema abierto, que parte de las características básicas de totalidad, equilibrio, equifinalidad y retroalimentación; donde la familia es más que la suma de partes; y lo estudiado por Andolfi (1993), quienes sostienen que la familia es un sistema que se transforma constantemente, adaptándose a las diferentes etapas de desarrollo para asegurar el crecimiento psicológico y social de cada uno de sus integrantes; en ese sentido, mediante la investigación se pudo establecer cómo cada familia mantiene una dinámica

diferente en su interior y cómo estos elementos intervienen en los procesos educativos de los estudiantes; por ejemplo, en aquellos hogares donde hay roles definidos y cada integrante tiene sus propias tareas y responsabilidades, se encontró que los estudiantes desarrollan de mejor manera sus competencias académicas.

Así mismo, la investigación corrobora que el acompañamiento familiar es un elemento indispensable para el logro de los objetivos académicos, como lo expresa Vega (2020), quien afirma que, los padres tienen la responsabilidad de apoyar, hacer seguimiento, disponer de tiempo y recursos para orientar el proceso de formación y conocimiento de los hijos, a fin de obtener mejores resultados, y que éstos puedan alcanzar el desarrollo de sus habilidades y competencias sociales, emocionales y cognitivas; en este aspecto, durante el estudio se pudo evidenciar, según la narrativa de los docentes y el directivo docente, que aquellas familias que se involucran y comprometen con las actividades escolares, sus hijos cumplen a cabalidad los objetivos de la escuela y hay un mayor aprendizaje.

También, mediante la investigación se pudo identificar los tres elementos fundamentales para la formación integral y académica del alumno: la familia, el colegio y la comunidad,

los cuales se comunican, complementan y cooperan para promover el aprendizaje exitoso del estudiante; confirmando lo expresado por Epstein (2013), en su modelo de esferas superpuestas de influencia, donde estos tres actores colocan el estudiante en el centro, para que tenga un proceso académico sobresaliente, previniendo el fracaso escolar. En este caso la investigación deja entrever cómo aquellos estudiantes cuyos padres de familia están en permanente contacto y comunicación con el colegio, que participan activamente en las actividades que organiza la institución y en los órganos del gobierno escolar, son también los que muestran desempeños destacados en las diferentes áreas.

Ahora bien, de las tres escalas: estilos de crianza, dinámica familiar y participación de los padres en el contexto escolar, las que mejor interaccionan con el desempeño académico son los estilos de crianza y la participación de los padres en el contexto escolar; por lo tanto, desde el plan de acción a implementar en la institución, es necesario enfatizar en las sesiones de orientación y psicoeducación familiar sobre la importancia que tienen dichos aspectos para el favorecimiento de las competencias escolares de los educandos.

Los anteriores resultados evidencian que el estudio, además de dar respuesta a la pregunta de investigación formulada, ¿Cuál es la relación que existe entre el acompañamiento familiar y el desempeño académico de los estudiantes de básica Secundaria de una Institución Educativa del Huila?, posibilita que dichos hallazgos puedan ser publicados en el contexto educativo, para que otras instituciones tomen acciones que les permita focalizar estrategias para la vinculación activa y participativa de la familia en la escuela, reconociendo a ésta como célula de la sociedad y resaltando el rol de los progenitores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para atender sus necesidades de formación integral.

Desde el campo del conocimiento, el presente estudio se convierte en un referente empírico para otras investigaciones que se desarrollen bajo la misma línea de investigación, porque contribuye a la descripción y explicación de la influencia que tiene acompañamiento familiar en el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, permite ampliar las características del seguimiento de la familia a las tareas escolares, y, soportar los argumentos de cómo la relación familia y escuela aportan significativamente al desarrollo integral del educando; también permite ratificar cada uno de los referentes

teóricos y empíricos en los cuales se hace alusión a la estrecha relación entre los estilos de crianza, los elementos de la dinámica familiar y la participación de los padres en el contexto escolar con el desempeño académico.

Luego de detallar los resultados encontrados, se puede concluir que:

- La familia continúa siendo la célula fundamental de la sociedad. El estudio encontró que la labor de educar es una responsabilidad compartida entre la familia y la escuela; en la medida en que los dos realicen un trabajo en equipo y cooperen para trabajar en función de las necesidades de los educandos, los estudiantes obtendrán mejores resultados en su proceso educativo.

- Conocer el contexto del estudiante es relevante para que, desde la institución educativa, se adelanten las acciones y ajustes correspondientes al proyecto educativo institucional, los planes de estudio y currículo, con la finalidad de atender sus necesidades, deseos y habilidades, contribuyendo de esta forma a su formación integral, desde la educación en valores hasta la construcción de su proyecto de vida.

- Mediante la comprobación de cada una de las hipótesis planteadas se concluye también que la familia, la escuela y

la comunidad son los tres actores más influyentes en el proceso de aprendizaje y socialización del estudiante, pues, desde las narrativas de los docentes y padres de familia, se pudo establecer como cuando estos tres elementos trabajan en equipo, cooperan y el centro es el estudiante, los resultados académicos mejoran.

- El acompañamiento familiar resulta de vital importancia en el proceso escolar del estudiante para la obtención del éxito académico; en las entrevistas con los docentes ellos destacan la relevancia que tiene que los padres realicen ese seguimiento a las tareas escolares, que les indaguen acerca de lo que aprendieron en el colegio, de sus amigos, que repasen en casa y les colaboren con sus actividades; razón por la cual, en aquellos hogares donde la familia no se vincula con la educación de los hijos, los docentes tiende a encontrar mayores dificultades para educar, pues la falta del acompañamiento familiar evidencia bajo desempeño académico, rezago y reprobación escolar.

- Los estilos de crianza influyen significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. La entrevista a padres de familia dejó entrever cómo aquellos estudiantes con mejores resultados académicos, disponen en su hogar de un estilo

democrático, donde hay diálogo, acuerdos y respeto por las diferencias del otro; aspectos que permiten al estudiante tener límites y normas claras, manejar sus emociones, ser escuchados, negociar, comunicarse asertivamente y ser autónomos lo cual favorece su logro escolar.

- Los elementos de la dinámica familiar como la comunicación, la afectividad, la motivación y el proyecto de vida, son fundamentales en el logro académico de los educandos; se evidencia como cuando estos factores están presentes en los hogares, los estudiantes tienen mejores resultados en la escuela.

- La participación de los padres en el contexto escolar influye de manera significativa en el desempeño académico del estudiante, pues, en la medida en que la familia pueda acompañar y orientar a los hijos en su proceso de aprendizaje, éstos obtendrán un mejor aprovechamiento, tal como lo evidenció la correlación entre esta escala y el desempeño académico.

- Las condiciones sociales y económicas en que viven las familias puede ser un aspecto relevante que influye en el desempeño académico de los estudiantes, pues desde las narrativas de los padres de familia se pudo establecer que la mayoría de los hogares entrevistados tienen bajos

recursos económicos, situación que hace que ambos padres deban salir a trabajar para buscar el sustento de sus hijos, descuidando las labores educativas y de acompañamiento en las tareas escolares.

Referencias

Andolfi, M. (1993). *Terapia Familiar*. Un enfoque interaccional. Barcelona: Herder

Besserra-Lagos, D., Lepe-Martínez, N., & Ramos-Galarza, C. (2018). Las funciones ejecutivas del lóbulo frontal y su asociación con el desempeño académico de estudiantes de nivel superior. *Revista ecuatoriana de neurología*, 27(3), 51-56.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/233896559_The_Influence_of_Parenting_Style_on_Adolescent_Compentence_and_Substance_Use

Bernal, M. A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 114-128.

Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10171/41429>

Bernal, M. A. (2016). La identidad de la familia: un reto educativo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 114-128.

Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10171/41429>

Bertalanffy, L. V. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. New York, N.Y.: George Braziller.

Bolaños, D., & Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S.L. Friedman (Ed.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-38). Washington, DC: American Psychological Association.

Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 91-108. Disponible

en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27050422005>

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). *Asamblea General de las Naciones Unidas, 10*.

Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.

[Freire, P. \(2005\). *Pedagogía del Oprimido* \(56a. ed.\). México, DF.: Siglo XXI.](#)

Hussain, M. A., Ahmad, I., & Samson, A. (2020). Relationship between parental involvement & academic achievement: A case for secondary school students in southern Punjab, Pakistan. *Pakistan Journal of Educational Research*, 3(2).

Martínez Pérez, J. R., Ferrás Fernández, Y., Bermúdez Cordoví, L. L., Ortiz Cabrera, Y., & Pérez Leyva, E. H. (2020). Rendimiento académico en estudiantes Vs factores que influyen en sus resultados: una relación a considerar. *Edumecentro*, 12(4), 105-121.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Evaluar para mejorar*. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81030_archivo_pdf.pdf

Muñoz-Muñoz, M. M., & Parra-Mosquera, S. E. (2017). *Prácticas de acompañamiento afectivas y pedagógicas implementadas por familias y maestros con estudiantes en etapa escolar: Una mirada intercultural a las IE Escuela Normal Superior de Quibdó y Orestes Sindicce de Itagüí*.

Olson, D. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22(2), 144-167. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00144>

UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos. Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2016*. París, UNESCO.

Vega Ojeda, M. F. (2020). Estilos de crianza parental en el rendimiento académico. *Podium*, (37), 89-106.