
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Investigaciones sobre didáctica
en instituciones educativas de la ciudad de Pasto



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto

© 2010

Primera edición, mayo de 2010

*Pilar Londoño Martínez,
José Edmundo Calvache López
Ritha Palacios López
Margarita Rosa Quiñones Becerra
Ana Paola Velasco Bravo
Lilia Patricia Muñoz
Amparo Eugenia Muñoz Burbano
Ruth Marina Rosero
César Arturo Villota Criollo
Doris Timaná Argote
Juan Carlos Villota Insuasty
Sugey Córdoba
Doly Mejía*

*Amparo Oviedo
José Luis Gutiérrez Rosero
Edwin Andrés Narváez
Margothe Teresa Gallardo Cerón
Ana del Carmen Mesías Buchely
Dayra Teresa Realpe Silva
Yuli Esmeralda Ruano Garzón
Eunice del Rocío Meneses Gómez
Claudio Efraín Nazatte
José Eduardo López
María Elena Velásquez
María Eugenia Córdoba
Victoria Aguirre Fuertes*

Editor

Fernando Vásquez Rodríguez
elescriba@une.net.co

Diagramación

Fernando Vásquez Rodríguez, Trazos GeaGeTe

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina M.

ISBN: 978-958-44-6638-9

Impresión:

Editorial Kimpres Ltda.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C.
Mayo 2010

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Presentación

La didáctica: una disciplina para aquilatar el quehacer docente
Fernando Vásquez Rodríguez

• 11 •

Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual

Pilar Londoño Martínez, José Edmundo Calvache López

• 33 •

Formas de enseñanza del lenguaje gráfico en el preescolar

*Ritha Palacios López, Margarita Rosa Quiñones Becerra,
Ana Paola Velasco Bravo*

• 65 •

Enseñanza de la producción escrita del cuento en la básica primaria

*Lilia Patricia Muñoz, Amparo Eugenia Muñoz Burbano,
Ruth Marina Rosero, César Arturo Villota Criollo*

• 81 •

La enseñanza en el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en el aula de básica primaria

Doris Timaná Argote, Juan Carlos Villota Insuasty

• 5 •

• 103 •

Formas de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos en grado quinto de las instituciones educativas de la comuna 10 de la ciudad de Pasto

Sugey Córdoba, Doly Mejía, Amparo Oviedo

• 135 •

La enseñanza de los deportes individuales en la clase de educación física

José Luis Gutiérrez Rosero, Edwin Andrés Narváez

• 167 •

La producción escrita en la formación de maestros en la I.U. CESMAG, programa de Licenciatura de educación preescolar

*Margoth Teresa Gallardo Cerón, Ana del Carmen Mesías Buchely,
Dayra Teresa Realpe Silva, Yuli Esmeralda Ruano Garzón*

• 213 •

Enseñanza de la producción de textos escritos en el componente metodológico investigativo a estudiantes de licenciatura en educación física de la I.U. CESMAG

Eunice del Rocío Meneses Gómez

• 235 •

Estrategias didácticas para la enseñanza de los deportes de conjunto

*Claudio Efraín Nazatte, José Eduardo López,
María Elena Velásquez*

• 271 •

Utilización de estrategias didácticas en las asignaturas investigativas del programa de Psicología del convenio Institución Universitaria CESMAG-Corporación Universitaria Remington

María Eugenia Córdoba, Victoria Aguirre Fuertes

• 6 •

Presentación

LA DIDÁCTICA: UNA DISCIPLINA PARA AQUILATAR EL QUEHACER DOCENTE

Cada día cobra más importancia para diversos profesionales de la educación una reflexión seria sobre la didáctica. No sólo porque el olvido de sus teorías y principios, de sus particularidades metodológicas y sus modos de operar ha desembocado en la improvisación y el facilismo educativo, sino porque en el saber-hacer mismo de la didáctica están implícitas las claves de la profesión docente.

De una cuidadosa y precisa formación en didáctica que propiciaban las Escuelas Normales Superiores, la didáctica se fue convirtiendo en un mero discurso sobre la pedagogía, avalado y potenciado por las Facultades de educación, formadoras de maestros. Después de eso, enseguida de un largo y sospechoso silencio, cada educador optó por ocultar sus ignorancias didácticas tras el velo o la excusa de que "enseño según mi estilo" o, lo que es más grave, se contentó con impartir algún tipo de conocimiento, sin preguntarse —por ejemplo— cómo aprenden hoy los alumnos o las diversas maneras de motivarlos o hacerles una evaluación.

Tal vez por ello, la didáctica ha vuelto a tomar su centro en la discusión de la formación de educadores. Sabemos que no basta con la buena voluntad o la mera vocación para ser un maestro. También son indispensables, y mucho más en nuestra época, conocer estrategias, apropiar recursos, estudiar saberes especializados, familiarizarse con obras y autores fundamentales, en fin, capacitarse de verdad en la disciplina didáctica. Y ello demanda enfrentarse a un verdadero

campo profesional con currículos y prácticas particulares a la par que con propuestas de docencia en donde se conjuguen de manera armónica el qué y el cómo del buen enseñar.

Digo esto porque los aportes de la didáctica afinan el quehacer del docente. Lo hacen más cuidadoso y perspicaz de su tarea cotidiana. Lo vuelven sensible a cuestiones que para el inexperto ni siquiera merecen algo de importancia. El profesor que indaga en la didáctica e incorpora sus beneficios está en el camino de convertirse en maestro. ¿Por dónde empezar una clase?, ¿cómo cerrarla?, ¿qué tipo de tarea colocar para que no se vuelva un trabajo aburrido sino un genuino dispositivo para acabar de aprender?; ¿cómo evaluar sin terminar siendo el verdugo injusto o un mago prestidigitador? La didáctica nos pone de cara a los problemas del aprendizaje, a las estrategias de pensamiento que un educador moviliza, a las técnicas necesarias para aprender y estudiar, al papel determinante de los contextos al momento de aprender, a las variadas y complejas propiedades de la comunicación y la interacción humana. El educador imbuido de didáctica comienza a sospechar que la suficiencia en un campo del conocimiento sea la condición fundamental para poder enseñarlo; mejor aún, comienza a entender que lo más importante no es saber demasiado, sino contar con las estrategias y el tacto necesario para que otros puedan aprenderlo.

De otra parte, la aparición de investigaciones rigurosas sobre el campo de la didáctica ha sido otra causa posible de su renacimiento. De trabajos anecdóticos y un tanto improvisados, se ha pasado —en los últimos años— a indagaciones que no sólo describen, analizan e interpretan el quehacer de los docentes en el aula sino que, además, formulan propuestas para renovar las formas de enseñanza. Tales investigaciones han permitido apreciar la compleja urdimbre de relaciones y situaciones en las que está inmerso el acto de enseñar. O si se prefiere, al colocar la lente investigativa sobre el acto educativo, han surgido nuevos interrogantes sobre una realidad que parecía sencilla o sin demasiados cambios en el tiempo. Con los aportes de estas investigaciones lo que parecía una labor saciada de certezas o un oficio ya sabido de antemano se transformó en un verdadero campo minado de preguntas.

Precisamente, es en el campo de las investigaciones sobre didáctica en donde se ubica la presente obra. Un texto con múltiples miradas al quehacer de los docentes de la educación básica, media y universitaria. Como se podrá leer, esta

obra recoge pesquisas adelantadas durante dos años en las formas de enseñanza del lenguaje gráfico, la producción escrita del cuento, el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva, la comprensión lectora de textos narrativos, la enseñanza de los deportes individuales y de conjunto, la producción escrita en la formación de maestros y en el componente metodológico investigativo de estudiantes, y las estrategias didácticas para asignaturas investigativas. Todas las investigaciones se realizaron en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Pasto.

Pero a la par de haber indagado en cómo trabajan los docentes de diversos niveles educativos, los investigadores e investigadoras se han preocupado por llevar su pesquisa al sitio de la propuesta didáctica. No sólo han hecho un riguroso proceso de recolección y análisis de la información, sino que se han atrevido a exponer sugerencias, propuestas, líneas de trabajo, estrategias innovadoras. Allí, en ese desplazamiento del describir al proponer, hay una riqueza en la concepción misma de investigar al igual que en el impacto de las variadas investigaciones. Porque no se trata sólo de criticar lo que otros hacen mal o dejan de hacer, sino de ayudarles a mejorar su quehacer, de ofrecerles ciertos elementos didácticos de juicio y evaluación que les permitan explicar y comprender lo que hacen cotidianamente. Es ese espíritu fraterno el que más necesitamos hoy para mejorar la profesión docente y contribuir a la calidad de la educación en nuestro país.

Resaltemos, además, el esfuerzo de esta obra por situar la didáctica en el campo estratégico. Sabemos que no toda enseñanza se ubica en esta perspectiva. Las más de las veces, la didáctica ha sido retomada desde un enfoque prescriptivo o como un repertorio de pasos ya definido o estandarizado. En este caso, la didáctica es presentada como un plan de acción, en donde el contexto, los medios, los actores, los rituales, los tiempos, los aspectos comunicativos, entre otros, están en permanente diálogo con teorías de aprendizaje y posturas conceptuales frente a la educación y la formación del ser humano. Más que recetas fáciles de replicar, la didáctica —cuando se piensa de manera estratégica— es un método de pensar y de actuar, una disciplina potente para conducir a otros. La didáctica, expuesta así, es un saber y un hacer clave a la hora de tomar decisiones; una maniobra intelectual capaz de convertir el conocimiento erudito en conocimiento asimilable; un proyecto de largo aliento en el que la sorpresa, la flexibilidad, el liderazgo y la persuasión del maestro, constituyen el escenario propicio para el aprendizaje significativo y el logro de los objetivos de enseñanza.

Concluyamos estas páginas de apertura haciendo un doble reconocimiento: el primero, al par de tutores de investigación de los diversos proyectos aquí reunidos. Pilar y José Edmundo, con paciencia y rigor, lograron acompañar el proceso investigativo sin ahogar la iniciativa de sus pupilos; las continuas correcciones a los diversos informes de avance y el diálogo constante, son ingredientes fundamentales de su magnífica tutoría. El segundo reconocimiento es para el grupo de estudiantes investigadores. La fe y la confianza, el entusiasmo y el deseo por hacer las cosas cada vez mejor, se constituyeron en el impulso contundente para el logro de esta obra. Ojalá el esfuerzo de tutores y estudiantes se pueda apreciar en las páginas de este libro y despierte la curiosidad de educadores interesados en conocer, profundizar o mejorar sus estrategias didácticas.

*Fernando Vásquez Rodríguez
Director Maestría en Docencia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad De La Salle*

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA: APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL

Pilar Londoño Martínez
José Edmundo Calvache López
Profesores Universidad de Nariño (Pasto-Colombia)
Tutores Investigación, Maestría en Docencia
Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG

RESUMEN

Con este artículo se pretende hacer manifiesta la necesidad de conocer y hacer ingresar al aula, en el ejercicio docente, las estrategias de enseñanza (procedimientos, modos de actuar del docente) como elementos indispensables para lograr aprendizajes significativos, al propiciar escenarios, momentos con la intención de enseñanza-aprendizaje en el espacio de la comunicación, la apropiación del conocimiento, el desarrollo personal y formación integral.

Se demuestra, de manera sistemática y teórica –dejando el espacio para la reflexión del lector y la complementariedad de los conceptos y estrategias– cómo las estrategias de enseñanza deben orientarse y diseñarse de manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones, descubrir conocimientos, actuar, experimentar, crear e imaginar. Para ello, se abordan dos grandes temáticas con sus dimensiones específicas: la Enseñanza-Aprendizaje y las Estrategias de Enseñanza.

Palabras clave: Aprendizaje, Enseñanza, Estrategia, Maestro, Método, Modelos pedagógicos.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la globalización, la internacionalización del conocimiento y el auge dinámico de las tecnologías de la información y la comunicación que exigen, cada día más, habilidades para la gestión de la información y el conocimiento, el sistema educativo en general y sus procesos específicos en particular

requieren de un docente que, con liderazgo e idoneidad, se convierta en un gestor de procesos de enseñanza y de aprendizaje para no limitar al estudiante a la acumulación de conocimientos, sino más bien disponerlo al manejo adecuado de herramientas que propicien, poco a poco, el aprendizaje autónomo y significativo para consolidar las competencias cognitivas, actitudinales, aptitudinales y comunicativas en las diferentes áreas del saber.

La gestión con calidad y calidez de la enseñanza y del aprendizaje se garantiza cuando el maestro, dadas las condiciones científico-técnicas del conocimiento, implementa alternativas metodológicas innovadoras, estrategias de enseñanza pertinentes y rentables, estrategias dinámicas y colaborativas de enseñanza para cualificar su quehacer y así asegurar la calidad en la educación y la formación integral de la persona. Estrategias que posibiliten no solamente mirar, comprender e incidir en las formas de aprendizaje del estudiante, sino también el ser consciente de la necesidad de las innovaciones pedagógicas para enfrentar los retos y exigencias científico-sociales de la época contemporánea.

Para nadie es desconocido que, en los últimos tiempos, en el campo educativo, términos como métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, enfoques pedagógicos (aprendizaje cooperativo, enseñanza estratégica, aprendizaje por problemas, aprendizaje por proyectos, etc.), teorías cognitivas del aprendizaje (aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, aprendizaje situado, constructivismo, neoconstructivismo), currículo flexible y pertinente, formación en competencias, han hecho cada día mayor presencia en los proyectos educativos y en las publicaciones teóricas de la educación e inclusive han sido temáticas obligadas de investigación y de experimentación, generando expectativas y escenarios diferentes a los imperantes en el contexto de la escuela tradicional.

Sin embargo, en esta amplia gama de temáticas relacionadas con la educación, se hace imperativo que la didáctica –esa forma como el docente expone o explica sus temáticas para que sean comprendidas, validadas y empleadas– se conozca teóricamente y se ejercite de manera inteligente, adaptativa e intencional, para que se convierta en herramienta, en ayuda pedagógica adecuada y motivante para la actividad constructiva de los estudiantes frente al conocimiento y a su crecimiento personal y social.

Es aún más innegable el valor de la didáctica si se tiene en cuenta que cada uno de los estudiantes es un mundo individual y que el estudiante, en su tipología

suigéneris (activo, reflexivo, teórico, pragmático), en su estilo (visual, auditivo, kinestésico) y en la complejidad del uso de sus diversas funciones neuroevolutivas, es una persona inteligente, con grandes potencialidades y centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Ante este panorama de la multidimensionalidad potencial y pragmática del estudiante y considerando el compromiso que debe tener el docente en el desempeño de su labor, en este documento, se parte de la premisa *"que el educador no está sólo en el mundo, ni vive en una sociedad abstracta, ni educa a niños de mentiras, ni está relacionado con otras personas que ni piensan ni actúan"* (Moreno Heladio, 2000, p. 9), por eso la importancia de que el docente busque formas de acercamiento efectivo a sus estudiantes, de conocimiento de los estilos y estrategias de aprendizaje para hacer de su acto educativo un campo de experiencias significativas, un mundo de posibilidades para el aprendizaje y crecimiento personal.

En consecuencia, en este artículo se presenta una visión panorámica y conceptual de las estrategias de enseñanza, varias de ellas también de aprendizaje, sin olvidar su complejidad y multidimensionalidad en la utilización práctica y teniendo en cuenta que, independientemente de la estrategia, *"los problemas como aprenden las personas no surgen de los problemas prácticos que experimentan quienes aprenden durante los procesos de aprendizaje, sino de las creencias y teorías desde las cuales se interpretan dichos procesos"* (Zapata Castañeda y Cárdenas, 2008, p. 74). Este hecho involucra, quizá con exigencia, que el profesor conozca las teorías educativas, modelos pedagógicos y estrategias didácticas que, junto con la epistemología, filosofía, sociología y pedagogía de los saberes, orientan la enseñanza y definen los aprendizajes.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

La educación es una realidad compleja que involucra multiplicidad de factores, tendencias y perspectivas, y su praxis no se circunscribe únicamente al ámbito escolar (educación formal) sino que se complementa e incluye elementos provenientes de otras esferas y posibilidades de intervención (educación no formal, educación informal), siempre con la intencionalidad de la optimización personal en el contexto y en la época, no como una actividad o función abstracta sino en el devenir histórico-social, Es decir, que la educación *"se realiza de acuerdo con la concepción del mundo y de la vida de cada época: por tanto tiene que contar con los fundamentos que integran aquella: filosofía, religión, economía, grupos sociales, etc."* (Lobo

Arévalo y Santos Rodríguez, 2001, p. 33); se viabiliza alrededor de los principios, objetivos o propósitos educacionales planteados a nivel de los países o de las instituciones; se evidencia en la conjunción sinérgica y dinámica de la teoría y la práctica que la nutren, la hacen crecer y se fortalecen en la cotidianidad escolar, pues *"teoría y práctica entran en una relación de complementariedad y contraste, de tal modo que ambas son aspectos del conocimiento que capacitan para actuar eficazmente en el terreno de la educación"* (Martínez-Otero, 2003, p. 31).

La educación es posible en la medida en que se reconozca y potencie la educabilidad del ser humano y esta cobra sentido al presentarse la enseñabilidad. Para Armando Zambrano Leal —citando a Feurstein—, *"la educabilidad se entiende desde los aprendizajes, lo cual quiere decir que cada individuo está en la capacidad de aprender a condición de que los instrumentos didácticos y pedagógicos, disponibles para tal fin, resistan a la indiferencia que algunos individuos puedan expresar cuando están siendo confrontados por el acto de aprender"* (2001, p. 55). De allí que; el enfoque educativo adoptado, asociado a una realidad social, y los momentos y estrategias de enseñanza-aprendizaje como procesos holísticos, hacen posible la personalización, el crecimiento personal y colectivo, y propician el ambiente escolar y educativo adecuado para el aprendizaje significativo, acrecentando ese optimismo pedagógico saludable y cultivado en la innovación y el diálogo permanente, fortalecido con el poder de la comunicación, ya que ésta *"es más que una práctica natural. Comunicar es propiciar, de manera consciente, los escenarios idóneos para la comprensión o el sentido"* (Vásquez Rodríguez, 2005, p. 21). Entonces, enseñanza y aprendizaje se problematizan y enriquecen en el diálogo, en la praxis reflexiva y crítica, en el afloramiento de la creatividad, la recursividad y la imaginación.

El aprendizaje

Educación, enseñanza, aprendizaje y desarrollo son categorías estrechamente relacionadas y circunscritas a procesos dinámicos y sinérgicos, relacionados con todas las actividades del ser humano, con su compromiso personal y con las prácticas sociales tan necesarias para garantizar los avances científicos y tecnológicos, sobre todo en este nuevo contexto de la globalización y de las técnicas de la información y la comunicación.

El aprendizaje, como un proceso activo, participativo, organizado y de socialización que favorece la apropiación de conocimientos, habilidades, destrezas y la

formación en valores, implica tanto un conocimiento profundo de sus características y esencialidades como la implementación de una serie de estrategias y operaciones mentales, cognitivas y metacognitivas, con las cuales se pueda lograr la asimilación del conocimiento, para su posterior utilización y recreación, superando problemas o dificultades incidentes o condicionantes, en el marco de una enseñanza instructiva, educadora y desarrolladora.

Son muchas las investigaciones que en el campo educativo se han realizado a propósito del aprendizaje en la implicación de los factores internos y externos que lo facilitan u obstaculizan, en cuanto a las teorías que lo sustentan y propician (conductistas: Thorndike, Pavlov, Watson, Skinner, Piaget; cognitivas: David Ausubel, J. Novak, Jérôme Bruner, Jean Piaget, Lev Vigotsky), en relación con los estilos (visual, auditivo, kinestésico) y su tipología (Aprendizaje verbal, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios, aprendizaje de habilidades motoras, aprendizaje para la solución de problemas); en fin, en la relación misma con la educación que implica el conjunto de aprendizajes cognoscitivos y no cognoscitivos que incorporan conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales van a expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en la vida social y productiva.

Las posiciones conceptuales respecto al aprendizaje son, igualmente, variadas y de significancia general o particular dependiendo del paradigma o campo contextualizado en su tratamiento. Por eso es que se afirma que *"escribir sobre el aprendizaje puede ser tan sencillo o tan complejo como se desee, comenzando por el reto de la escritura, pasando por la selección de los aspectos por tratar y luego por el tratamiento de la información"* (Argüelles y Nagles Nofal, 2007, p. 23). Así, entonces, situado el aprendizaje en el campo educativo, sin olvidar su relación directa con el modelo curricular y pedagógico y su dinamización y puesta en marcha con estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas, se encuentra que:

El aprendizaje resulta de la apropiación que el estudiante hace del conocimiento, apropiación que a lo largo de la historia de la educación ha cambiado de significado dadas las diferentes funciones que se le han asignado a la educación, de las concepciones de conocimiento, del papel del estudiante, de los avances de la psicología cognitiva y los nuevos desarrollos de la epistemología (Suárez Ruiz, 2000, p. 72).

Según este planteamiento, lo importante es pensar en ese cambio de conducta, en esa apropiación del conocimiento que experimenta quien aprende, sobre la base del quehacer docente en el aula (estrategias, recursos, efectividad de comunica-

ción, motivación, etc.) y el enfoque de aprendizaje determinado. Enfoque que puede sustentarse en las teorías conductuales (condicionamiento clásico de Pavlov y Watson, condicionamiento instrumental de Thorndike, condicionamiento operante de Skinner), en las teorías prácticas (aprendizaje por imitación de Bandura, interaccionismo social de Feuerstein, aprendizaje psicosocial de McMillan) en las teorías estructuralistas (equilibración de Piaget, significativo de Ausubel, Novak, zona de desarrollo potencial de Vigotsky).

Bajo la hipótesis de que *"el aprendizaje humano es uno de esos fenómenos que difícilmente puede ser definido"*, Pedro Nel Zapata Castañeda y Fidel Antonio Cárdenas, en su artículo *"Algunas precisiones acerca del aprendizaje humano y sus implicaciones para la educación en ciencias"* (2008, pp. 73-85), refiriéndose a los principios básicos del aprendizaje humano, señalan que es un proceso que sigue múltiples trayectorias; se trata de un proceso de adaptación que implica la construcción de significados, un cambio de conducta, construcción jerárquica, que se produce entre el sujeto y su entorno y permite la elaboración de expectativas sobre el ambiente. Concluyendo enfatizan en la importancia que para la explicación del aprendizaje humano tienen la conducta, la inteligencia y la construcción de significados y afirman que *"una visión complementaria de estos aspectos propende por el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que una visión excluyente y de rivalidad entre ellos sería de poca utilidad a la hora de generar procesos de aprendizajes y estrategias de enseñanza en el aula"* (p. 84). En efecto, el aprendizaje es todo un proceso que implica la preparación y disposición oportuna y pertinente; un proceso dinamizado y facilitado con estrategias de enseñanza variadas y motivadoras, para que así se genere la consolidación de ese aprendizaje, consolidación validada cuando el estudiante encuentra nuevos usos y aplicaciones de los conocimientos adquiridos.

Si el aprendizaje es concebido como un proceso que involucra toda la dimensionalidad del ser humano, no como un ser unidimensional sino multidimensional y dinámico, es importante tener en cuenta la relación entre educación y aprendizaje con sus propósitos y prospectiva, con los estilos de aprendizaje, las condiciones especiales de cada individuo, las formas de aprehender el conocimiento, las inteligencias múltiples, que permiten, con la intervención de estrategias de enseñanza, con el quehacer de un maestro estratégico para la enseñanza, en la interacción con un maestro guía y mediador entre el alumno y la cultura, propender por un aprendizaje orientado al desarrollo del pensamiento creativo, significativo y constructivista, sin desconocer que si bien la respon-

sabilidad del aprendizaje se ha delegado a la institución escolar, el aprendizaje no es una prerrogativa exclusiva del maestro, sino que ha de compartirse con los núcleos sociales y familiares.

La enseñanza

En el apartado anterior se hizo referencia al aprendizaje en su concepción como un proceso de asimilación y reconstrucción del conocimiento, como un proceso que requiere tener en cuenta las capacidades, habilidades y estilos del ser humano y como un factor que, a pesar de ser connatural, natural e individual, se da, primordialmente, en el contexto del aula escolar, sobre todo cuando se trata de incorporar conocimientos académicos, enmarcados en la reflexión de su presencia e incidencia en las esferas sociales, culturales y ciudadanas. Aquí se aborda el problema de la enseñanza, considerada, al igual que el aprendizaje, como un proceso pero, a diferencia de este, mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos generales o especiales sobre una materia determinada.

El concepto de enseñanza es más restringido que el de educación y diferente a "dar o dictar clases". Se puede decir que la educación, fenómeno complejo y difícil de definir, es un hecho, una realidad en la que estamos inmersos todos y que tiene por objeto la formación integral del ser humano; mientras que la enseñanza tiene como función, utilizando diferentes medios y estrategias, transmitir determinados conocimientos y experiencias para que sean asimiladas y aprendidas consciente y productivamente, pues *"dar clases es simplemente tratar un tema o asunto sin importar si el estudiante lo asimila, es decir, si hay o no cambio en la conducta del mismo"* (García González y Rodríguez Cruz, 1996, p. 18). La enseñanza, sustentada en las mismas teorías del aprendizaje, puede situarse, como lo describen Sacristán Gimeno y Pérez Gómez (2002, pp. 79-81), alrededor de cuatro modelos o perspectivas: como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades, como fomento del desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales. Los mismos autores agregan que, a su entender, *"la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad"* (p. 81). Lo importante es que los alumnos aprendan, que sean competentes, que puedan utilizar contextualmente lo aprendido, en el juego sincrónico

de sus potencialidades y posibilidades y las del mismo conocimiento adquirido, en la relación con la multiplicidad de disciplinas del saber.

La enseñanza se corresponde con un aprendizaje y su ejercicio se circunscribe con coherencia al logro de la calidad educativa en el devenir de un currículo que se estructura y se ejercita alrededor de unos objetivos, unos contenidos de enseñanza, una secuenciación de esos contenidos, unos métodos o estrategias de enseñanza, unos recursos o medios facilitadores y motivadores, un sistema de evaluación, todo esto producto de la reflexión para el cambio y la autorregulación. Se puede decir, sin lugar a dudas, que la enseñanza en su plena dimensionalidad científica, humana y racional es el proceso para el logro de los fines académicos, axiológicos, habilidades, destrezas y comportamientos ciudadanos de los proyectos educativos institucionales, convirtiéndose en la fuente para el crecimiento de las instituciones, los docentes, discentes, comprometiendo los intereses y expectativas de la comunidad social.

"La tarea de enseñar en el grado del nivel que sea se torna cada vez más difícil, debido principalmente a la explosión del conocimiento, al número creciente de alumnos y a la insistencia cada vez mayor en el reclamo de una instrucción más eficaz por parte de los sectores mayormente significativos de nuestra sociedad en cambio" (García González y Rodríguez Cruz, 1996, p.9). De allí la necesidad de un profesor que goce del conocimiento y la práctica de diferentes estrategias didácticas tanto para la enseñanza como para gestionar el aprendizaje, generando los ambientes de aprendizaje saludables para el desarrollo humano y la interacción con el conocimiento.

Cuando se habla de enseñanza, de inmediato se piensa en métodos y técnicas. El método entendido como el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos, y la técnica como formas de orientación del aprendizaje. Los métodos y las técnicas son recursos necesarios para la enseñanza con la función de hacer eficiente la gestión del aprendizaje.

A manera de ilustración, siguiendo a los autores anteriormente citados, se presenta, con el fin de que se evalúe el tipo de estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza, la clasificación general de los métodos y técnicas, no sin antes mencionar que para la clasificación se tienen en cuenta aspectos como *"la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistemati-*

zación de la enseñanza, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación entre profesor y alumno, aceptación de lo que es enseñado, trabajo del alumno" (García González y Rodríguez Cruz, 1996. p. 30). Se encuentran entonces:

1. *Métodos en cuanto a la forma de razonamiento:* método deductivo, método inductivo, método analógico o comparativo
2. *Métodos en cuanto a la coordinación de la materia:* método lógico, método psicológico
3. *Métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza:* método simbólico o verbalístico, método intuitivo
4. *Métodos en cuanto a la sistematización de la materia:* método o esquema rígido, semirrígido, método ocasional
5. *Métodos en cuanto a las actividades de los alumnos:* método pasivo, método activo
6. *Métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos:* método de globalización, método no globalizado o de especialización
7. *Métodos en cuanto a la relación entre maestro y alumno:* método individual, método recíproco, método colectivo
8. *Métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado:* método dogmático, método heurístico
9. *Métodos en cuanto al trabajo del alumno:* método de trabajo individual, método de trabajo colectivo, método mixto de trabajo (García González y Rodríguez Cruz, 1996. pp. 30-35)

A los métodos anteriormente citados se pueden agregar: los métodos en cuanto al abordaje del tema de estudio (método analítico, método sintético), los métodos de enseñanza individualizada y de enseñanza socializada (método de proyectos, Plan Dalton, técnica Winnetka, enseñanza por unidades), entre otros. (Losada, Montaña y Moreno, pp. 25-34).

Estos autores consideran las técnicas como el recurso didáctico al cual se acude para concretar un momento de la lección o parte del método en la realización del aprendizaje y describen las siguientes: el panel, la discusión en grupos pequeños, la reunión en corrillos (Phillips 66), los diálogos simultáneos, el simposio, la mesa redonda, la conferencia, el seminario de investigaciones y trabajo, el diálogo, técnicas éstas que, dependiendo de su uso, pueden convertirse en estrategias de enseñanza en el entorno del proceso docente educativo o proceso enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al grupo de técnicas para la enseñanza, Losada, Montaña y Moreno Heladio (2003, pp. 25-85) detallan la técnica expositiva, del interrogatorio, del diálogo, de la discusión, de estudio de casos, de problemas, de la demostración, de la investigación, del redescubrimiento, de los círculos concéntricos, sabbatina, de lectura, de clases, de tareas dirigidas, de enseñanza en grupo, de unidades didácticas y, así mismo, exponen algunas técnicas para el trabajo en grupo: conferencia, estudio dirigido, discusión en grupos, simposio, mesa redonda, panel, estudio de casos, seminario, foro, discusión guiada, laboratorio, proyectos, técnica Phillips 6.6., juego o test del cesto, debate, diálogos simultáneos, entrevista, asamblea, taller, dinámica del trabajo grupal.

El juego de los métodos, estrategias y técnicas de enseñanza puede considerarse y reflexionarse bajo los modelos educativos que, con frecuencia, se evidencian en las instituciones y concretamente en las aulas escolares. Así entonces, el uso de estrategias para el ejercicio de la enseñanza y supuesto logro de aprendizajes va a depender del propósito educativo de la siguiente forma:

- Ofrecer conocimientos, valorando la cuestión informativa más que al mismo sujeto cognoscente, la enseñanza es programada, con énfasis en los productos o resultados, olvidando casi por completo los procesos cognitivos y afectivos (conductismo).
- Procurar que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo, que sea activo, que aprenda a resolver problemas, que se respeten las diferencias individuales de aprendizaje, que se enseñen conocimientos, pero también habilidades de pensamiento (cognitivismo).
- Enseñar considerando al estudiante no sólo como un sujeto particular sino como un sujeto relacionado estrechamente con los factores de la estructura social de la escuela y del aula, dinamizando el trabajo cooperativo mediante estrategias de enseñanza que motiven el aprendizaje y el desarrollo de actitudes positivas hacia lo que se estudia y frente al grupo en el que se actúa: solidaridad, responsabilidad, autoestima, etc. (modelo psicológico social).
- Enseñar bajo la premisa de que el estudiante es un ser social, protagonista y producto de las diversas actividades vivenciadas en el aula escolar y en su interacción con el maestro y con los compañeros, en contextos y prácticas culturales propios del grupo y del entorno social (modelo sociocultural).
- Enseñar con estrategias activas y constructivas, descubriendo lo que el estudiante ya sabe y lo que quiere aprender, fomentando las preguntas, la observación, la reflexión, las "representaciones personales", tomando en

cuenta tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales, volviendo los ojos a la educación activa basada en el estudiante, creando los escenarios problematizadores para la reelaboración y reconstrucción de contenidos y conocimientos, para el planteamiento de problemas dentro de la escuela y fuera de ella (modelo constructivista).

Cada modelo educativo requiere, entonces, que el profesor se pregunte y reflexione sobre las metas educativas a alcanzar y, así mismo, sobre la determinación de las estrategias adecuadas y pertinentes para desarrollar el acto pedagógico y, por supuesto, el aprendizaje deseado, en el conocimiento de que, según el modelo, hay un papel especial y específico a desarrollar sistemáticamente por el enseñante y por el enseñado (profesor-alumno).

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

En los puntos anteriores, al hacer referencia al aprendizaje y a la enseñanza, como aproximación teórica a su comprensión, se deja entrever que el alumno es el sujeto-agente del proceso de aprendizaje, con la mediación del maestro o enseñante, sujeto-agente de la acción, quien con competencias tanto en el dominio epistemológico de la profesión, objeto de enseñanza-aprendizaje, como en el conocimiento y uso de estrategias didácticas, hace que su actuación sea placentera y de significancia para quien se quiere enseñar. El maestro tiene como función "*facilitar y orientar el aprendizaje, guiando, asesorando y coordinando las actividades de los alumnos*" (Arrendo, Pérez Rivera y Aguirre L. María, 1992, p. 17), teniendo en cuenta la característica del alumno y su entorno, el tipo de conocimiento a compartir y ser enseñado, la organización, planificación, gestión, supervisión e innovación permanente de secuencias de aprendizaje y de recursos didácticos, estrategias y técnicas de enseñanza, habida cuenta de que, como lo dijera Ortega y Gasset, "*Enseñar no es transmitir ideas a otro, sino favorecer que el otro las descubra*", apropie esas ideas y las utilice en su contexto y necesidad social. El maestro debe comunicarse con eficacia preparando el mensaje a ofrecer; utilizando canales eficaces; siendo positivo y motivador; creando el clima que facilite el diálogo y, por ende, el aprendizaje; programando la acción didáctica con los recursos y estrategias pertinentes, suficientes y oportunas; interactuando procesualmente; demostrando la llamada "habilidad docente" en el sentido de, con la ayuda de medios, instrumentos y procedimientos, ser capaz de dar información y comunicar contenidos

teóricos y técnicos con claridad y precisión, para que el alumno logre sus objetivos de aprendizaje tendientes a adquirir conocimientos, dominar destrezas y desarrollar actitudes, y alcanzar independencia en la construcción de su propio aprendizaje de manera paulatina y sistemática.

Así como una estrategia de aprendizaje se define como "*un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas*" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 115), en forma análoga, es posible definir la estrategia de enseñanza como los procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados. Si una estrategia es "la habilidad o destreza para dirigir un asunto", las estrategias de enseñanza se pueden considerar como aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción.

El maestro y las estrategias de enseñanza

El maestro es la figura clave de la enseñanza, considerada ésta como un componente del proceso educativo que implica la relación dinámica, consciente y válida entre maestro, tiempos, saberes, recursos, estudiantes, métodos, técnicas y tácticas, valoraciones y mejoramientos. Enseñanza que puede darse de una manera directa, cuando el maestro se impone y dirige la acción a desarrollar por el estudiante y, de una manera indirecta, cuando el maestro, en un acto de desprendimiento de sus saberes y experiencias, genera la participación de los estudiantes, solicita sus opiniones, motiva la discusión, promueve la investigación y la reflexión crítica de aquello que se trata de enseñar y de aprender.

En el acto de enseñar, el maestro demuestra su "saber", su "saber hacer" y su "ser", como un profesional que pretende la enseñanza eficaz y el aprendizaje significativo garantizado por el desarrollo de competencias generadoras de nuevos aprendizajes, de nuevos procesos metacognitivos y de autorregulación, de aprendizajes autónomos, todo como posibilidades para interactuar y actuar en la sociedad del conocimiento. Con base en lo anterior, es claro destacar que se trata de enseñar para la comprensión y no solamente para la memorización. Se

pretende la "enseñanza activa" que involucra tanto la conducta del maestro en el ejercicio de la docencia como la orientación filosófica de la enseñanza.

Lo anterior implica la presencia de un maestro activo con un gran repertorio de estrategias de enseñanza eficaces, sobre la base de que los maestros activos con miras a generar aprendizajes válidos y duraderos *"identifican metas claras para sus alumnos, seleccionan estrategias en la enseñanza que permitan alcanzar más efectivamente las metas de aprendizaje, proveen ejemplos y representaciones que pueden ayudar a los alumnos a adquirir una comprensión profunda de los temas que están estudiando, exigen que los alumnos se comprometan activamente en el proceso de aprendizaje, guían a los alumnos cuando construyen la comprensión de los temas que se estudian, monitorean cuidadosamente a los alumnos para obtener evidencias de aprendizaje"* (Eggen y Kauchak, 2005, pp. 20-21). Si bien no se puede hablar de un maestro ideal, dadas las diferentes condiciones que afectan el acto de enseñar, si es posible que el maestro desarrolle habilidades y conocimientos para seleccionar estrategias de enseñanza en consonancia con sus capacidades y necesidades, con los contenidos a enseñar y en estrecha relación con las diferencias individuales de los estudiantes. Si es posible que el maestro demuestre *"las actitudes, habilidades y estrategias decisivas del docente, necesarias para fomentar el aprendizaje del alumno"* (Eggen y Kauchak, 2005, p. 47), las cuales les permiten organizar el acto de enseñanza, establecer coherencia entre objetivos y aprendizaje, retroalimentar y evaluar los aprendizajes, fomentando el clima, el ambiente apropiado para la enseñanza y el aprendizaje con entusiasmo, calidez, empatía y expectativas positivas.

Tal como lo plantea el Enfoque Formativo Lasallista, el maestro debe optar por *"didácticas que promuevan el aprendizaje autogestionado y colaborativo, esto es, por una parte procedimientos que estimulen y acompañen el trabajo independiente del educando hoy concebido dentro de la modalidad de créditos académicos, y por la otra, unos procedimientos que promuevan las dinámicas grupales, garanticen la comunicación interpersonal, y la producción intelectual corresponsable, la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador"*(Enfoque Formativo Lasallista, 2008, pp. 19-20). Por tanto, la labor del docente es seleccionar estrategias didácticas adecuadas, flexibles y pertinentes, que le permitan enseñar para el pensamiento, la comprensión y la acción, bajo modelos que favorezcan el desarrollo humano y la formación integral, el logro de aprendizajes significativos y valiosos para los estudiantes, en donde el profesor *"es de alguna manera un "despertador" de conciencias, que*

ayuda a sus alumnos a descubrirse como seres libres y responsables; que colabora con ellos en la búsqueda del sentido, en el inquirir sobre el valor de lo que constituye la propia existencia"(Arredondo, et al., 1996, p, 26); en donde el profesor sea científicamente exigente, pedagógicamente estratégico y humanamente comprensivo y comprensible.

Las estrategias de enseñanza van de la mano con los estilos pedagógicos del maestro (directivo, tutorial, planificador, investigativo) que caracterizan sus modos de enseñanza; con las formas como ejercita la comunicación en el aula, de la determinación de su función social y cultural como maestro; con su postura como aquel que impone verdades absolutas o aquel que se convierte en un facilitador o guía de los aprendizajes. Además del estilo, las estrategias de enseñanza dependen y se hacen realidad en consonancia con la formación del maestro y su apego a determinadas teorías de la enseñanza (instruccional ecléctica con Albert Bandura, instruccional sistémica con Robert Gagné, aprendizaje significativo con David P. Ausubel, o como las clasifican otros: tradicional, tecnológica, interpretativa, activa, emancipadora).

Por tanto, las estrategias didácticas, comprendiendo bajo esta denominación maestro, alumno, objetivos, contenidos, métodos, forma, medios y evaluación, se vivencian en el devenir de las prácticas pedagógicas del maestro, su concepción de educación y de formación, el modelo pedagógico privilegiado, la concepción de currículo que tenga, las teorías curriculares de fundamentación; es decir, esa particular manera de interpretar la realidad escolar sustentada en supuestos científicos o ideológicos sobre las formas de conocer la realidad y maneras de acercarse al conocimiento, recrearlo y producirlo.

Tipología de estrategias de enseñanza

Se entiende por estrategia, en general, toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin, o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente, cuya implementación va a depender, entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, el clima organizacional y comunicacional

generado en el aula. Estos factores no sólo hacen que las estrategias sean motivantes y generadoras de acciones e interacciones, sino que, igualmente, posibilitan el mejoramiento y redimensionamiento permanente para promover y facilitar con mayor eficiencia el aprendizaje en el estudiante, sin reducir, y es lo importante y digno de tener en cuenta, la enseñanza a un problema técnico y de control, sino más bien al fortalecimiento de una práctica docente pedagógica, cultural, social y humana, una práctica docente que ya no sea unidireccional en la vida del aula (profesor hacia estudiante) sino de una perspectiva cognitiva donde fluya el pensamiento del profesor, organizado en torno a esquemas de conocimiento que interrelacionen, como se dijera en algunos escritos, tanto el campo de las creencias y teorías personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza. Bien dice Saturnino de la Torre: *"Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad. Si se trata de resolver un problema, tal vez convenga distanciarse de él en algún momento; si se pretende informar, conviene organizar convenientemente los contenidos; si hay que desarrollar habilidades o competencias necesitamos recurrir a la práctica; si se busca cambiar actitudes, la vía más pertinente es la de crear situaciones de comunicación informal. Cualquier profesor sabe, por propia experiencia, que la excesiva teoría aburre, la práctica cansa, el ejemplo atrae, el diálogo anima"* (2002, p. 108).

Las estrategias se circunscriben a consideraciones teóricas, a finalidades u objetivos, a secuencias de la acción en el proceso, a la adaptación en el contexto, a los agentes involucrados, a la eficacia pretendida de los resultados. Si se revisa la literatura sobre las estrategias de enseñanza, se encuentran diferentes clasificaciones, lógicamente en similitud, varias de ellas, con las estrategias de aprendizaje. En una breve ejemplificación se podría mencionar:

1. Estrategias según el momento de enseñanza: pre-instruccionales, co-instruccionales, post-instruccionales.
2. Estrategias de acuerdo al proceso cognitivo en el cual se quiere incidir: activación de conocimientos previos (preguntas generadoras, lluvia de ideas, organizador previo), orientación de la atención de los estudiantes (preguntas intercaladas, uso de pistas, uso de ilustraciones, uso de analogías), organización del material a aprender (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, cuadros sinópticos, visualizaciones, resúmenes, grabaciones y videos), articulación entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender (organizadores previos comparativos y expositivos y analogías).

3. Estrategias de acuerdo al estilo de enseñanza del maestro: estilo directo donde el maestro se impone y dirige la acción del estudiante (clase magistral) y estilo indirecto donde el maestro es más comprensible y promueve la participación del estudiante (clase activa y participativa)
4. Estrategias creativas: los métodos indirectos "en los que el profesor no se limita a transmitir los contenidos, sino que crea situaciones o contextos de aprendizaje. Es el alumno quien obtiene la información ya sea mediante materiales textuales o gráficos, ya recurriendo a la realidad para observarla, o mediante la colaboración de los compañeros" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 126); los métodos observacionales conducentes a "fijar la atención, discriminar elementos, relacionarlos, interpretarlos a la luz de un determinado propósito" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 126); la interrogación, no la que reclama la evocación de lo aprendido, de la memoria, sino aquella que "despierta la curiosidad, la asociación ingeniosa, la aplicación original, la relación metafórica o la evaluación ponderada" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 127); la solución de problemas; la metodología heurística, el aprendizaje por descubrimiento, el método de proyectos, la indagación o investigación como método de enseñanza, el análisis de los errores, etc. (De la Torre y Barrios, 2002.)
5. Estrategias expositivas caracterizadas por la exposición magistral del profesor, la interpretación adecuada del texto, la organización en la exposición del tema, la receptividad pasiva del estudiante; estrategias de aprendizaje por descubrimiento: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en las evidencias, el modelo didáctico operativo, el diálogo reflexivo, la indagación, el seminario investigativo de donde emergen la relatoría, la correlatoría, la discusión, el protocolo (textos disponibles en IERED).

Yolanda Campos (2000) en su libro *Estrategias didácticas apoyadas en la tecnología* afirma que las estrategias de enseñanza se refieren a las operaciones o actividades utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes y las clasifica de la siguiente manera:

En la primera fase de construcción del conocimiento hace referencia a: estrategias para propiciar la interacción con la realidad, la activación de conocimientos previos y generación de expectativas: actividad focal introductoria, discusión guiada, actividades generadoras de información previa, enunciado de objetivos o intenciones, interacción con la realidad; estrategias para la solución de problemas y abstracción de contenidos conceptuales. Estrategias de solución de problemas; estrategias para la abstracción de modelos y para mejorar la codificación

de la información a aprender: ej. las ilustraciones, gráficas, tablas de frecuencias, preguntas intercaladas, señalizaciones; estrategias para organizar información nueva: ej. resumen, organizadores gráficos, cuadros sinópticos, diagramas, mapas y redes conceptuales; estrategias para enlazar conocimientos previos con la nueva información: ej. organizadores previos, analogías, la metáfora, exploración de la web.

En la segunda fase de permanencia de los conocimientos clasifica las denominadas estrategias para el logro de la permanencia de los conceptos, entre las cuales se pueden encontrar: estrategias para la ejercitación: los juegos (tradicionales, de feria, lógicos, gratificadores, computarizados, cuestionario); estrategias para la aplicación de conceptos: estrategias estructurantes, problemas de aplicación; estrategias de conservación y autoría: la memoria de proceso, planeación de una memoria, el libro, el archivo, el portafolio.

En la tercera fase ubica las estrategias para la transferencia: estrategias integradoras, nuevas preguntas y las estrategias para la conformación de comunidades: ambiente virtual; información, comunicación, foros electrónicos, Chat, lista de correos, tablero de anuncios, tablero de noticias; ambiente de aprendizaje; ambiente de asesoría.

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, desde su Vicerrectoría Académica señala como estrategias didácticas para la enseñanza: exposición, método de proyectos, método de casos, método de preguntas, simulación y juego, aprendizaje basado en problemas, juego de roles, panel de discusión, lluvia de ideas. En el capítulo "Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos", Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998) proponen como principales estrategias de enseñanza:

Estrategias de Enseñanza

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende a un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
Ilustración	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones)
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 71).

Teniendo en cuenta el momento y uso de presentación, los autores precitados mencionan:

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
Pre-instruccionales	Preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
Co-instruccionales	Apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de los contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.
Post-instruccionales	Se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: postpreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, pp. 71-72).

A partir de los procesos cognitivos se presenta la siguiente clasificación:

ESTRATEGIA	DEFINICIÓN / CONCEPTUALIZACIÓN
<p>Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos</p>	<p>Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.</p> <p>Son estrategias, principalmente, de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas), la enunciación de objetivos, etcétera.</p>
<p>Estrategias para orientar la atención de los alumnos</p>	<p>Son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto.</p> <p>Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso -ya sea oral o escrito- y el uso de ilustraciones.</p>
<p>Estrategias para organizar la información que se ha de aprender</p>	<p>Estas permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma gráfica o escrita. Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.</p> <p>Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas y redes semánticas, y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.</p>
<p>Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y al nueva información que se ha de aprender</p>	<p>Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.</p> <p>Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.</p>

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998, p. 72-74).

La clasificación general de las estrategias de enseñanza descritas anteriormente se relacionan y flexibilizan en consonancia con los saberes, con la tipología de aprendizaje que se pretende (aprendizaje teórico, aprendizaje práctico), por ello se puede hablar de estrategias para la enseñanza de la lectura, de la matemática, de la historia, de la educación física, del lenguaje gráfico, de las lenguas extranjeras, etc., como una didáctica especial e inclusive en coherencia con las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y con la gestión misma del conocimiento y su producción. La enseñanza se hace específica, estratégica y motivacional cuando se la contextualiza en relación con la tipología de estudiantes y así se habla de estrategias de enseñanza para niños con discapacidad, para población infantil vulnerable, para población desplazada, etc., todo con el propó-

sito de, a pesar de las circunstancias, culturas y creencias, lograr aprendizajes significativos que motiven el crecimiento humano, técnico y profesional.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La didáctica docente es esa manera como el maestro expone o explica un tema, esa forma de actuación y dinamización de la actividad educativa para compartir conocimientos y lograr que el estudiante, a la vez, los haga suyos. Estas estrategias didácticas están ligadas al proceso de enseñanza como tal, direccionado por el maestro, y al proceso de aprendizaje en específico, potencializado y evidenciado por el estudiante. Desde el maestro, las estrategias de enseñanza deben partir de un esfuerzo planificado, sostenible, intencional y flexible, en la búsqueda del aprendizaje de conocimientos individual y colectivamente, en la búsqueda de la formación de estudiantes críticos, participativos, analíticos, reflexivos, propositivos y proactivos frente al mismo conocimiento y a los problemas de la sociedad, la ciencia, la tecnología, el desarrollo humano.

Las estrategias de enseñanza, de naturaleza sistémica y compleja, responden necesariamente a una concepción de educación, a un modelo pedagógico de formación, a unos contextos situacionales y cognitivos, a unos estilos de enseñanza y de aprendizaje, a unas circunstancias históricas y culturales propias del entorno; no son únicas sino que se dan en una coherencia intra e interestratégica, dependiendo del quehacer educativo del momento. Por eso su elección, adaptación y puesta en marcha está en manos del docente, quien las puede emplear antes, durante o después del acto pedagógico de enseñanza y con intenciones cognitivas y metacognitivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez de Zayas, Carlos M. y González Agudelo, Elvia María. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Argüelles P., Denise Caroline y Nagles G., Nofal. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Arrendo G., Víctor Martiniano; Pérez Rivera, Graciela y Aguirre L., María Esther. (1992). *Didáctica General. Manual Introductorio*. México: ANUIES.
- Arredondo Galván, Víctor M.; Palencia Gómez, Francisco J. y Pico Contreras, Cecilia. (1996). *Nuevo Manual de Didáctica de las Ciencias Sociales*. México: ANUIES, Limusa Noriega Editores.
- Batista, Enrique y Flórez Rafael. (1983). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bertrand, Yves. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Editions Nouvelles/Chronique sociale.
- Campos C., Yolanda. (2000). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: DGENAMDF.
- Canfux Verónica. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- De la Torre, Saturnino y Barrios, Oscar (coords). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Ediciones Octaedro.
- De Zubiría, Julián. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Díaz Barriga Arceo Frida y Hernández Rojas Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P. (2005). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enfoque Formativo Lasallista. (2008). *Acuerdo del Consejo Superior No. 007 de Mayo 8 de 2008. Librillo No. 28*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Flórez Ochoa, Rafael (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- García González, Enrique y Rodríguez Cruz, Héctor. (1996). *El maestro y los métodos de enseñanza*. México: Trillas.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

- Klinger, Cynthia, y Vadillo, Guadalupe. (2004). *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Losada O., Álvaro; Montaña G., Marco Fidel y Moreno M., Heladio. *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Martínez-Otero, Valentín. (2003). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Editorial CCS.
- Monereo, Carlos y otros. (1998). *Estrategias de enseñanza aprendizaje*. México: SEP.
- Moreno M., Heladio. (2000). *Tendencias educativas y pedagógicas. ABC de la evaluación docente*. Bogotá: Ediciones SEM.
- Moreno M., Heladio. (2000). *Biografía de grandes pedagogos. ABC de la evaluación*. Bogotá: Editorial Géminis.
- Solé, Isabel. (2002). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. España: Editorial Graó.
- Suárez Ruiz Pedro Alejandro. (2000). *Núcleos del saber pedagógico*. Bogotá: Orión Ediciones Ltda.
- Torres, Rosa María (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
- Trilla J. y otros. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Grao.
- Zambrano Leal, Armando. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zapata Castañeda, Pedro Nel y Cárdenas, Fidel Antonio. (2008). "Algunas precisiones acerca del aprendizaje humano y sus implicaciones para la educación en Ciencias". *Revista Actualidades Pedagógicas*. No. 51. Bogotá: Universidad de la Salle. pp. 73-85.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

FORMAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE GRÁFICO EN EL PREESCOLAR

Ritha Palacios López*
Margarita Rosa Quiñones Becerra**
Ana Paola Velasco Bravo***
*Egresadas Maestría en Docencia
Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG
(Pasto-Colombia)*

RESUMEN

Este artículo centra su mirada en el resultado de una investigación sobre cómo las maestras de preescolar del grado de transición enseñan el Lenguaje Gráfico, donde su aprendizaje se convierte en uno de los factores fundamentales para el proceso de formación del niño, facilitando el desarrollo de sus estructuras mentales que se construyen a medida que transcurren los procesos relacionados con garabateo, dibujo y grafismo.

El proceso investigativo permitió evidenciar que, desafortunadamente, se ha limitado la enseñanza del Lenguaje Gráfico a la simple elaboración de dibujos sin sentido ni significado pedagógico para las maestras y que, además, se subvalora la capacidad creativa, comunicativa y cognitiva del niño, obstaculizando el desarrollo de sus potencialidades y el proceso de madurez física y mental, para llegar a la escritura convencional, hecho que permite plantear una propuesta de mejoramiento y de acción.

* Docente Institución Educativa Municipal - Lomalarga Túquerres.

** Docente Institución Educativa Municipal El Encano Sede El Puerto. Pasto.

*** Docente Liceo de la Merced - Maridiaz. Pasto.

INTRODUCCIÓN

Para entender el porqué se ha centrado la mirada en la educación preescolar es necesario abordar su historia y clarificar cómo se orienta la enseñanza desde su origen hasta hoy, enmarcando de esta manera la labor docente que se ejerce en este nivel.

En el siglo XX, hasta finales del 1930, se dio un modelo de atención asistencial brindando cuidado y alimentación para los niños menores de 7 años, los cuales eran dirigidos por comunidades religiosas, donde se albergaban niños huérfanos y abandonados. Más adelante se incluyó la estimulación temprana.

Desde 1931 hasta mediados de 1975, desaparece el carácter asistencial dando importancia al aspecto educativo, que para ese momento no se encuentra reglamentado legalmente; se comienzan a implementar modelos pedagógicos como los de Decroly, Montessori, Froebel, Dewey, entre otros, tomando como factores fundamentales el juego, la autonomía, la creatividad. El adulto tenía la labor de propiciar ambientes adecuados para el desarrollo del niño, pero los costos eran muy altos y tenían que ser solventados por los padres de familia, por esta razón sólo podían acceder a este tipo de educación niños de la elite, pero existía un gran número de infantes de bajos recursos que quedaban por fuera de la educación infantil. Por este motivo, nace el Instituto de Bienestar Familiar, con diferentes modalidades como casas vecinales, hogares sustitutos, hogares comunitarios, centros de atención al menor, unidades de protección y atención al niño y hogares infantiles, generando la participación de toda la comunidad, hecho que permitió un desarrollo equilibrado y armónico en todos los niños.

Hasta 1975 se retoma el decreto 1710 de 1963 que establece la educación preescolar como etapa previa para el ingreso del niño al nivel primario, donde cada institución tenía libertad para definir sus propios programas y planes de estudio. Desde 1976 hasta 1990, aparece la renovación curricular mediante el decreto 088 que da legalidad a la educación preescolar y se empieza a considerar como el primer nivel del sistema educativo.

El currículo de preescolar se presenta en 1978 para atender niños de 4 a 6 años, dando prioridad a dos aspectos: el desarrollo infantil y lo metodológico, haciendo énfasis en el juego, la vinculación de los padres en el sistema, considerando al maestro como orientador y guía en este proceso; aquí se propusieron

como estrategias de trabajo el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia. En el decreto 1002 de 1984, se da el plan de estudio de la educación preescolar, donde se determina que no se trabaja ni en grados ni áreas y se deja flexibilidad en tiempos y actividades, respetando la autonomía del niño para lograr su desarrollo integral.

En 1989 se establece una articulación entre el grado preescolar y el grado primero para evitar la deserción y la repitencia, lograr una flexibilidad en la práctica pedagógica y crear ambientes significativos que propendan a satisfacer las necesidades e intereses de los niños. A partir de 1991 en la nueva Constitución Política, en el artículo 67, se establece como obligatoria la educación entre los 5 y 15 años.

En la actualidad, la educación preescolar se rige por la Ley General de Educación, ley 115 de 1994, que señala que el nivel preescolar comprende como mínimo un grado obligatorio en los establecimientos estatales para niños menores de seis (6) años de edad. Esta ley da la posibilidad del ingreso al sistema educativo a los niños desde su primera infancia, generando en ellos las bases necesarias para su escolaridad, con fundamentos legales que los respaldan. En esta Ley General de Educación se consigna que la educación preescolar "es la ofrecida al niño para su desarrollo integral, en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización, pedagógicas y recreativas". El desarrollo de estas dimensiones acerca al niño a una educación que busca mejorar de manera articulada e integral el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma significativa.

REFERENTES TEÓRICOS

Es importante destacar algunos pedagogos que han propuesto una educación integral para la primera infancia como María Montessori, quien propone el método de la pedagogía científica aplicada a la educación de los niños, basada principalmente en una educación a través de los sentidos donde "la inteligencia es el conjunto de actividades, asociativas y reproductoras que permiten al espíritu desarrollarse por sus relaciones con el mundo exterior" (citada por Yaglis, 1996, p. 23). Por esto, la escuela es quien condiciona el desarrollo intelectual por ser la que brinda al niño un cúmulo de sensaciones y experiencias que lo nutren y estimulan a través de sus sentidos; de aquí la importancia del trabajo a

través de ellos tomando los factores externos (experiencias del mundo que lo rodea) e interno (que es la disposición que tenga hacia las experiencias brindadas por el entorno). Todos los estímulos del entorno en el que se ve inmerso el niño deben responder a sus necesidades e intereses.

Según Montessori (citada por Yaglis, 1996), todo se llega a aprender a través de los periodos sensibles. Por esta razón, el material utilizado en el aula debe llamar la atención e interés del niño, pues allí entran en juego los factores internos que permiten a los sentidos alcanzar la disposición necesaria para la adquisición del conocimiento.

Desde este punto de vista, al brindar espacios pedagógicos a través de ejercicios sensoriales por medio de la utilización de material concreto, se logra el desarrollo de la atención y se forman las bases del carácter por medio del contacto con la naturaleza, dando paso a la vida social e intelectual, articulada a la comprensión espiritual, por lo que Montessori (citada por Yaglis, 1996, p. 25) afirma "El niño es un cuerpo que crece y un alma que se desarrolla: esta doble forma fisiológica y psíquica tiene un origen eterno: la vida...". Por esto, la educación debe centrar su mirada en estos dos aspectos y darles la importancia que ellos requieren.

Montessori propone como forma de trabajo la Escuela Activa, donde el aprendizaje del niño proviene del medio en el que se desenvuelve, ya que este le ofrece múltiples posibilidades de conocimiento de forma desorganizada; en este instante, la educación interviene haciendo "aprender a ordenar las sensaciones provenientes de la vida cotidiana y de los ejercicios de la vida práctica" (citada por Yaglis, 1996, p. 33).

María Montessori también destaca que la educación tiene que adaptarse a la naturaleza del niño y no al contrario, siempre partiendo de lo concreto en contacto de los sentidos para que posteriormente se logre llegar a las ideas abstractas. Es así como que el material concreto "no se utiliza con el fin de que apunten a un conocimiento, sino para facilitar la expresión espontánea de la energía interior" (citada por Yaglis, 1996: 35), con lo que se permite formar en el niño ideas coherentes y manifestar sus propios intereses.

Dentro de la enseñanza montessoriana se busca promover en el niño la cooperación, la caridad, el altruismo, las virtudes sociales y la vida moral, facilitar la libertad de expresión, creando una vida social en el aula. Como principios educativos se

plantean, según Yaglis (1996), los ambientes familiar y escolar que están estrechamente ligados con el desarrollo del niño; si en ellos se proporciona libertad y el material necesario, ordenado y organizado para su formación, se da un factor de equilibrio en el niño, quien hasta los cinco (5) años manifiesta el interés por ciertos objetos de su entorno, el mundo que lo rodea, es la principal herramienta para la formación espiritual y la construcción de la inteligencia. El niño centra su atención en los detalles de los objetos que llamen su atención; por esta razón, Montessori elaboró un material que responde a la edad, a las necesidades y posibilidades del niño teniendo en cuenta su desarrollo físico y mental, involucrando a los sentidos con la gradación y características específicas que se dan en correspondencia con la edad y con las habilidades que obtenga el niño en este proceso.

El uso de material pertinente ayuda a adquirir progresivamente nociones de tamaño, forma, color, comparación, clasificación y orden. La educación debe partir del mundo real inducido en su propuesta a través de los ejercicios de la vida práctica, brindando espacios que se ajusten al niño para prepararlo hacia el mundo del adulto. La educación a través de los sentidos ayuda y complementa la actividad intelectual y la percepción global del mundo, creando una imagen clara y concreta de éste. Al referirse a los ejercicios sensoriales, Montessori incluye los sentidos, centros nerviosos y músculos que están al servicio de la estructuración de la inteligencia, mediante el entrenamiento y perfeccionamiento de la observación, atención y voluntad, ayudando al niño a buscar un comportamiento armonioso que lo lleva a adaptarse a su medio social; el niño es quien adquiere y manifiesta el deseo por aprender.

Montessori (citada por Yaglis, 1996) propone una educación en libertad como principal noción, ya que cuando el niño es libre, se desarrolla por sí mismo y logra un verdadero aprendizaje. En este sentido, la maestra debe propender por brindarle los conocimientos indispensables y propiciar ambientes escolares favorables; esta libertad debe darse bajo ciertos límites, perdiendo la espontaneidad con la intervención del adulto, respetando el pensamiento del niño pero buscando en cada actividad una finalidad precisa, generando en ellos nociones de disciplina y orden.

La libertad, bajo estos parámetros, dota al niño de la capacidad creadora y toma de iniciativa; por esto, la educación en libertad permite al maestro descubrir su desarrollo, su forma de ser, su forma de desenvolverse y su grado de madurez, respondiendo a los intereses, exigencias, necesidades y posibilidades del niño.

De esta manera, la disciplina y la libertad como complemento la una de la otra, permiten al niño empezar a tener conciencia de sus actos respetando la autoridad, llegar a adquirir un orden interior y exterior, para potenciar su capacidad creadora.

El maestro, según Montessori (citada por Yaglis, 1996), debe encaminar al niño a lograr su independencia, a través de la cual se le permita explorar y tener vivencias que favorezcan su aprendizaje, autonomía y desarrollo de nuevas capacidades. En la educación es fundamental mantener un ambiente llamativo y ordenado y la maestra debe ser la precursora de dicho ambiente, con una intervención discreta para no coartar la libertad del niño, convirtiéndose en una necesaria figura de autoridad, sin llegar a imponer sino a sugerir, generando en el aula libertad y espontaneidad, respetando normas y límites, logrando un verdadero equilibrio en su formación. Como afirma Montessori (citada por Yaglis, 1996, p. 58), "si el adulto hace más de lo necesario o impone o sustituye al niño, destruye los impulsos creadores". Por todo lo anterior, la libertad debe ser considerada como una finalidad de la educación, donde el niño es consciente de lo que desea.

Para Friedrich Froebel (Citado por Cujar 1985), la educación infantil se basa en varios aspectos: el puerocentrismo, en el que el niño es el autor y centro de la educación; la unidad, que hace referencia a la relación del individuo con Dios y sus semejantes; la autoactividad, en la que mediante la actividad espontánea, el niño desarrolla su personalidad con más libertad, lo que incrementa su seguridad y confianza en sí mismo; la individualidad, en la que el niño debe desarrollarse libremente sólo con orientación de su maestro para distinguir lo bueno de lo malo; la cooperación, en donde el niño debe colaborar con los demás teniendo presente la justicia, la verdad y la libertad; la educación de sensaciones y emociones, que deben estimularse en los niños desde pequeños; la educación manual, que consiste en una serie de ejercicios formativos que desarrollan su espíritu infantil utilizando los objetos que le rodean en pro de su educación; el simbolismo, por medio del cual el niño da vida a lo inanimado.

El material de juego que Froebel (citado por Cujar, 1985) utilizó, lo llamó "Dones" por ser como regalos para los niños, con los que buscó desarrollar sus procesos de análisis, síntesis y la parte sensorial. Estos dones fueron seis: la pelota, trabajada en una caja de seis pelotas de lana con los colores primarios y secundarios, mediante la cual el niño explora diferentes posibilidades de contrastes; la bola, el cubo y el cilindro, que aumentan el conocimiento de los niños,

ya que pueden experimentar diferentes propiedades como la forma, masa, dureza, fluido, movimiento; el cubo dividido en ocho partes iguales, que permite al niño construir, desarmar y comparar; el cubo dividido en ocho bloques, que da la posibilidad de nuevas construcciones debido al cambio de dimensiones incrementando así su inteligencia; el cubo dividido en veintisiete cubos, que desarrolla activamente la inteligencia y el sentido de construcción; el cubo dividido en veintisiete bloques, que facilita la comprensión de espacio plano y el volumen. Froebel, en la manipulación de estos dotes, utilizó los contrastes y los niveles de los diferentes estímulos.

Para este autor, el juego es un medio fundamental en la educación integral y es a partir de este que se evidencian necesidades, se construyen conocimientos, se facilita la ejercitación de la inteligencia y la iniciativa, se expresan sentimientos, emociones y se desarrollan la creatividad y la imaginación.

Según Cujar (1985), la pedagogía de Ovidio Decroly se basó en tres principios todavía vigentes en la educación actual: brindar un ambiente adecuado al niño, adecuar los objetivos educativos a las capacidades de los pequeños y brindarles actividades necesarias que procuren su adaptación al ambiente que les rodee al llegar a su edad adulta.

Decroly centró su atención en conocer al niño en todos sus aspectos (personalidad, aspiraciones), para brindarle una educación integral de acuerdo con sus necesidades. Su aporte más importante fue el método de globalización, donde explica que el niño percibe el objeto en su totalidad y por eso su pensamiento es sintético y no analítico. Decroly establece los centros de interés, que son programas que articulan todas las áreas de estudio según las necesidades del niño. Estos centros agrupan las necesidades en cuatro grupos: alimentación, lucha contra la intemperie (calor, frío, humedad, viento); defensa contra los enemigos y los peligros (limpieza, enfermedad, accidentes); actuar y trabajar solidariamente; descansar, divertirse y desarrollarse. Estas cuatro necesidades constituyen cuatro centros de interés que se desarrollan por medio de tres aspectos: el primero es la observación, por medio de la cual el niño aprende el significado de las cosas, mediante el contacto directo con los objetos al ver y tocar, o indirecto, al ver películas, fotos, etc.; el segundo es la asociación, en donde el niño establece relaciones en el tiempo y el espacio, y la tercera es la expresión, a través de la cual el niño expresa sus sentimientos y conocimientos. Estos ejercicios están basados en las necesidades e intereses de los niños.

Decroly da gran importancia a los juegos educativos, que contribuyen al desarrollo de la observación, las aptitudes sensoriales y la sociabilidad. Se preocupa por la participación activa del niño y por desarrollar en este un espíritu coleccionista, constructor, organizador y social. El juego es una forma de trabajo de preescolar, el cual ayuda a que el niño desarrolle su independencia, autonomía, imaginación y creatividad, además de ser una estrategia fundamental en el Lenguaje Gráfico. El juego es un proyecto de vida adulta, anticipada en el niño y por eso es algo serio. El niño al no poder transformar la realidad se vale del juego para hacerlo.

Según Cujar (1985), Celestin Freinet enfocó una pedagogía renovadora, en contra del tradicionalismo, que se basó en la responsabilidad, el esfuerzo y el amor al trabajo; desarrolló la escuela moderna, impulsando las cooperativas escolares con una nueva educación llamada “escuela del pueblo”, partiendo de las experiencias de los niños en su medio ambiente y las necesidades fundamentales en estudiantes y maestros. Así, el maestro cumple una función orientadora. Su método lo orienta al trabajo en grupo que fomenta la unión, la cooperación y la comunicación.

Retomando a Freinet (1982), los planes de trabajo deben ser flexibles, centrados en los intereses y necesidades de los niños, donde se los lleve a pensar por sí mismos y a expresar su pensamiento, además de desarrollar su capacidad de experimentar y crear. Dentro de las técnicas más utilizadas por Freinet están: el texto libre, ya sea en forma oral o a través del dibujo, donde el niño se expresa libremente, lo que le permite aumentar la confianza en sí mismo y el desarrollo de sus capacidades; la imprenta, que permite imprimir los textos y la correspondencia interescolar y que incrementa la comunicación. Freinet rescata la educación partiendo de los intereses y necesidades de los niños, lo cual para el nivel de preescolar es la base fundamental, generando una educación personalizada.

Dentro de la educación preescolar y la enseñanza del Lenguaje Gráfico, se toma como base los aportes, de Piaget y Vigotsky, en relación con la evolución del niño y su desarrollo.

Vigotsky (1962) establece varios niveles de desarrollo: nivel de desarrollo efectivo o desarrollo real, en el cual el niño es capaz de realizar varias actividades por sí sólo; nivel de desarrollo potencial, en el cual el niño es capaz de realizar actividades con la ayuda de un adulto; en la distancia entre estos dos niveles se

encuentra la zona de desarrollo próximo, que representa las habilidades, destrezas y conocimientos que están dispuestos a ser activados en el niño desde afuera, mediante la relación con su contexto y colocarlos en la práctica por sí sólo. Además Vigotsky (1962) establece la importancia que tiene el aprendizaje considerándolo como el motor del desarrollo; en éste se establecen dos mecanismos: la actividad instrumental, la cual se da en relación con la realidad y su acción. (como el habla que lleva al niño a normalizar la conducta y a relacionarla con la cultura y el lenguaje que le permite la interacción con su entorno) y la segunda actividad, la relación que el niño establece con las personas que lo rodean, aprendiendo la cultura, los conocimientos externos, para luego interiorizarlos de manera interpersonal con otras personas, para realizar una interacción individual en el interior de cada niño (intrapersonal). Todas estas actividades cobran importancia en el preescolar en cuanto al manejo del lenguaje, la atención, la memoria y la inteligencia, ya que permiten establecer relaciones con sus compañeros en la ayuda de tareas, compartir útiles, ayudar a otro compañero a resolver problemas y seguir instrucciones sencillas.

Finalmente, en el nivel preescolar juegan un papel fundamental las teorías de Jean Piaget (1978), especialmente lo que se refiere al periodo preoperacional, comprendido entre los dos y siete años. En este se mira el uso de símbolos y la adquisición del lenguaje y el juego, el cual comienza con la imitación, a lo que Piaget denominó "imitación diferida". Luego establece el juego simbólico, que el niño utiliza para representar personas o situaciones que observa y vive de su realidad. Este juego adquiere gran importancia en el preescolar, pues da a conocer situaciones en el niño como limitaciones, tristezas, sufrimientos, alegrías y también le permite crear, imaginar e inventar. El juego de práctica consiste en la repetición que le hace llegar a dominar el juego, por medio de acciones como clasificar, ordenar, armar un rompecabezas, saltar, montar en bicicleta, actividades que con la práctica hacen que el niño llegue a una buena coordinación motriz. Los juegos socializados, son los que el niño realiza solo (no le gusta compartir sus juguetes), pero poco a poco empieza a interactuar, a compartir, aprendiendo a respetar reglas y turnos. En el juego de construcciones, ya a los cinco años, los niños son más reales, más organizados, se fijan más en detalles, siendo cuidadosos.

Por tanto, esta etapa es crucial en la enseñanza del Lenguaje Gráfico, ya que permite, a través del juego, establecer aspectos importantes como: conocer al niño para entender sus fortalezas y sus debilidades; en la realización de las diferentes etapas del Lenguaje Gráfico, entender el porqué a los cinco años aún se encuentran en

garabateo; estimular la imaginación, la creatividad, la curiosidad, las actitudes y las posibles dificultades que se encuentren en el manejo de espacio y prensión del lápiz; respetar el interés por el aprender jugando; desarrollar al máximo su lenguaje, inteligencia, creatividad y deseo por permanecer en el nivel preescolar.

La educación preescolar se ha enfocado, entonces, a brindar a los niños una formación integral que sea capaz de fortalecer estimular y desarrollar cada una de las dimensiones (estética, ética, espiritual, socioafectiva, cognitiva, corporal y comunicativa) de forma coherente y significativa, generando en ellos hábitos y habilidades, convirtiéndose en la base de una educación que propende por responder a las necesidades e intereses de los niños colombianos, por medio de los principios curriculares enmarcados en el Decreto 2247 de 1997, referenciados por Mejía y Mejía (2006), que son la integralidad, donde se da la relación pedagógica entre el entorno familiar, natural, social, étnico y cultural, reconociendo al ser como único y social; la organización y el trabajo grupal con el que se generan espacios para enriquecer experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de la comunidad educativa, y la lúdica que permite el goce, el placer, el entusiasmo de crear y recrear con la construcción de significados y conocimientos. Estos principios son llevados a cabo en proyectos lúdico pedagógicos permitiendo la construcción permanente del conocimiento, partiendo de los conocimientos previos, tomando al niño como un ser sensible, imaginativo y creativo. Estos proyectos son estructurados en forma colectiva entre los estudiantes y la maestra involucrando a padres de familia y la comunidad educativa en general; son proyectos que crean procesos de investigación y de diálogo permanente, además fomentan valores de respeto, tolerancia, autonomía y expresión de sentimientos y pensamientos con situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, favoreciendo el desarrollo del asombro y la curiosidad, todo esto estrechamente relacionado con el entorno.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Las referencias teóricas anteriores permiten deducir que la maestra preescolar debe ser formadora, modelo de referencia, acompañante, orientadora, facilitadora de la educación de los niños, generadora de la participación democrática en el grupo, de la cooperación y de la solidaridad, propiciadora de relaciones de mutuo respeto y valoración, encargada de establecer un ambiente propicio para el aprendizaje, el desarrollo físico, psicológico y social, guiando al niño en su trabajo

como investigador, para plantearse los problemas según la situación que se presente, llevándolo a explorar y aprender juntos teniendo en cuenta su desarrollo y su madurez y, así mismo, ella debe ser dinamizadora de las comunidades educativas.

Ahora bien, es fundamental que la maestra sea una incansable investigadora y a partir de sus experiencias, saberes y reflexiones, busque nuevos conocimientos, enriquezca los que ya posee y que le faciliten encontrar nuevas posibilidades de enseñanza dentro del aula. Teniendo en cuenta el contexto donde se encuentra, la maestra debe reconocer, respetar y valorar las diferentes formas culturales que se presenten (Mejía y Mejía, 2006).

En el nivel educativo de preescolar se dan, como se ha tratado de evidenciar anteriormente, infinidad de formas de enseñanza, pero en este artículo se presta primordial atención a las utilizadas en el Lenguaje Gráfico.

Es primordial ahondar en el concepto de lenguaje, que es visto por Piaget (1978) como el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo; entonces se puede afirmar que el lenguaje es fundamental en la construcción del conocimiento, dotando al niño de esquemas mentales cada vez más complejos a medida que lo adquiere y domina.

Para Quiroz (1966), el lenguaje es un fenómeno cultural y social que permite a través de signos y símbolos adquiridos, comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, afirmación que induce a decir que el lenguaje sirve de interacción con los demás y con el entorno, convirtiéndose en un factor esencial para el aprendizaje del niño, de allí su importancia.

Para Negret (1993), el lenguaje es la facultad humana donde se establecen actos que permiten expresar el pensamiento y los sentimientos, desarrollando habilidades comunicativas para hablar, escuchar, leer y escribir, donde se llegan a negociar significados. Esto conduce a la manera de utilización del lenguaje en los niños en edad preescolar, que se constituye en un instrumento útil para establecer comunicación con el entorno, permitiendo expresar sentimientos, pensamientos, emociones, ideas, etc., y así se genera una reflexión de su realidad, sujeta a un contexto inmediato del aquí y el ahora, sin tener conciencia del tiempo, sobre todo, el futuro y pasado.

Vigotsky (1962) sustenta que el lenguaje interiorizado depende de los cambios físicos y mentales, sujetos a la interacción social y al nivel egocéntrico en el que se encuentra el niño, convirtiendo de esta forma estas estructuras del lenguaje en estructuras básicas del pensamiento. Por tanto, el desarrollo del pensamiento está estrechamente ligado con el lenguaje, con las herramientas lingüísticas y la experiencia sociocultural del niño; en otras palabras, los procesos de evolución del lenguaje son mediados por los factores externos y los medios sociales del pensamiento que rodean al niño, los que juegan un papel fundamental en la educación de los niños y niñas en edad preescolar. En este sentido, el lenguaje da nuevas posibilidades de diversión al niño, ya que le permite aprender, gozar, recrearse en el juego de palabras, sonidos, cuentos, canciones, poemas, etc., y dar paso a la creatividad.

Por lo tanto, el Lenguaje Gráfico es para el niño una forma de comunicación que le permite expresar emociones y sentimientos y, de esta manera, relacionarse con su propio contexto, a través de las actividades pedagógicas que se desarrollan en el nivel de preescolar y que llevan al niño a un proceso que garantiza su desarrollo y madurez para llegar a la escritura convencional. Además, la realización del primer garabato para el niño tiene un significado y una intención determinada por eso, si la maestra tiene claras las etapas del Lenguaje Gráfico (garabateo, dibujo y grafismo) y reconoce su importancia y su aplicación dentro del aula, logrará que el niño mejore sus trazos, llegue al dibujo y, posteriormente, al grafismo, permitiendo incrementar la creatividad y la imaginación.

En el preescolar, por lo general, las maestras centran su mirada en evaluar y en enjuiciar al estudiante, enfocándose en una serie de actividades repetitivas esquematizadas a planas que no son significativas para el aprendizaje del Lenguaje Gráfico, convirtiéndose en un activismo sin norte pedagógico, pensando que estas acciones son suficientes para que el niño se apropie de la enseñanza, dejando de lado el papel pedagógico de reflexionar sobre sus acciones educativas, de adecuar tiempos, contenidos y recursos que faciliten y aseguren el aprendizaje.

No obstante, las maestras son producto de un sistema educativo que privilegia la transmisión frente al desarrollo del pensamiento, el enseñar a pensar y el aprender a aprehender, como momentos para reflexionar y pensar desde el aula escolar. El maestro es un intelectual y, en la actualidad, está llamado desde su "deber ser" pedagógico y/o didáctico a innovar con acciones que favorezcan un aprendizaje más válido y provechoso; de lo contrario, su rol se verá, como hasta ahora, subvalorado, al hacer lo que los otros le impongan.

Los procesos de percepción y representación, para llegar a la comunicación, se convierten en factores esenciales dentro del aprendizaje y es el manejo del Lenguaje Gráfico y de las actividades que se desarrollan dentro del aula, las que permiten que el niño logre relacionarse con su entorno y que sea partícipe de él, mostrando su sentir y expresándolo de manera gráfica, tal como lo muestra Lurcat (1980) al afirmar que el Lenguaje Gráfico se concibe como la representación subjetiva del niño; en otras palabras, es la representación de sentimientos, razón y emoción que él obtiene al interactuar con el entorno, iniciado como un juego motor que se genera y perfecciona gracias a los procesos que permiten el desarrollo físico y mental que el niño va adquiriendo con los diferentes estímulos y aprendizajes de todo lo que lo rodea.

Hay que tener en cuenta que todo maestro, sobre todo si es de preescolar, tiene la responsabilidad de enriquecer su saber pedagógico, para que el trabajo con los niños tome un verdadero sentido y sea realmente significativo y así poder generar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza - aprendizaje, permitiendo la adquisición de bases sólidas y desarrollo de estructuras mentales en los niños en edad preescolar.

Las maestras toman el Lenguaje Gráfico únicamente como la base para llegar a la escritura convencional en el niño, a través de la elaboración de planas o líneas, ignorando así su carácter expresivo, comunicativo y olvidando que para el niño todo conocimiento parte de sus necesidades e intereses, como lo manifiesta Lurcat (1980, p. 78), "es muy importante tener en cuenta que se busca ayudar al niño a hacer lo que él necesita, no lo que el maestro pretende; ayudarlo a construir su propia capacidad de ver forma en las formas y su manera personal de presentarlas". Por lo tanto, hay que explotar el Lenguaje Gráfico, aprovechando todo el cúmulo de posibilidades dentro del aula que brindan al niño todas las bases para su desarrollo, generando en ellos un aprendizaje realmente significativo, descubriendo nuevas formas de aprender desde su cotidianidad en las formas y las imágenes. Además es indispensable tener claro que la escritura surge como un trazado que viene desde el dibujo, reconociendo que el niño debe llegar a la separación que previamente tiene lugar entre las dos funciones del grafismo, una en relación con la imagen (símbolo) y la otra en relación con el signo. Entonces, escribir es más que una simple repetición de líneas, planas, sílabas y palabras, es producto de la madurez del niño y el constructo de habilidades adquiridas gracias a un correcto aprestamiento, dándole importancia al preescolar; como lo menciona Lurcat (1980), "es importante que la maestra enseñe

a dibujar, pintar, modelar y construir, los niños deben tener oportunidades para graficar con diferentes materiales y herramientas, pintar con muchos colores y paletas variadas, modelar y construir... todos los días que van al preescolar".

Hay que pensar que todas las actividades que se realizan en preescolar permiten crear, expresar e imaginar en ámbitos institucionales; de allí la responsabilidad ineludible de enseñar el Lenguaje Gráfico. Por esta razón, este nivel es el directamente responsable de brindar al niño las bases esenciales para su futura escolaridad, ya que en esta edad él forma su personalidad, su pensamiento y potencializa sus habilidades motrices y psicológicas, permitiendo la adquisición de estos conocimientos que formarán la estructura a lo largo de toda su vida.

La mayoría de las maestras conocen la finalidad e importancia del Lenguaje Gráfico pero, según lo observado, se puede analizar que en la práctica no lo aplican en el proceso de enseñanza, ya que ellas lo consideran como el simple dibujo que hacen los niños al finalizar las actividades y, aunque tienen claro que éste ayuda al proceso de aprendizaje, expresando, interpretando y articulando, en la práctica, sólo se centran en el acto de dibujar, en la mayoría de los casos sin tener un horizonte pedagógico definido y sin permitir que el niño vaya más allá de la simple representación gráfica.

Es pertinente clarificar, que para el niño un dibujo es más que la simple acción de representar un cuento o una canción; éste lleva un valor narrativo, el cual es determinante en el momento de elegir el motivo, el evento, el objeto o la persona. Por esta razón, es pertinente dejar que el niño dibuje de forma libre, permitiéndole el descubrimiento y el placer de representar cosas de la realidad o la fantasía.

Con lo anterior, se puede aclarar que a través del Lenguaje Gráfico se desarrolla el potencial que el niño trae de su entorno, ayuda a crear en ellos una conciencia encaminada a ser sujetos críticos, creativos, responsables, expresivos, cooperativos, solidarios, independientes, conscientes de sus limitaciones y posibilidades personales y que si, por el contrario, se lo toma como una actividad aislada, no se podrá lograr el cometido y se convertirá en una actividad monótona que el niño realiza como repetición o como respuesta a la petición del adulto, dejando de ser una actividad de gusto y diversión que le posibilite comunicar sus necesidades, intereses, gustos, opiniones, pensamientos y sentimientos, que no es capaz de manifestar de forma oral.

Las actividades en preescolar tienen, además, impresas la lúdica y la creatividad y si en realidad se articulan al Lenguaje Gráfico, se logra descubrir las verdaderas potencialidades que éste tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, las maestras de este nivel, deben propender por ofrecer al niño estas características en pro de su bienestar y un adecuado proceso de enseñanza - aprendizaje, garantizando ambientes y espacios pedagógicos que lleven a enriquecer su formación integral.

Hay que tener claro que el Lenguaje Gráfico se va adquiriendo, primero, a través del desarrollo físico, que se va dando mediante la percepción y estímulo de los sentidos del niño. Como lo destaca Lowenfeld (1980), con el progreso que el niño tiene con respecto al control de la biomecánica del brazo y la mano, se llega al dominio del movimiento, con el vaivén y el barrido que el niño realiza al garabatear, mediante la flexión y extensión del antebrazo, el codo y el hombro, dando paso a la coordinación viso - manual, la percepción con la actividad que está inmersa en ella y una correcta prensión del lápiz permitiendo mejorar cada vez más sus representaciones gráficas. En segundo lugar, se encuentra el desarrollo mental que, según Lowenfeld (1980), radica en el paso del simple placer kinestésico que produce el dibujar a la expresión del pensamiento hasta lograr una creación consciente en relación con el entorno, llena de significado y poder comunicativo. Por esto puede decirse que es esencial trabajar de forma conjunta todas las dimensiones que faciliten los procesos llevados dentro del Lenguaje Gráfico en los niños.

ETAPAS DEL LENGUAJE GRÁFICO

Dentro del Lenguaje Gráfico se encuentran tres etapas fundamentales que son el garabateo, el dibujo y el grafismo. En primera instancia, el garabateo según Lowenfeld (1980), se destaca por sus trazos predecibles e irregulares donde el aprestamiento juega un papel preponderante en este momento, ya que prepara al niño para responder a su desarrollo de forma adecuada; además se divide en tres subetapas: el garabateo descontrolado, el garabateo controlado y el garabateo con nombre.

El garabateo descontrolado son los trazos que no tienen aparente intención y sentido. Por lo general, el niño, al realizarlos, mira hacia otro lado y ellos varían en longitud, dirección y calidad, pero esto ocurre de forma aleatoria; así pues, los

garabatos no son la representación o imitación de la realidad o de algún objeto preciso, sino más bien responden a la base del desarrollo físico y psicológico, como un placer motor que va directamente relacionado con el movimiento, las sensaciones táctiles y kinestésicas. Por consiguiente, el garabateo no ayuda a mejorar los trazos incipientes, sino que éstos son una de las características de esta etapa, que es tomada por el niño como un juego de movimientos libres que le permiten una exploración de su propio cuerpo en relación con un objeto.

En relación con lo anterior, Lowenfeld (1980, p. 110) afirma que "La simple rotación del garabato alrededor del hombro o del antebrazo en torno al codo produce trazos impulsivos, más o menos rectilíneos o curvos, de longitud variables que a menudo sobresalen los bordes del papel". En este sentido, el garabateo, reúne los movimientos impulsivos que permiten al niño enriquecer sus esquemas mentales y su desarrollo motriz.

Otro rasgo de esta etapa es que los niños no respetan los límites de la hoja, perciben los cambios de la superficie donde grafican, aunque no tienen en cuenta la causa; además al objeto con que garabatean de diferente forma lo ponen en contacto con sus sentidos (lo huelen, lo degustan, etc.) y la presión que se ejerce sobre los trazos es muy fuerte.

En algunas ocasiones, las maestras no comprenden que el niño necesita pasar por un proceso de madurez hasta lograr el dominio motor, cambiando sus trazos sin dirección ni sentido, al trazo circular. Como lo menciona Lurcat (1980, p. 76), "el trazo circular se hace posible gracias a la coordinación de movimientos de la articulación del brazo alrededor del hombro". En este momento, el niño descubre que el ojo puede guiar a la mano y la empieza a controlar incrementando aún más el placer motor, dando paso al garabateo controlado donde al aparecer el trazo circular y al empezar a dominarlo, el niño integra la articulación muñeca - mano, donde se crean formas circulares enlazadas entre sí.

El niño está en capacidad para realizar trazos ya ejecutados, pero ahora con un dominio y un control que le permiten trazos más precisos de las formas. Él comienza a realizar figuras cerradas, reproducir cuadrados y cruces; los garabatos a pesar de no haber cambiado mucho, ya poseen una representación explícita, llegando entonces al garabateo con nombre. En este instante, es fundamental que la maestra valore y reconozca los garabatos de los niños, respetando la interpretación que hacen de ellos; es indispensable que se generen ambientes

de confianza para que se dé el proceso de forma natural, apoyado de estímulos motrices y mentales que ayuden al niño a controlarlos cada vez más.

En la etapa del garabateo con nombre, los niños pasarán más tiempo realizando garabatos, ahora ya más definidos, generalmente cerrados y sueltos, asociados a un objeto o a una persona de la realidad; aunque no sean reconocibles, la distribución de los mismos ya es mejor, empezando a respetar los límites de la hoja y a describirlos oralmente anticipando lo que va hacer o describiendo lo que hizo, colocándoles un nombre.

Dar nombre es el paso que permite conocer la función simbólica que el niño va adquiriendo a través de sus garabatos y la representación implícita que estos tienen. Con lo anterior, se puede afirmar que es necesario que las maestras enseñen a los padres a respetar el ritmo de aprendizaje que tiene cada niño, ya que es imposible que todos logren llegar a la etapa del garabateo con nombre al mismo tiempo.

La etapa del dibujo ayuda a conocer lo que el niño sabe, convirtiéndose en un factor fundamental en la enseñanza del Lenguaje Gráfico en el preescolar; según lo menciona Lurcat (1980, p. 74), "es una actividad gráfica útil para el aprendizaje de contenidos y otra como medio de comprobación de las adquisiciones, donde se establecen y se potencializan la asimilación e interacción de los conocimientos", siendo importante para el aprendizaje y su evaluación, dándole a la enseñanza herramientas que facilitan su aplicación con los niños, para la construcción de conocimientos, y a la maestra le da la posibilidad de conocer el mundo de los niños, mostrado en forma espontánea.

De este modo, para Lowenfeld (1980), el dibujo es la creación consciente de la forma y el último periodo del garabateo y para el niño es una etapa muy importante, ahora en la que crea formas que tienen relación con su contexto adquiriendo significado; el dibujo es, entonces, el medio gracias al cual el niño desarrolla relaciones y concreta muchos pensamientos vagos que pueden ser importantes para él. Se convierte en sí mismo en una experiencia de aprendizaje; por ello, el dibujo en el niño de edad preescolar se constituye en un factor esencial en la asimilación e interacción con el ambiente, este se ve estrechamente ligado con las facultades sensoriales y motrices que posee; se da en el niño en su primera infancia conduciéndolo no sólo a la expresión artística sino también a la escritura, así que, dentro del aula, el niño con el dibujo establece relaciones

entre la realidad, la fantasía y la imaginación, interiorizando el aprendizaje, permitiéndole a la maestra utilizarlo como indicador o evaluador del conocimiento y, a través de éste, el niño es capaz de demostrar qué tan estructurado está su pensamiento, su personalidad y su conciencia del entorno.

Lurcat (1980, p. 78) resalta que el dibujo se constituye en una fuente de expresión gráfica de creatividad y frente a esto existe la posibilidad del dibujo de creación, del dibujo fantaseado y del dibujo que resulta de nuevas asociaciones. El niño le da nuevos significados a la misma forma y nuevas formas a un nuevo contenido, entonces el dibujo tiene un valor expresivo, tanto a nivel de personalidad, como en la construcción mental que tiene el niño, en otras palabras, es la expresión de lo que quiere, necesita, prefiere y siente (sentimientos agradables y desagradables), facilitando la creatividad y la comunicación dentro y fuera del aula. Aquí radica la importancia del Lenguaje Gráfico en el preescolar, y en este caso específico, del dibujo, utilizado como forma de enseñanza por parte de las maestras.

El dibujo apoya el desarrollo de la psicomotricidad en el niño en edad preescolar, encontrando una directa relación con la capacidad de expresión donde se da la adquisición del esquema e imagen corporal, dado gracias al conocimiento, autoconciencia y control del cuerpo; por lo visto, toda actividad gráfica debe ser precedida de una motivación corporal para que, de esta manera, el niño logre cimentar en su pensamiento, estructuras sólidas que lo lleven a la correcta representación y expresión gráfica. En relación con esto, las maestras resaltan la diferencia entre el garabateo y el dibujo con la diferencia que existe en la realización del esquema corporal.

Las maestras en su concepción están acordes con lo expresado en la teoría, pero es pertinente volver a resaltar que, en la mayoría de los casos, ellas no miden las implicaciones, ya que toman el dibujo como una actividad rutinaria que les sirve únicamente para finalizar una actividad y no como una forma de llegar al conocimiento. Muchas veces las maestras piden a los niños que realicen un dibujo, pero pasan por alto su significación.

Finalmente, en el grafismo, la mayoría de las maestras manejan una concepción en forma teórica. Sin embargo, en la práctica se observa desconocimiento de su aplicación en el proceso de enseñanza, como lo afirman Ana Teberoski y Emilia Ferreiro (1990) al referirse al grafismo como la distinción que el niño realiza entre los dibujos y los signos, haciendo los primeros intentos de escritura con grafías in-

ventadas por él, que no son ni dibujos, ni letras convencionales. Pero hay que hacer una aclaración: el grafismo en el preescolar no es una escritura convencional, son trazos que como se expresa anteriormente se forman de grafías parecidas a las letras convencionales, pero aún no se da el lenguaje escrito como tal. En esta etapa lo más importante es que la maestra de preescolar puede aprovecharla de diferentes maneras: gracias a la capacidad que el niño tiene de diferenciar dibujos de letras o números, su capacidad de expresión ha mejorado de forma significativa y, por lo tanto, se pueden llegar a utilizar nuevas formas de enseñanza que el niño puede disfrutar y aprender de forma más sencilla.

FORMAS DE ENSEÑANZA DEL LENGUAJE GRÁFICO

Las maestras de preescolar utilizan diversas formas de enseñanza dentro del aula de manera creativa y dinámica, llevando a los niños a desarrollar su imaginación y creatividad, pero cada actividad la realizan de manera desligada del Lenguaje Gráfico.

El juego y la lúdica son las formas de enseñanza más adecuadas y pertinentes dentro de la educación preescolar; por lo tanto, es fundamental abordarlos, según la Ley General de Educación (1994) y según el Decreto 2247 de 1997, Capítulo II, donde se contempla la lúdica como uno de los principios de la educación preescolar, afirmando que el juego es la principal actividad del niño, es el motor del proceso de su desarrollo; es a través del juego como los niños construyen el conocimiento, al permitirles conocer el mundo que les rodea, comunicarse con otros niños, compartir intereses, relacionarse con su entorno social, cultural, familiar, desarrollar la iniciativa propia, construir y apropiarse de normas. Por esta razón, el juego y la lúdica se convierten en una forma de enseñanza fundamental en el preescolar y en el Lenguaje Gráfico. De esta manera, Lucy McCormick (1996) expresa que para los niños el Lenguaje Gráfico es un juego motor que va ligado a todas las actividades que se desarrollan en el preescolar con el propósito de estimular al niño como un ser integral.

Las maestras conciben el Lenguaje Gráfico como ese paso previo a la escritura, pero según McCormick (1996), para los niños la escritura es tomada como el juego con lápices y crayolas en cada trazo que plasman y no es simplemente un ejercicio de papel rayado; entonces, para ellos, se trata del placer de explorar movimientos que generan en ellos disfrute y gusto. Por lo tanto, afirmar que el Len-

guaje Gráfico es el equivalente de la preescritura y la escritura como el simple trazo de letras convencionales o la repetición de palabras por medio de planas, le resta importancia al proceso significativo que se obtiene gracias a la enseñanza del Lenguaje Gráfico.

Por otro lado, como lo muestra Piaget (1978), existen varios tipos de juegos. En primer lugar, se encuentran los juegos sensomotores, que se practican hasta los dos años y que consisten básicamente en repetición y coordinación de movimientos. En segundo lugar, están los juegos simbólicos, que se encuentran en niños entre los dos y seis años y son aquellos que anteponen la asimilación de lo real, lo físico y lo social en el yo y en sus necesidades. Y, en tercer lugar, se destacan los juegos con reglas que tienen una función socializadora y que los niños los realizan a partir de los cinco años.

Con todo esto, el juego se convierte para los niños en una de las actividades más significativas y serias, como lo muestra Jean Paul Sartre (citado por Pietro, 1970) cuando dice que los juegos habituales de los niños, sin comparación con los del adulto, no son más que manifestaciones de una actividad seria en los años de la infancia. Por esta razón, los adultos tienen que tomar al juego no como una actividad de relleno, sino como la base de la enseñanza en el nivel preescolar y, sobre todo, en el Lenguaje Gráfico.

Si la maestra tiene como eje fundamental el juego y la lúdica dentro de sus actividades pedagógicas diarias y permite que el niño explore, manipule e invente con diversidad de materiales y técnicas didácticas, estimulará el desarrollo de la motricidad, la autoestima y la expresión, creando en su aula un ambiente adecuado para que se construyan conocimientos y saberes que respondan a sus necesidades e intereses.

Las maestras también toman las rondas como uno de los elementos fundamentales del juego, pues según el currículo de preescolar (1987), los niños se ejercitan al cantar, escuchar música, dramatizar su letra y crear diversidad de movimientos. Las rondas ayudan en su desarrollo físico, mental, expresión corporal, memoria y en la ubicación temporo-espacial, brindando a la maestra recursos para conocer las necesidades, los intereses y la madurez de cada niño.

Otro elemento que resaltan las maestras dentro del juego son los cantos, que son una forma de motivación excelente para las actividades, ya que a través de

ellos exploran la fantasía y la imaginación posibilitando en el niño la creatividad, la memoria y el progreso del lenguaje; con las canciones, el niño logra establecer relaciones con el entorno, con el aprendizaje, con sus compañeros y consigo mismo; a través de las canciones, el niño logra interactuar con el ritmo, la melodía, la armonía, las técnicas de respiración y relajación que ayudan en su desarrollo integral.

Ahora bien, las rondas y las canciones deben ser tomadas como una forma de enseñanza por parte de las maestras y no sólo verlas como una actividad rutinaria o recreativa, ya que ellas tienen un carácter pedagógico muy valioso, donde se pueden integrar todas las dimensiones, pero también hay que tener claro que el juego es mucho más que esto. Dentro del juego se pueden evidenciar todas las manifestaciones de comunicación y aprendizaje a través de su correcta aplicación, ya que el juego tiene diversidad de aplicaciones y utilidad.

Otro factor retomado por las maestras son las descripciones del entorno familiar, escolar y social, por medio de las cuales los niños pueden mostrar sus sentimientos, sus pensamientos y la forma en que este entorno influye en ellos, dándole a la maestra herramientas para poder entender el carácter y la personalidad del niño. Las descripciones pueden ser de forma oral y gráfica, pero en los niños en edad preescolar juega un papel preponderante lo gráfico, ya que a través de este pueden expresarse con libertad y autonomía, siempre y cuando la maestra tome en cuenta la interpretación que el niño le dé a sus dibujos, la cual según Nicole Berdard (2003, p. 5), “es el resultado o la síntesis del análisis como la información transmitida por la orientación espacial del dibujo, por sus dimensiones, y la presión del lápiz”. Con esto se puede afirmar que si la maestra no valora los dibujos y las descripciones realizadas por los niños pierde todo sentido.

Pasamos ahora a las narraciones que utiliza la maestra como forma de enseñanza, donde utiliza como elemento fundamental el cuento. Desde el currículo de preescolar (1987), con el cuento, los niños se pueden identificar con los personajes, imaginarse en diferentes situaciones, por lo que deben ser narrados imitando voces con diferentes timbres, tonos y sin interrupciones. El cuento permite la expresión de sentimientos y emociones en la socialización que se haga de este; en las observaciones la mayoría de las maestras lo hacen de forma creativa y con una adecuada entonación, pero lo interrumpen para hacer llamados de atención, haciendo perder la continuidad y el interés de los niños, dispersando

su atención y perdiendo su sentido. Dentro de las narraciones se encuentra la poesía, las adivinanzas, las fábulas, los trabalenguas, las retahílas, etc., que dotan a las actividades de variedad, creatividad, y diversión, siendo formas de enseñanza en el preescolar que motivan al niño en el proceso de aprendizaje.

Dentro del Lenguaje Gráfico se vislumbra diversidad de formas de enseñanza, las cuales recogen el juego, las descripciones y las narraciones. Para poder entenderlas en su verdadera dimensión se debe tener en cuenta que en el garabateo se debe permitir al niño que explore movimientos libres y sin control; en consecuencia, uno de los puntos para resaltar es la utilización de elementos que favorezcan estas características como son crayones o marcadores gruesos, que permitan una presión adecuada a su fuerza muscular y que facilite un desplazamiento adecuado con el ritmo del trazo, pues los lápices o colores dificultan la dinámica del movimiento haciéndolos inconvenientes para esta etapa. Por consiguiente, al niño se le debe proporcionar el material necesario para que garabatee; las maestras o adultos a cargo nunca deben frenar o forzar esta actividad, el niño considera el tiempo pertinente, según su interés y su facultad motora.

Es necesario tener en cuenta que en esta etapa del garabateo no se encontrarán formas reconocibles; así mismo es perjudicial intentar que el niño copie dibujos más reales o guiar su garabato siendo un obstáculo para su desarrollo. Se debe motivar al niño para que comprenda que sus representaciones tienen significado comunicativo frente al adulto y para otros niños.

En la etapa del garabateo con nombre, es el niño quien empieza a dar significado o nombres a sus garabatos; por esto, las maestras no deben intervenir tratando de dar su propia interpretación, sino por lo contrario, es esencial dar al niño confianza y entusiasmo para que se fortalezca esta nueva forma de pensar. Existe diversidad de formas para trabajar esta etapa y dentro de los materiales adecuados se tienen las crayolas; los marcadores gruesos; se incluye la tiza que ayuda a graduar la presión muscular sobre el instrumento gráfico, el papel donde se plasman los garabatos debe ser grande y de preferencia blanco para que resalte llamando su atención; la ténpera y el pincel son también materiales favorables en esta etapa, introduciendo el trabajo con el color, pero debe ser libre y no sujeto a un dibujo prediseñado; o también se puede utilizar la pintura dactilar, permitir no sólo que utilice los dedos, sino la palma entera o el antebrazo, jugar con el color y la superficie a pintar, sin forzar al niño a meter la mano a la pintura o cohibir que utilice otra parte de su cuerpo para hacerlo.

Entre las técnicas más adecuadas para trabajar con los niños en esta etapa están: el rasgado, el arrugado, el entorchado, que favorecen el dominio del músculo flexor del pulgar y mejoran la prensión. También se recomienda el trabajo con plastilina o arcilla para brindar al niño experiencias tridimensionales de textura y forma.

Ya en la etapa del dibujo los trazos de los niños son controlados y tienen formas reconocibles; entra en juego la calidad, la tonalidad, la dinámica, propias de aquella organización individual, llevando al niño a un nivel de comunicación y expresión con el medio que lo rodea.

Como se advierte, es necesario trabajar el dibujo libre tomando nota de los comentarios gestuales y verbales espontáneos que tenga el niño alrededor de su dibujo, sin ninguna intervención por parte de la maestra. El dibujo libre permite conocer la distribución de los diversos géneros de producción, los asuntos dibujados y los temas preferenciales.

En la etapa del dibujo se puede trabajar en colorear dibujos para trabajar líneas, referencias y contornos, pero siempre dejando un margen de libertad gráfica para que el niño le dé su propia interpretación y pueda continuar expresando su pensamiento a los demás. El niño se siente continuamente estimulado por la actividad gráfica, se da cuenta de la función de los mensajes del mundo que lo rodea y de su importancia para la comunicación. El dibujo se integra en el cuadro de las actividades lúdicas propias de la infancia. La actividad gráfica participa con el juego de ese carácter, a la vez placentero y serio que siempre va unido a él.

Finalmente, en el grafismo, el niño se acerca cada vez más a la escritura convencional, producto de su realidad o de sus situaciones vividas, generando una variedad de posibilidades en el momento de ejercer la práctica gráfica. El niño acompaña sus dibujos con grafemas inventados por él, por esta razón, se debe permitir que el niño tenga libertad para estimular su imaginación, a través de cuentos o contando experiencias significativas mediante dibujos. Este instante es fundamental para estimular el desarrollo de la palabra oral, enriquecer el Lenguaje Gráfico y facilitar la adquisición del lenguaje escrito, en lo que concierne a la creación de textos.

Por lo anterior, la maestra debe generar espacios de exploración de toda forma de manifestación donde se contemple lo gestual, lo gráfico, lo corporal, etc., además de suscitar estímulos motores, interacción social y cultural en función de responder

a sus intereses y necesidades, respetando su ritmo de aprendizaje y la diversidad de formas de expresión gráfica. Ahora bien, es indispensable impulsar al niño a expresar su realidad a través de sus grafemas que, en este momento, ya serán considerados textos escritos. Se debe apoyar este trabajo con el contacto de documentos como cuentos, fábulas, leyendas, retahílas o escritos de la maestra.

Por otra parte, en la enseñanza del Lenguaje Gráfico juega un papel fundamental la Alfabetividad Visual propuesta por Dondis (1973) la cual radica en que todos los miembros de un grupo determinado comparten el significado asignado a un cuerpo común de información; en otras palabras, es asimilar los criterios dados a un mensaje visual, de forma común. Dondis (1973) muestra en el desarrollo del lenguaje escrito, la construcción de un sistema básico para el aprendizaje por medio de la identificación, la creación y la comprensión de los mensajes visuales cotidianos y generales. Con el trabajo de la Alfabetividad Visual (Dondis, 1973), se acerca al niño al conocimiento a través de experiencias de aprendizaje como la conciencia táctil, que incluye el olfato, el gusto, el oído, en contacto con el entorno, al punto de adquirir la comprensión de las fuerzas ambientales y emocionales para pasar de lo concreto hasta lo abstracto.

Al desarrollar la capacidad de ver, se logra expandir la comprensión hacia los mensajes visuales, mediante el proceso de comunicación que articula las bellas artes, artes aplicadas, la expresión subjetiva y la respuesta a un propósito funcional. Por lo anterior, la alfabetividad visual se encuentra inmersa en muchos lugares y de diferentes maneras como, por ejemplo, en los métodos de los artistas, en las técnicas de formación de artesanos, en la teoría psicológica, en la naturaleza y en el funcionamiento del propio organismo humano.

Otro aspecto retomado por Dondis (1973) es la forma en que se capta la información mediante los procesos visuales, la cual radica en las fuerzas perceptivas y kinestésicas, que se dan gracias a la naturaleza fisiológica del ser humano. Aquí entra en juego la manera de permanecer de pie, de moverse, la coordinación, el equilibrio o la forma de reaccionar a la luz, a la oscuridad, a los movimientos bruscos y desempeña un papel primordial para comprender y recibir los mensajes visuales, supeditados a los estados de ánimo o por los condicionamientos culturales o las expectativas ambientales.

Para Dondis (1973), la alfabetividad visual tiene una sintaxis definida como la disposición ordenada de partes que retoma el problema de cómo abordar el

proceso de composición con inteligencia y saber cómo afectan las decisiones compositivas el resultado final en relación con la percepción humana. En la Alfabetividad Visual se destaca que el proceso creativo genera el mayor trabajo de expresión, ya que aquí se presenta la oportunidad de transmitir estados de ánimo, sensaciones y emociones; además, la comunicación visual, tomada de la alfabetividad visual (Dondis, 1973), tiene como elementos básicos, el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la dimensión, la escala y el movimiento, los cuales conforman la información visual formada también por elecciones y combinaciones selectivas, que dan paso al desarrollo del pensamiento.

Según lo expone Vásquez (2005), en lo que respecta a alfabetización de la imagen, ver hace referencia al proceso de percepción; mirar es una construcción que hace el receptor; por lo tanto, alfabetizarse en la imagen no es simplemente ver, es ir mucho más allá, es mirar, imaginar, es poder reconocer sus elementos: el punto, la línea, el plano, la dirección, el color, la textura, la escala y las posibles combinaciones que se pueden hacer entre estos. Además, según Vásquez (2005) al alfabetizar, se da paso a varias posibilidades didácticas entre las que están: poder conocer la parte y el todo; atravesar la opacidad de los objetos y las cosas, por ejemplo a través de un corte que hagamos a una manzana, podemos conocer su interior, su esencia; la imagen también sirve para mostrar procesos, desarrollos, el cómo se hace, las etapas que hay que seguir, y por último, la imagen nos sirve para narrar, tal es el caso de una tira cómica, en la que sólo aparecen las imágenes, sin embargo al presentarlas al niño, lo trasladan a otro contexto, a imaginar diversidad de situaciones e inventar distintas historias sobre lo que mira. Por lo tanto, se puede concluir que las imágenes representan un valioso instrumento para la educación, ya que permiten que el niño desarrolle su creatividad, su conocimiento, además de dar rienda suelta a su imaginación para crear infinidad de cuentos alrededor de una imagen.

Según Dondis (1973), por medio de la Alfabetividad Visual se logra el desarrollo de capacidades de ver y visualizar (capacidad de formar imágenes mentales), teniendo en cuenta las exigencias, placeres, preferencias y temores, convirtiendo la observación en una herramienta fundamental de comunicación y aprendizaje que lleva inmersos procesos, actividades, funciones y actitudes que permiten comprender, contemplar, observar, descubrir, reconocer, visualizar, etc., y así lograr pasar del reconocimiento de una imagen a la utilización del símbolo y el lenguaje para llegar a la conceptualización.

En el niño, los esquemas mentales se van construyendo gracias a la interacción que tienen sus sentidos con los estímulos del entorno, con el manipular, el explorar, el saborear y el mirar, lo cual le permite elegir experiencias que lo llevan a organizar su saber en sentido de la adquisición del conocimiento, determinar exigencias, preferencias, intereses, y pasar a ser parte inherente del ser para poder aprender.

El significado de la imagen junto al diseño logra transmitir un mensaje de la persona que lo crea y del medio que lo envuelve. Entra, entonces, como elemento primordial la luz, que da paso al carácter tonal que acerca a la realidad que se conoce a la imagen con la línea, el color, la dirección, la textura, la escala, la dimensión y el movimiento, dando estímulos que posibilitan diversas interpretaciones subjetivas como la que pretende el artista y la que da el espectador alrededor de las emociones y los sentimientos manifestados en la imagen.

De estas situaciones, percibidas en el proceso investigativo nace la propuesta "La Alfabetividad Visual: ¡Llave maestra para la enseñanza del Lenguaje Gráfico en el Preescolar!". Teniendo en cuenta que el Lenguaje Gráfico lleva implícito en sí una serie de significados, es necesario reconocerlo y darle la importancia en el preescolar. Los niños llegan a este nivel con un saber general y es compromiso de la maestra ayudar a reforzar y a construir lo que el niño ha aprendido a significar y a comunicar. "¡La llave maestra!", porque a partir del conocimiento del niño se amplían en él las bases necesarias para así poder construir esa red de significaciones para generar procesos de pensar, de conocer, de interactuar, de hacer y aprender a ser. De esta manera, el Lenguaje Gráfico con sus etapas abre la puerta a posteriores conocimientos de la vida escolar.

En esta propuesta se establecen las estructuras teóricas con autores que profundizan en el conocimiento del Lenguaje Gráfico y sus prácticas, dando los cimientos para la construcción de una nueva forma de trabajo basada en la "Alfabetividad Visual" de Dondis (1973), encaminada a despertar el interés por el Lenguaje Gráfico en las maestras.

Para la operacionalización de la propuesta se determina un plan que trabaja cada etapa del Lenguaje Gráfico (garabateo, dibujo y grafismo), a través de una estructura que permite al maestro entender, asimilar y llevar a su práctica la enseñanza del Lenguaje Gráfico. Por lo tanto, la propuesta es una alternativa de solución frente a las falencias encontradas en la enseñanza del Lenguaje Gráfico.

Se trata de una propuesta surgida de una investigación seria, para ayudar a conjugar la teoría y la práctica, facilitar escenarios escolares que brinden aprendizajes significativos para los niños de preescolar, teniendo en cuenta su importancia por ser una etapa inicial, consolidando canales de reflexión para las maestras acerca de la enseñanza del Lenguaje Gráfico y motivarlas para que brinden una educación pertinente y de calidad de acuerdo a los retos y exigencias de la sociedad actual.

Desde la perspectiva pedagógica, esta propuesta se constituye en un aporte para las maestras, al abordar referentes teóricos sobre la alfabetividad visual y prácticos acerca de la concepción, importancia, finalidad y etapas del Lenguaje Gráfico, especificando una forma de enseñanza y de esta manera contribuir a generar una cultura investigativa y de solución frente a la escritura inicial del niño.

Como objetivo general de la propuesta se establece proporcionar los fundamentos y elementos teóricos y prácticos esenciales para la enseñanza del Lenguaje Gráfico en sus diferentes etapas (garabateo, dibujo, grafismo) para el preescolar; y como objetivos específicos se proponen: en la etapa del garabateo, expandir la capacidad de ver para potenciar habilidades y capacidades de los niños para llegar al dibujo; en la etapa del dibujo, comprender los mensajes visuales para explorar la comunicación gráfica y la expresión de los niños; en la etapa del grafismo, acercar al niño desde sus propios mensajes visuales hacia la escritura convencional.

Descripción de la propuesta

Dentro del estudio de las formas de enseñanza del Lenguaje Gráfico en el preescolar, se evidencian falencias y debilidades dado el desconocimiento sobre la temática. Por esta razón, se considera necesario buscar una forma concreta de enseñanza que lleve a las maestras a encontrar un sentido pedagógico que gire alrededor de la significación y expresión de la imagen en el niño, por lo que se propone “La Alfabetividad Visual: ¡Llave maestra para la enseñanza del lenguaje gráfico en el preescolar!” como solución a los grandes vacíos que se encuentran en el aula. En este sentido, la propuesta busca dar claridad sobre las formas de trabajo, tomando como base la alfabetividad visual de Dondis (1973), para articular el Lenguaje Gráfico en las actividades pedagógicas diarias y, de esta

manera, darles a las maestras las bases didácticas necesarias para que lleven al niño a la adquisición del lenguaje escrito de forma significativa, por medio de experiencias ricas en exploración a través de la percepción.

Esta propuesta parte de tres ejes fundamentales que son: expandir la capacidad de ver, comprender y elaborar mensajes visuales, por medio de los cuales se lleva a los niños a percibir, comprender, contemplar, observar, descubrir, manipular, explorar, reconocer y visualizar el conocimiento. En relación con los tres ejes, se busca que, a través de expandir la capacidad de ver en el niño, el pueda comprender a partir de colores, contornos, texturas, tonos, tamaños, distancias, proporciones, olores, sabores, etc.; que el niño tenga un contacto real y directo con todo lo que le rodea, el entorno con referencia a su propio cuerpo y con las personas que lo acompañan en el proceso, lo que le permita aprender de forma significativa; el juego, como facilitador del aprendizaje, es retomado según la edad del niño para lograr que, a través de éste, logre construir su conocimiento desde la individualidad y la socialización; y elaborar mensajes visuales, que se los considera como la estructura básica del Lenguaje Gráfico, los cuales parten de la expresión libre para llegar a lo dirigido, siempre y cuando la maestra se dé cuenta que el niño necesita de dicha orientación.

Estos tres ejes se desarrollan en tres momentos:

1. "En contacto con mi entorno": Donde se trabajan actividades, se busca poner en contacto a los niños con su entorno inmediato (barrio, vereda, etc.), convirtiéndolo en espacio pedagógico, para que lo conozcan y puedan a través de él, construir conocimientos. Al establecer un contacto directo con el contexto que rodea al niño, se logra expandir su capacidad de ver para estimular la confianza en sí mismo y en su entorno, propiciando la percepción visual, táctil, olfativa, auditiva y gustativa necesaria para el desarrollo de habilidades.
2. "Exploro y aprendo en mi jardín": En este momento se retoman todas aquellas actividades que lleven al niño a explorar su jardín y, de esta manera, despierte su imaginación, creatividad y espíritu investigativo, y además, le permita generar espacios de libertad y espontaneidad para que pueda expresarse y comunicarse; al tener un contacto directo con material concreto en el aula, reafirmará sus conocimientos partiendo de su realidad y cotidianidad. Se pretende además que el niño explore su capacidad creado-

ra, se ponga en contacto con la escritura convencional y lleve el proceso de madurez de forma adecuada.

3. "Despierto mi imaginación y creatividad en el aula": En estas actividades se busca dar a los niños el material y los espacios necesarios para que exploren el garabateo como un juego motor, respetando su capacidad creadora y su potencial. Por otra parte, se trabaja todo lo relacionado con su expresión y comunicación a través del dibujo y el grafismo siendo el complemento a todo el proceso llevado a cabo en la enseñanza del Lenguaje Gráfico.

Además, la propuesta presenta una serie de actividades encaminadas a la alfabetividad visual, llevando al niño a adquirir habilidades visuales y sensoriales, para que de esta manera refuerce el proceso permitiendo llegar al reconocimiento del signo, diferenciándolo de la imagen, de una forma coherente y significativa. También con la propuesta se exalta la representación y expresión subjetiva inmersa en el Lenguaje Gráfico, olvidado dentro de las aulas, rescatando una forma de estimular el desarrollo del lenguaje y lo socioafectivo, a través de actividades que nacen del interés y las necesidades del niño adaptables al contexto en que se encuentre, brindando un equilibrio frente a la percepción y el contexto, buscando el significado, el propósito y la intención dentro de la interpretación y la comprensión de cada creación que realiza el niño, iniciando en el garabateo, dando paso a través de las actividades propuestas al dibujo y, posteriormente, al grafismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1990). *Psicología Educativa*. Segunda edición. México:Trillas.
- Berdard, Nicole (2003). *Cómo interpretar los dibujos de los niños*. Quinta edición. Barcelona: Sirio.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- Cormick, Lucy. (1996). *Didáctica de la Escritura*. Bogotá, Colombia: Mc GrawHill.
- Cujar, Astrid. (1985). *Fundamentos teóricos de la educación preescolar*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Delgadillo, Mercedes y otros. (1987). *Currículo de Preescolar, desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el Preescolar*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Dondis, D.A. (1973). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, España: Gustavo Gili, S.A.
- Freinet, Celestin. (1982). *Consejos a los maestros jóvenes*. Barcelona: LAIA.
- Lowenfeld, Víctor y Brittain, W. Lambert. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Segunda edición. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lurcat, Lilliane. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. Madrid: Cincel.
- Mejía Benavides, Doris y Mejía Benavides, Yolanda. (2006). *Propuesta curricular para preescolar, pertinencia e integralidad*. San Juan de Pasto: SE.
- Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Currículo de preescolar. Documentos No. 1 y 2. Desarrollo del niño y algunos temas relacionados con el preescolar*. Bogotá, Colombia: Case.
- Moreno, Heladio (comp.). (2005). *Plan de estudios de la educación preescolar*. Bogotá, Colombia: Ediciones SEM Ltda.
- Navarro, Rubén Edel. (2004). *El concepto de enseñanza aprendizaje*. México: Red científica.
- Negret, Juan Carlos. (1993). *La lengua escrita en el grado cero*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Oviedo, Paulo Emilio (2004). *Los paradigmas cualitativo y cuantitativo en la investigación social*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrado.
- Piaget, Jean. (1978). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Prieto G., María Asunción (1970). *El juego y el juguete educativo en la educación preescolar*. Madrid: Hervas.
- Quiroz, Julio B. (1966). *El lenguaje en el niño*. Buenos Aires: Casa Ares.

- Teberoski, Ana y Ferreiro, Emilia. (1982). *Los sistemas de la escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Vásquez, Fernando. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Vigotsky, L. (1962). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Vigotsky, L. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Lautaro.
- Yaglis, Dimitiros. (1996). *Montessori*. México: Trillas. Ed. 5.
- Zambrano Leal, Armando. (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Cali, Valle del Cauca, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.

ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA DEL CUENTO EN LA BÁSICA PRIMARIA

Lilia Patricia Muñoz*
Amparo Eugenia Muñoz Burbano**
Ruth Marina Rosero***
César Arturo Villota Criollo****
*Docentes Nivel Preescolar y Primaria
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG
(Pasto-Colombia)*

RESUMEN

Este artículo presenta el estudio que se realizó en algunas instituciones educativas oficiales del Municipio de Pasto, con el propósito de analizar cómo enseñan los maestros la producción escrita del cuento en el grado cuarto de la Educación Básica Primaria. Para la recolección, el análisis e interpretación de la información se utilizó la investigación cualitativa con el método etnográfico; los hallazgos obtenidos se relacionan con las formas de enseñanza, el conocimiento de conceptos pedagógicos y manejo de contenidos. Los resultados producto de la investigación son el punto de partida para la construcción de la estrategia didáctica LÁPICES (Lectura, Apropiación y Producción a través de la Impregnación del Cuento en la Escuela). Si la escritura es un proceso que está en todos los instantes de las actividades humanas, la producción de cuentos merece un lugar importante dentro de la educación formal, especialmente en los primeros años escolares.

Palabras clave: enseñanza, didáctica, estrategias, producción escrita, cuento, LÁPICES.

* Docente Institución Educativa Municipal Centro de Integración Popular, Pasto.

** Docente Liceo de la Universidad de Nariño, Pasto.

*** Docente Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo, Pasto.

**** Docente Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen - La Sierra (Municipio del Rosario).

INTRODUCCIÓN

La historia y el valor de la humanidad se han revelado a través de rasgos escritos, que son evidencias de la existencia de una cultura que dejó grandes legados y contribuyó a la estructuración de nuevas sociedades. Esos rasgos, con el tiempo, se han convertido en producciones escritas, caracterizadas por ser complejas actividades cognitivas donde intervienen la afectividad, las relaciones sociales y culturales de los sujetos.

Por considerarse la escritura un proceso que ocurre en gran parte de las actividades humanas, no se trata solamente de una codificación de significados a través de reglas lingüísticas; se trata de un proceso que es tanto social como individual en el que se configura un mundo, se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que, a la vez, está influenciado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Por ello, dentro de las metas de trabajo de todo docente, se hace necesario que se explore el grado de evolución del proceso escritural, con el fin de perfeccionarlo. De esta manera, el quehacer del docente en el aula tendrá la trascendencia que se requiere para cambiar esquemas y formar, así, personas con habilidad en su discurso escrito, capaces de responder a las exigencias del medio social en el que tendrán que desenvolverse obligatoriamente.

Actualmente, la producción escrita y la comprensión de texto se consideran procesos permanentes, graduales y progresivos; así se convierten en elementos de preocupación para los diferentes entes educativos, pues existe un alto porcentaje de niños y niñas que, a pesar de haber terminado satisfactoriamente su primaria, carecen del desarrollo de estas competencias. Ante este panorama, el futuro es complejo y la escritura se convierte en un reto educativo. En la actualidad, con frecuencia se encuentran estudiantes con poca capacidad de comprensión y análisis de textos y, por supuesto, con marcadas dificultades en la producción escrita. Por lo tanto, es necesario abrir espacios de reflexión para que maestros y maestras reconozcan la importancia de la implementación de estrategias didácticas en el desarrollo de la producción textual escrita de sus estudiantes. Con el propósito de indagar sobre el quehacer del maestro en relación con la enseñanza del cuento, este estudio enuncia su problema de la siguiente manera: ¿cómo enseñan los maestros de Educación Básica Primaria la producción escrita del cuento y qué estrategias didácticas son necesarias para fortalecer su enseñanza?

Es importante resaltar que el cuento es una herramienta valiosa que permite expresar el pensamiento, recrear situaciones y expresarlas en forma escrita. Es además, una de las bases que aporta a la evolución de la producción escrita del niño que, de manera procesual, se proyecta a la elaboración de otros tipos de textos gracias a la construcción de enunciados a través de los cuales los niños y niñas expresan sus sentimientos, emociones y saberes con alguna espontaneidad. El cuento se convierte así en un recurso valioso para la didáctica, no sólo de la literatura, de la gramática y de la creatividad, sino además para la formación del pensamiento. Sin embargo, en el aula, el cuento ha perdido su valor didáctico; el escribir cuentos sin intencionalidad alguna, sin un objetivo definido, se convierte en una práctica que fracasa al pretender potenciar la creatividad. Desde esta apreciación, el estudiante se limita a elaborar réplicas, inclusive a recurrir solamente a la memoria, mas no a la imaginación. Por su parte, el docente necesariamente debe tener el convencimiento del poder de la escritura y de lo que ella es capaz de transmitir y proyectar. Aprender a escribir no significa aprender a desarrollar un sistema de distribución instrumental, aprender a escribir implica aprender a pensar.

También fue importante apoyarse en conceptos que manejan los teóricos sobre aspectos como: didáctica, implicaciones y aportes al proceso de enseñanza, producción escrita y sus alcances e indagar sobre aspectos esenciales cuando de construcción de cuentos se trata. En adelante se presentan algunas reflexiones sobre estos conceptos claves para el presente estudio.

La didáctica en el proceso de enseñanza

"A la Didáctica, como concepto y disciplina, debemos darle sentido y direccionalidad a partir de su conceptualización de origen: enseñar" (Pla, 1.993, p. 70). Esta afirmación permite esclarecer cómo la enseñanza se convierte en el objeto de estudio de la didáctica que, como disciplina, se dota de una gran movilidad y tiende a especializarse fundamentalmente en torno a áreas del conocimiento. Además, señala los escenarios y circunstancias en las que el proceso de enseñanza se realiza, atiende a las características y expectativas del grupo al que se dirige el aprendizaje, al igual que a las condiciones y relaciones que acontecen en el contexto social. Por otro lado, en este aspecto se cuenta con los valiosos aportes de Zambrano (2002, p. 231): "los objetos que se enseñan en la escuela deben estar sujetos a un deseo profundo por apropiárselos", es decir, la finali-

dad de la didáctica es desarrollar la manera y el método que permiten acceder al conocimiento.

Por consiguiente, el presente estudio al tomar como tema de investigación la producción escrita del cuento, propone estrategias a la luz de algunas didácticas contemporáneas y, en ellas, los modelos estructurales que procuran reconstruir estructuras cognitivas como propósito de enseñanza. En este aspecto se valoran los aportes de Feuerstein (1991) en lo referente a la didáctica cognitiva, puesto que ésta se ocupa de los procesos de pensamiento necesarios para el aprendizaje; su propósito es la formación de personas capaces de adaptarse a la vida mediante el uso y la reconstrucción permanente de sus esquemas cognitivos. En la estructuración cognitiva, el rol del maestro se caracteriza porque cumple la función de mediador: él diseña, organiza y dirige el proceso; es decir, para la preparación de una experiencia de aprendizaje, el maestro selecciona un estímulo que permite alcanzar los objetivos, tiene en cuenta el desarrollo cognitivo de los estudiantes y las actividades se organizan por etapas para la transferencia en los aprendizajes obtenidos. La enseñanza de la escritura del cuento necesita de estos requerimientos para cumplir su meta.

Considerar al estudiante como productor de ideas implica concederle un espacio para que ejerza su autonomía intelectual al escribir y al expresar su pensamiento; es tarea del maestro apoyarse en la didáctica y crear ambientes favorables donde el aprendiz ponga en juego sus propias estrategias cognoscitivas, se enfrente a retos que le abren posibilidades de aciertos, desaciertos e incertidumbres, siendo estos últimos generadores de nuevas reflexiones e indagaciones que lo impulsan a la búsqueda de un mejoramiento continuo y a explorar sus potencialidades. Para el maestro, esto significa reconocer las diferencias, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, le permite buscar la manera de ayudarlos y acompañarlos en su proceso de reconstrucción progresiva del saber. Todo lo anterior está inmerso en la didáctica, aspecto fundamental dentro del proceso de la enseñanza.

El verdadero sentido de la enseñanza

La enseñanza no sólo encierra el significado de hacer que alguien aprenda o de comunicar sabiduría, experiencia, habilidad, hábitos, sino además el modo de guiar el aprendizaje y crear escenarios propicios de interacción entre maestros y

estudiantes, elementos que dan origen a una comunidad de indagación. Para acercarse aún más al concepto de enseñanza, a continuación se presentan algunas reflexiones a partir de algunos planteamientos:

"La enseñanza se puede definir en el sentido convencional o descriptivo" (Pla, 1993, p.87). Ésta se relaciona con la educación y su concepto no es fácil de manejar y, si se acepta que el maestro se constituye como el responsable de su ejercicio, se pueden enunciar dos implicaciones: primero, la enseñanza incluye necesariamente la intención de que alguien debe aprender como resultado de lo que el maestro hace; segundo, la enseñanza requiere un reconocimiento de los roles que desempeñan tanto el maestro como el estudiante. El enseñar y el aprender son procesos correlativos o correspondientes.

"Enseñanza con sentido de intencionalidad" (Pla, 1993, p. 89). En esta conceptualización, enseñanza es un comportamiento intencionado, ya que su meta es inducir al aprendizaje. Las intenciones del maestro se transforman en valores o comportamiento de los alumnos. Entender los procesos de enseñanza obliga a comprender los procesos de pensamiento del maestro, sus creencias y cómo ha llegado a asumirlos. Si el maestro organiza su tarea de forma apropiada, al tomar en cuenta las circunstancias, la edad y las capacidades de sus alumnos, con la intención de que aprendan algo, entonces estará enseñando.

En relación con la enseñanza se proponen cuatro teorías que sirven de fundamento para la construcción de modelos que facilitan a los maestros la toma de decisiones frente a su práctica pedagógica. Éstas son la teoría cognitivista, la artística, la comprensiva y la sociocomunicativa (Medina, 2005, p. 44).

No cabe duda de que todas ellas contribuyen a la razón de ser de la presente investigación. La Teoría de la Enseñanza Cognitivista busca que el maestro reflexione y se interroge sobre las prácticas pedagógicas que utiliza en la enseñanza de la producción escrita del cuento. El maestro es capaz de diseñar estrategias didácticas apropiadas desde la comprensión de la realidad educativa, la investigación y el reconocimiento de sus estudiantes para lograr un mejoramiento en su labor docente. La Teoría de la Enseñanza Artística exige al maestro presentar en forma atractiva el contenido que se va a enseñar. La producción escrita del cuento posee estos requerimientos que se logran desde la búsqueda de una gran variedad de posibilidades lógicas, secuenciales y originales que motiven y acercan a los estudiantes a la estructuración de textos de este género

literario. El cuento es un escenario propicio para fortalecer en los maestros su potencial creativo, validar estrategias de escritura y afinar el desarrollo de competencias.

La Teoría de la Enseñanza Comprensiva señala la importancia de reconocer al estudiante como un ser singular. Al acercarlo a la producción escrita de cuentos, el maestro en su enseñanza atiende a sus características, necesidades y expectativas, al igual que a los elementos que influyen en el contexto escolar. La práctica del maestro, desde esta perspectiva, permite desarrollar la enseñanza de la escritura de este tipo de textos a través de propuestas imaginativas que valoran las diferencias y desarrollan ambientes propicios de aprendizaje que atiendan al deseo del niño de aprender. Así, el maestro comprende una realidad y reconoce la dificultad del aprendiz al encontrarse frente a una hoja en blanco que le exige escribir. Respecto a la Teoría de la Enseñanza Sociocomunicativa, la escritura en su esencia es un acto comunicativo, de un autor que intenta presentar un modo de ver el mundo y de un lector que interpreta, reflexiona y contrasta un discurso con su forma de percibir la realidad. La enseñanza de la producción escrita del cuento es un acto comunicativo intencional que nutre y afianza los valores representativos en el aula de clase a través del desarrollo intelectual y actitudinal de los estudiantes. Al maestro le exige el reto de construir espacios donde se evidencien relaciones sociales estables que propicien ambientes de respeto, apertura y colaboración mutua en los procesos de composición.

La producción escrita, herramienta valiosa para el desarrollo del pensamiento

"La escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de nuestras vidas, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan nuestra existencia" (McCormick, 2001, p. 12). Los seres humanos tienen una profunda necesidad de plasmar sus experiencias en la escritura. Cuando se ponen en contacto con la enseñanza de ella, se debe considerar que todos son individuos que poseen un bagaje de ideas y sentimientos que es necesario reconocer. Aquí el maestro pone en juego su capacidad pedagógica y dispone los espacios necesarios para que los estudiantes descubran una valiosa oportunidad para ser escuchados y escuchar. El aula es un lugar privilegiado para potenciar la escritura, es una comunidad de aprendizaje; todos sus miembros deben ser, al mismo tiempo, los que enseñan y los que aprenden.

"El oficio de escribir incluye en su sentido la creación" (Benjamin, 1980, p. 87). Por lo tanto, se hace necesario que a esta puesta en escena de lo práctico se le confiera una razón experimental dentro de la didáctica escolar y qué mejor que la escritura para hacerlo. La producción escrita es el resultado de las acciones que se realizan en el momento de plasmar ideas que se originan en un mundo interior para posteriormente ser proyectadas al mundo exterior, un asunto que va más allá de la comunicabilidad. La escritura, entonces, es importante, pues además de ser un instrumento de decodificación y aprehensión de la realidad y la fantasía, es una herramienta de problematización del entorno a partir del conocimiento del otro.

Por otra parte, en el trabajo de la escritura no se debe dar tanta relevancia al producto final, sino a los procesos que ocurren durante su elaboración. La escritura es una habilidad que requiere ejercitación constante para lograr el desarrollo de estrategias de composición efectivas. Para lograr una optimización del proceso escritural, se sugieren las etapas de preparación, elaboración de borradores, revisión y corrección (McCormick, 2001, p. 93). Cada uno de estos momentos confirma el papel primordial que se debe dar al proceso que realiza el estudiante en el aprendizaje de la escritura; todo se valora, se evalúa y se fortalece para llegar de una manera exitosa a la producción final del escrito. La preparación parte del hecho de reconocerse a sí mismo como escritor, implica sensibilidad ante el entorno y se produce con frecuencia al conversar, observar y leer. La elaboración de borradores, que se consideran como materiales previos, arroja los primeros chispazos de ideas que fluyen por la necesidad de expresar algo en forma escrita y que, en momentos más avanzados, se pulen y se fortalecen. La revisión significa re-ver, volver a mirar: completar, remodelar y afinar las ideas; por tal motivo, subvalorar el ejercicio de la revisión es equívoco. La corrección brinda la oportunidad de alejarse del texto para mirarlo y releerlo con un sentido crítico que permita ajustar detalles para estructurar un texto definitivo que otros también van a leer.

El cuento como recurso didáctico

El cuento en sus orígenes era un relato oral, relativamente breve, que narraba sucesos ficticios ocurridos en un tiempo y en un espacio determinados aunque podía tener apoyo en la realidad. El arte estaba en darle verosimilitud objetiva; en él se pretendía impresionar al oyente lector y llevarlo a reaccionar y a tomar

parte en el concepto de la vida que subyace a una situación, ya sea rechazándola o aceptándola. Así pues, el cuento posiblemente se considera como una narración breve, de trama sencilla e incluye una secuencia narrativa que se caracteriza por la significación, la intensidad y la tensión (Vásquez, 2006, p. 18); por otra parte vale destacar que su enseñanza contribuye enormemente a la estructuración del texto escrito, puesto que hace importantes aportes al manejo de la gramática del discurso.

Es importante reflexionar que al estudiar los diferentes conceptos de cuento, expresados por estudiosos como Anderson, Gillig, Propp, Cortázar y otros, éste es un género de difícil definición. Quizá por ser de carácter dinámico, las características y aspectos que lo conforman se interpretan de diferente manera, dependiendo de quién analice su concepto y el lugar donde se dé. En este sentido, es necesario ser cuidadoso en el instante de conceptualizarlo, de asignarle las características o cualidades. Es mejor examinarlo con detenimiento, hacer comparaciones, discusiones y quizá conclusiones, no sin antes ser muy consciente de las propiedades que éste posee. Sin embargo, es relevante además hablar del cuento por encima de las particularidades de un grupo, de una región, de un país, pues éste es un género que ocupa un lugar significativo en la vida de la actual sociedad porque se convierte en la forma de expresar un pensamiento, un sentimiento, unas cualidades propias de un grupo o de quienes habitan un lugar determinado. Es el momento entonces de llegar a hacerse una idea de lo qué es el cuento, las características que lo conforman y las condiciones que le dan tal estatus dentro de la literatura y de la sociedad. Por su complejidad y por estar inmerso dentro de un género literario más amplio como es el narrativo, su estudio debe ser cauteloso, para evitar caer en errores conceptuales y de caracterización.

El cuento, por ser dinámico, se mueve en la vida del ser humano, toma parte de ella, extrae algunos sucesos, quizá los más simples, los más normales, pero tiene la magia de convertirlos en instantes perdurables a través del uso de la lengua, más aún si ésta es la escrita. El cuento en el desarrollo de su trama es tan preciso que aquello que relata se presenta de una manera mágica dentro de un límite. Si se excede, por ejemplo, en el número de sucesos y hasta de páginas, cuando es escrito, deja de pertenecer a este género tan especial. Por eso, aquello que se narra en el cuento debe ser presentado de una manera sorprendente, intensa y precisa. Según lo anterior, es importante entonces que sobre este género y su enseñanza en el campo de la escritura se den pautas como punto de partida

para producirlo y explorarlo; éstas una vez apropiadas podrán dejarse o salirse de las estructuras iniciales para dar lugar a una libertad de expresión escrita clara, contundente, llamativa y rica en sucesos, en acciones, en la tarea de cada uno de los personajes y, sobre todo, en una trama que dé larga vida a ese hecho narrado, no sólo en el texto, sino en diferentes generaciones de la sociedad. Qué importante que los cuentos que produzcan los niños y las niñas, en etapas más avanzadas de su vida, sean el producto de una adecuada orientación de quienes fueron sus formadores en este campo, donde se tuvo en cuenta en un inicio el quemar etapas con pautas bien definidas que, al final, a su vez, les brindaron la posibilidad de la libertad en la expresión escrita de sus ideas.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Al hacer un balance se observa calidad y riqueza en la información, debido a la experiencia de los maestros, que se convierte en un factor importante porque aporta a la consecución de los objetivos que pretende alcanzar la investigación. Ésta en particular facilitó la comprensión de las maneras como enseñan los maestros la producción escrita del cuento e identificó las técnicas de motivación, las actividades, los recursos que emplean para este quehacer específico y las ventajas de su enseñanza en la formación académica y personal de los estudiantes.

Al llegar a este punto, es importante afirmar que, aunque los maestros se interesan por la enseñanza de la escritura del cuento, existe el desconocimiento de una didáctica que precise estrategias adecuadas y pertinentes que favorezcan de manera efectiva el aprendizaje. Considerar al cuento como una temática hace que pierda su valor didáctico y se minimice su trascendencia a favor del desarrollo de los procesos de pensamiento, que se revelan en producciones escritas ricas en creatividad y estructuración; además, debilita la capacidad para poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de ellas.

El asumir la escritura como un proceso espontáneo limita la búsqueda de nuevas estrategias de composición y genera un conflicto entre la importancia de trabajar los esquemas narrativos propios de este género y la escritura sin intencionalidad; además, esta concepción prioriza más la estructura gramatical que las cualidades de un texto escrito.

Por otro lado, la lectura es el elemento indispensable que emplean los maestros con el propósito de conquistar la atención de los estudiantes para que ellos incursionen en el mundo literario; este contacto se convierte en el eje motivador previo al proceso escritural. La lectura es una forma de manifestación del lenguaje; es un elemento que conecta, seduce y engancha al estudiante con sus futuras producciones, le da un amplio panorama y variedad de recursos que estimulan su imaginación y creatividad. Además, la entonación y los matices que el maestro le imprime a su voz estimulan los sentidos y trasladan a sus aprendices a escenarios y situaciones que recrearán posteriormente en sus escritos.

La preferencia por cuentos de hadas abre un panorama de fantasía donde todo puede ser posible a través de la palabra escrita como lo expone Bettelheim (2001, p. 11); sin embargo, la narrativa actual trata de que el niño se ubique en los diferentes mundos posibles, ya no sólo en el mundo de la fantasía sino que además, viaje al mundo posible de lo real, de la utopía, del deseo, de los sueños y de la imaginación.

Es oportuno señalar que la mayoría de los maestros se acerca al trabajo de la producción a través de la enseñanza de una estructura básica, elemental y cronológica. Esta situación se presenta por el desconocimiento de la profundidad que tiene el estudiar y enseñar los alcances de las partes constitutivas de un cuento. Cabe añadir que dan más relevancia a los personajes de la narración que a la acción que éstos realizan. Ahora bien, actualmente el cuento informal (Anderson, 1982, p. 99) se abre paso entre la narrativa actual y se reemplazan las formas tradicionales por aquellas que el narrador desee, él juega de manera dinámica con esa secuencia narrativa. El cuento presenta inicio, nudo y desenlace, pero no siempre el autor la presenta de manera ordenada. Estos tres momentos se convierten en formas mentales del narrador revividas mentalmente por el lector.

La producción de cuentos conduce a los estudiantes a trascender del proceso mecánico de escritura al ejercicio de la producción de significados; atiende a su desarrollo evolutivo y de pensamiento para estimular la formación de sujetos reflexivos y constructores de su propio discurso. Se descubrió que los maestros dan importancia a las producciones escritas individuales y a las colectivas; lo individual abre puertas al desarrollo cognitivo; por su parte, las acciones colectivas facilitan el aprendizaje colaborativo que permite reforzar conocimientos, valores y el trabajo en equipo.

Para los maestros, los cuentos son importantes materiales curriculares utilizados en la enseñanza de la producción escrita; según ellos, son fáciles de adquirir y su lectura se constituye en un excelente punto de referencia para la escritura de nuevas producciones de los estudiantes. Además, a lo largo del tiempo, es significativo el contacto que estos pequeños aprendices han tenido con las producciones de este género, situación que favorece el interés, la curiosidad y la imaginación.

PROPUESTA

El proceso educativo formal, enmarcado en los lineamientos curriculares y estándares de calidad, concibe a la narrativa como un género que promueve la participación y la interacción comunicativa gestual, oral, escrita y plástica como un proceso fundamental en la construcción personal y social. Sin embargo, se perciben situaciones que no favorecen estos ideales educativos y que, por el contrario, se convierten en una limitante para la cualificación de procesos que lleven a potenciar en los estudiantes una producción textual acorde con su desarrollo evolutivo.

Con esta investigación no se pretende demostrar teorías ya existentes, sino generar una propuesta pedagógica flexible que se ajuste a las condiciones que el maestro estime pertinentes para sus estudiantes al acudir a diferentes estrategias didácticas. Para Tobón (2006, p. 207), "las estrategias didácticas se diseñan e implementan teniendo en cuenta los criterios de desempeño, los saberes esenciales, las evidencias requeridas y el rango de aplicación". Lo anterior significa que una estrategia didáctica para la enseñanza de la producción escrita del cuento implica la organización de un conjunto de acciones que realiza el maestro con clara y precisa intencionalidad pedagógica; por lo tanto, demanda planificación, seguimiento y evaluación constante. De esta manera se presenta a LÁPICES (Lectura, Apropiación y Producción a través de la Impregnación del Cuento en la Escuela) como una propuesta que con sus estrategias didácticas tiene como objetivo fortalecer la enseñanza de la producción escrita del cuento en la Educación Básica Primaria. Además, LÁPICES permite a los estudiantes asumir papeles activos frente al aprendizaje y trabajar sus diversos grados de competencia a través de la formulación de actividades curiosas, creativas y novedosas; puede adecuarse en los diferentes momentos, a los requerimientos tanto individuales como colectivos de los estudiantes; aborda también procesos del mundo real de los niños; su diseño da gran importancia a los interrogantes qué, para

qué, por qué, cómo, cuándo, con qué y con quién se va a enseñar la producción escrita de cuentos. Todo dentro del principio de que está presente en la formación de competencias. La estrategia didáctica LÁPICES, que se propone, consta de tres etapas:

Etapa de lectura. El niño se acerca al cuento a través de la lectura. El objetivo en esta etapa es valorar la importancia de la lectura de cuentos como medio de expresión artística y literaria. "Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento" (Lerner, 2001, p.26).

Este momento se refiere a la motivación, al acercamiento y al contacto de los estudiantes con este género literario, a partir de la lectura de cuentos previamente seleccionados por el maestro y de autores representativos como Grimm, Perrault, Andersen, Pennac y Quiroga, entre otros. Se sugiere afianzar con otras actividades, como las artísticas, que contribuyen a mejorar la expresión dramática, plástica y cultural. Se parte de la etapa de lectura realizada por el maestro, en un primer momento, y más adelante se proyecta para que el estudiante también la realice.

Etapa de apropiación. Diseñada para que el maestro invite al estudiante a realizar juegos y actividades lúdicas que le permitan adentrarse en el mundo del cuento. Se presenta el cuento como una secuencia narrativa que el estudiante debe identificar. El propósito de esta etapa es reconocer los aportes que brinda el cuento como punto de partida para la producción; para ello se abordan algunos estudios de Propp (2000) y Greimas (1971). Los aportes de estos teóricos se adaptan a diferentes actividades lúdicas y a varios juegos que el maestro puede desarrollar durante el proceso de apropiación que más adelante se constituirán en referentes para la escritura de nuevos cuentos.

Etapa de producción. El pequeño autor desarrolla su fantasía y la plasma en sus cuentos escritos. La finalidad en este caso es promover espacios para recrear la realidad y la imaginación a través de la producción libre. Ahora se pretende que el estudiante, una vez adquirida una variedad de elementos, recursos y estrategias, las aplique de manera intencional en la construcción de cuentos para crear un trabajo original que dé cabida a su imaginación y al placer por escribir. La fundamentación teórica en la que se apoya esta propuesta toma como base los estudios realizados por Cassany, McCormick, Gillig y Rodari.

Cassany (1995, p. 237), con sus decálogos didácticos para la enseñanza de la composición y la redacción, da pautas para el desarrollo del trabajo que debe realizarse en esta etapa. Se diseñan guías pedagógicas que contienen las orientaciones generales para la preparación, escritura, revisión y corrección de las producciones, de acuerdo al modelo que plantea McCormick (2001). Las guías se elaboran con el propósito de orientar la construcción de los escritos, inicialmente en forma intencionada, sistemática y procesual. Para que el niño produzca cultura se requiere, según Gillig (2000, p. 48), "otorgarle un marco de referencia y el código de acceso que rige la producción". Este aspecto implica posibilitar al niño las herramientas necesarias para decodificar el objeto en sus reglas fundamentales; es decir, el niño, al escribir, necesita orientaciones acerca del tratamiento de la información. Además, en esta etapa se acude a juegos de creatividad literaria alrededor del cuento, como los propuestos por Rodari (2000), que fácilmente disponen el ambiente para la producción escrita por parte de los estudiantes. Las guías brindan pautas para iniciar con el proceso escritural y, de igual manera, ofrecen al maestro la posibilidad de generar variantes en su diseño y aplicación de acuerdo con los requerimientos de aprendizaje y particularidades del grupo estudiantil.

Al avanzar esta etapa, las guías se organizan de manera más flexible, creativa y particular. La producción libre en los estudiantes brinda la posibilidad de armar narraciones dinámicas e informales y en ocasiones constituirse en los protagonistas de la historia; les permite interrogarse sobre los sentimientos de los personajes y abre paso a lograr escritos que manifiesten la intencionalidad del autor. Para motivar la producción libre, se propone el manejo de una bitácora con miras a motivar más adelante la producción a través de los *weblogs*.

CONCLUSIONES

Considerar al cuento como una temática hace que pierda su valor y se minimice su trascendencia en favor del desarrollo de los procesos de pensamiento, que se revelan en producciones escritas ricas en creatividad y estructuración.

Identificar el perfil de los maestros investigados e indagar acerca de los conceptos pedagógicos y de contenido que manejan, permitió comprender su quehacer en el aula, el interés por realizar su labor y, además, valorar su experiencia. Aunque no reciben cualificación de las dependencias encargadas de la forma-

ción pedagógica, referente al tema específico de estudio, su recursividad los lleva a desarrollar diferentes actividades que, de alguna manera, aportan a la enseñanza de la producción escrita del cuento.

La producción de cuentos conduce al estudiante a traspasar del proceso mecánico de escritura al ejercicio de la producción de significados; atiende a su desarrollo evolutivo y de pensamiento para estimular la formación de sujetos reflexivos y constructores de su propio discurso. Lo anterior permite plantear los siguientes retos:

En primer lugar, lograr que los estudiantes se conviertan en escritores y autores de cuentos que superen el paso del tiempo. Aunque posiblemente en la enseñanza de la producción escrita de cuentos se trabajen pautas y esquemas, es indispensable avanzar para dar espacio a la libertad en la creación.

Otro reto es lograr que el cuento se constituya en un objeto de enseñanza atractivo y, que al ser apropiado, pueda utilizarse como medio de expresión de vivencias y creaciones fantásticas. Para ello, se debe hacer conciencia de que el proceso escritural no es corto, por el contrario, es complejo y exige el manejo de estrategias didácticas.

Es un reto también incitar al encuentro y utilización de la escritura del cuento como instrumento de organización y reflexión sobre el propio pensamiento, para no reproducir lo ya existente.

Las ideas planteadas como retos exigen a la escuela transformarse en un espacio que permita desarrollar en los niños y las niñas el rol de lectores y también de escritores. Para ello, es indispensable que tanto el maestro como la institución se equipen de recursos humanos, materiales y tecnológicos necesarios para convertir a los estudiantes en autores de cuentos, a través de la valoración de la escritura como medio de expresión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson Imbert, E. (1982). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ed. Ariel, S.A.
- Benjamin, Walter. (1980). *Imaginación y Sociedad. Iluminaciones I*. Madrid, España: Taurus Ediciones, S.A.
- Bernal Ramírez, G. (2003). *De escritos, escrituras y escritores, Primera Edición*, Bogotá: Ed. Javegraf.
- Bettelheim, Bruno. (1994). *Sicoanálisis de los cuentos de hadas. Segunda Edición*, Barcelona: Ed. Crítica.
- Bortolussi, M. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil, Segunda Edición*, Madrid: Ed. Alhambra.
- Briones, G. (2000). *La investigación en el aula y en la escuela, módulos de autoaprendizaje 2*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama S.A.
- Díaz Barriga, F. y Hernández R., Gerardo. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Ed. Mc.Graw-Hill.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gillig, J. (2000). *El cuento en pedagogía y en reeducación*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Gimeno J. (1988). *El Currículo: una Reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Greimas A.J. (1971). *Semántica Estructural, Investigación Metodológica*. Madrid, España: Ed. Gredos S.A.
- Habermas, J. (1996). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México: Ed. Rei.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Cuarta Edición*, México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- McCormick, L. (2001). *Didáctica de la escritura, Quinta Edición*, Buenos Aires: Ed. Aique Grupo Editores.
- Mattos, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Medina, A. y Salvador Mata, F. (2005). *Didáctica General*. Madrid: Ed. Prentice Hall.
- Miranda Podadera, L. (1977). *Análisis gramatical*. Madrid, España: Editorial Hernando.
- Moore, T.W. (1987). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. México: Ed. Trillas.
- Mora, G. y Silva, M. (2001). *Andares y desandares de la lectura y la escritura, Primera Edición*, Bogotá: Ed. Javegraf.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Currículum y enseñanza*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2005). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones, Segunda Edición*. Madrid, España: Ed. Prentice Hall.

- Pla, M. (1993). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*, Primera Edición. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona.
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*, Décima Edición. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, Segunda Edición. Bogotá: Ed. Panamericana.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana. Tomo I*. Madrid, España: Ed. Alianza.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoeditores.
- Vásquez, F. (2006). *La Enseña literaria: Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Ed. Kimpres.
- _____. (2007). *Destilar la información*. Guía metodológica. Bogotá.
- _____. (2007). *El Diario de Campo: una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá D.C.
- Vélez de Piedrahita, R. (1993). *Guía de literatura infantil*. Bogotá: Ed. Norma.
- Wittrock, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Primera Edición. España: Ed. Paidós.
- Zambrano, A. (2000). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Bogotá: Ed. Artes Gráficas del Valle.

LA ENSEÑANZA EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD COGNITIVA EN EL AULA DE BÁSICA PRIMARIA

Doris Timaná Argote*
Juan Carlos Villota Insuasty**
Egresados Maestría en Docencia
Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG
(Pasto-Colombia)

RESUMEN

La integración escolar constituye una propuesta educativa novedosa que, bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, propende por la educación para todos, buscando garantizar este derecho a todas las poblaciones sin importar su condición social, cultural, cognitiva, de raza u origen étnico, aunque se encuentra que, pese a la disposición normativa, en las instituciones educativas pertenecientes al Programa de Educación Especial del Municipio de Pasto existen barreras, principalmente de tipo metodológico, actitudinal y arquitectónico.

Este artículo surge de una investigación que tuvo como objetivo analizar cómo se realiza el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva, en el aula de Básica Primaria de las instituciones integradoras : Normal Superior, Ciudadela Educativa sede Santa Mónica y Mariano Ospina Rodríguez sede Joaquín María Pérez, pertenecientes al Programa de Educación Especial del Municipio de Pasto, tomando como base el paradigma cualitativo y un enfoque etnográfico que han permitido descubrir el significado de los hechos acaecidos en su desarrollo, como también comprender las interacciones que los concretan, por medio de técnicas de recolección de información como la entrevista en

* Docente Institución Educación Municipal El Encanto.

** Docente Liceo de la Merced-Maridiaz, Pasto.

profundidad, la observación sistemática, un diario de campo para su registro y los lineamientos del Método de Análisis de Datos - Destilar la Información.

Palabras clave: Discapacidad Cognitiva, Enseñanza, Individualización, Integración Escolar.

INTRODUCCIÓN

¿Por qué se teme tu diferencia? ¿Por qué trastorna? Quizá, porque tus necesidades -que son y no son tan especiales-, nos encaran con el límite; cuando se nombran las incompetencias tuyas, o se callan nuestras incontables discapacidades.

M. T. González Cuberes

Cuando se trabaja con discapacidad es muy común encontrar una sociedad cerrada con espacios delimitados e incluso restrictivos, que no permiten que las personas con necesidades educativas especiales hagan uso de sus potencialidades y habilidades, frustrando de este modo su interacción con los demás. La discapacidad, por encima de su concepción de ser inherente al ser humano, está más ligada a la relación de los individuos con su entorno; en otras palabras, se puede afirmar que es el entorno el que hace discapacitados a los seres humanos, al negarles las oportunidades necesarias para su autorealización. Al no llenar sus expectativas, sencillamente rompe con ellos.

Gracias al avance de la ciencia y la tecnología, se ha demostrado que es posible superar muchas limitaciones que aparentemente eran incurables; aun así, quizás por falta de concientización o de recursos, es frecuente que en las familias donde hay personas con discapacidad se oculte, se tape, no se muestre a la sociedad y, en algunos casos, se niegue la existencia especialmente de los niños con retardo mental severo. Esto conllevó a un asistencialismo de beneficencia que, más que ayudar a la persona, empeoraba su grado de discapacidad porque se tenían instituciones de educación diferencial en las que no se contaba con las condiciones físicas adecuadas ni con el personal dotado del conocimiento necesario.

Hace siglos, en numerosas culturas indígenas se practicaba un tipo de eliminación que consistía en abandonar a su suerte a los niños que presentaban una diferencia para que la madre tierra, la madre naturaleza que los había traído, se los

llevar; en otras culturas eran asesinados porque no eran aceptables en ese medio. En las culturas maya y egipcia se pensaba que eran enviados por los dioses y que tenían atributos especiales y diferentes a los del resto de la comunidad; en la Edad Media, por lo contrario, se creía que se trataba de un castigo divino.

Hoy, especialmente desde los años 90, se enfatiza en el enfoque de derechos humanos y a través de una política social aparece la convención de derechos del niño, en la cual se resalta que la educación tiene que ser para todos y se obliga a que todas las naciones pertenecientes a la ONU creen programas de integración educativa. En el año 2000 se plantea el propósito de fundamentar una política pública considerando la discapacidad desde la interacción de la persona con su medio; al entender esto se pueden suprimir las barreras actitudinales que posee la sociedad.

En Colombia, antes de la Constitución Política de 1991, las personas con discapacidad no existían ante la Ley; hoy son usuarios de derechos y gozan de una amplia normatividad que abarca el deporte, la cultura, la salud, la educación y la recreación. Esto ha permitido que haya un incremento de los servicios, los programas y la cobertura de estos en beneficio de ellos. Hasta los años 90 se venía construyendo política social hoy la visión se centra en una política pública que obliga a la participación activa de todo el conglomerado social en general, para que sea construida entre todos, tanto las personas con discapacidad como su familia, la comunidad y los estamentos gubernamentales, generando de este modo una sinergia entre la sociedad civil y el Estado, y así pasar de un problema personal a uno social, de la asistencia de beneficencia a los derechos humanos y de los procesos de adaptación individual al cambio social.

Por ello, la nueva política pública tiene tres centros de trabajo que son el entorno, la persona con discapacidad y su familia y las instituciones. Pretende generar habilitación - rehabilitación, promoción y prevención de la salud y equiparación de oportunidades como el acceso al medio físico y transporte, acceso a la información, a la comunicación, a la vida ciudadana y a la integración educativa y laboral promoviendo así mismo una mayor participación de la comunidad para lograr la construcción de una nueva sociedad.

Estos antecedentes despertaron el interés para la realización de un estudio que tuviera como objetivo general analizar cómo se realiza el proceso de integración escolar de niños y niñas con discapacidad cognitiva en la Básica Primaria de las

instituciones integradoras con el fin de proponer estrategias didácticas para mejorarlo. Para su consecución se plantearon los siguientes objetivos específicos: caracterizar los componentes de las instituciones integradoras; identificar las estrategias didácticas para la integración escolar que utilizan los docentes de las instituciones educativas; caracterizar la población con discapacidad cognitiva atendida en las instituciones integradoras; establecer la concepción sobre integración escolar por parte de los maestros de aula y docentes de apoyo, y finalmente, proponer estrategias didácticas que mejoren los procesos de integración escolar. De acuerdo con estos propósitos, es preciso señalar que en los programas de formación y capacitación de docentes, tanto a nivel universitario como institucional, no se brindan herramientas específicas para la integración de dicha población, pasando por alto las nuevas políticas educativas que apuntan a beneficiar integralmente a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y recalcan que la educación es un derecho de todos, sugiriendo que se deben crear programas institucionales para la integración de esta colectividad al aula regular.

En este contexto, el inicio de la integración de los niños con NEE en el aula regular es una realidad, pero subyacen falencias entre las que sobresalen la falta de capacitación en los maestros, la inadecuación en las vías de acceso dentro de la institución y el desconocimiento del significado humanista, antisegregador y democrático de la "integración escolar". En la actualidad se brinda una atención interdisciplinaria; no obstante, se detecta una insuficiencia a nivel de diseño e implementación de estrategias didácticas que puedan ser insertadas y aplicadas con eficacia dentro del currículo de las instituciones educativas.

La Secretaría de Educación Municipal de Pasto, en respuesta al Plan Nacional de Intervención en Discapacidad, ha implementado a nivel institucional el proyecto de educación especial que propende por la integración educativa y social de niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad, brindándoles oportunidades de acceder y permanecer en condiciones de equidad dentro del aula regular. Uno de los principales retos es elevar la calidad del servicio educativo; para lograrlo, se motiva a la actualización y a la superación profesional, consideradas como un proceso continuo inherente a la actividad docente y orientadas esencialmente a la solución de problemas que, a partir de la formación inicial, permiten una transformación cualitativa en el ejercicio de la función del maestro.

Este nuevo marco supone no sólo una actualización sino también un cambio en la concepción de las Necesidades Educativas Especiales, más acorde con un

planteamiento progresista y compensador de las desigualdades sociales y de las implicaciones que de éstas se derivan, de tal manera que no se vean o se utilicen como obstáculo para restringir el derecho a la educación para todos los niños y niñas; es decir, que la diversidad sea el punto de partida para la elaboración de un currículo flexible e integrador, donde se contemple al individuo como persona portadora de saberes particulares.

En consecuencia, el Sistema Educativo Nacional ha cambiado significativamente en el marco de la Ley General de Educación, desde donde se da una dimensión diferente a las formas de atención de los sujetos que presentan alguna discapacidad transitoria o permanente: "por ello y en la actualidad se considera ético que el servicio de educación pública asuma el desafío y el compromiso de incluir en el sistema educativo el acceso, la promoción y permanencia de las personas con NEE en todos los niveles" (Ley 115, art. 46, p.29). Esto con la finalidad de que puedan desarrollar competencias básicas que les permitan una actuación saludable y satisfactoria en su contexto.

Si bien es cierto que la atención de los niños y niñas que presentan el reconocimiento de NEE asociadas a discapacidad cognitiva, no es nueva en el sistema educativo regular, ha sido más bien una excepción, sobre todo porque genera múltiples angustias en los maestros, puesto que existe un mito referido a que las "metodologías específicas" son de una magnitud tan diferente que se hace necesario una especialidad del maestro para lograr que estos niños alcancen los propósitos planteados en el currículo; lo cual hace evidente que la problemática que aquí se destaca radica mayormente en las actitudes que tienen los maestros dentro del aula integradora y en su falta de preparación para asumir este reto pedagógico.

EDUCACIÓN ESPECIAL: DESARROLLO Y CONTROVERSIAS

La Revolución Francesa, como proceso social y político acaecido en el período comprendido entre los años 1789 y 1799, con sus ideas de democracia, libertad e igualdad, marcó la pauta para el inicio de las transformaciones en relación con la concepción sobre la discapacidad y sus posibilidades de participación en la sociedad, ya que diversos personajes implicados en los campos de la medicina, la política y la educación se anticiparon al concepto de normalización cuando comenzaron a formular propuestas encaminadas a que las personas con

discapacidad accedieran a la educación para que adquirieran autonomía, independencia y capacidad de productividad a nivel social.

Antes del año 1800 no se prestaba ningún tipo de atención a dicha población, las personas con NEE eran recluidas en hospitales, asilos u otras instituciones que brindaban una formación escasa o nula. Los médicos franceses Pinel, Esquirol, Itard y Séguin fueron los primeros en preocuparse por brindarles un trato acorde con su dignidad humana. Es así como el origen de la educación especial se lleva a efecto en Europa; no obstante, otros autores de origen estadounidense como Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), Samuel Gridley Howe (1801-1876) fueron también pioneros en dar sus aportes a esta causa, pues sus ideas fueron revolucionarias en su tiempo y contribuyeron al establecimiento y definición de los principios de la educación especial.

Los trabajos realizados por estos autores obtuvieron resultados muy significativos para su tiempo y era grande su entusiasmo y motivación para avanzar en su proyecto; sin embargo, Lazerson (1975) señala que el surgimiento de la educación especial no es fruto de la influencia del Humanismo y de la Ilustración, sino de la ignorancia y el egoísmo porque lo que se hacía era segregar a los discentes que se consideraban fuera de los parámetros de lo normal. Agrega que había tensión entre el humanismo y el control, y que finalmente la resolución del conflicto se centró en el favorecimiento del control. En su opinión, los encargados de la administración educativa pensaron en la creación de instituciones especializadas para la individualización de la enseñanza a niños con discapacidad cognitiva, pero lo que buscaban era evitar la desorganización que la presencia de estos niños generaba en la labor educativa de los docentes y la dificultad impuesta para el progreso de los niños normales. A pesar de esto, la educación especial sigue teniendo vigencia; al respecto, Cardona (2006) expresa que la educación especial subsiste como un continuo de servicios y programas para atender las necesidades educativas adicionales de los alumnos excepcionales o con necesidades educativas especiales.

INTEGRACIÓN ESCOLAR

Para comprender en profundidad el movimiento por la integración escolar se precisa centrar la mirada en la educación especial que durante un tiempo funcionó sin ningún tipo de obstáculo; sin embargo, Dunn (1968) explica que cuando

se intentó hacer su valoración según criterios de eficacia y rentabilidad, empezó a recibir presiones por causa de la falta de pruebas sobre su eficacia, sus potenciales efectos estigmatizadores y la comprobación de que las instituciones especializadas son discriminatorias por la alta presencia en ellas de un elevado número de niños pertenecientes a grupos sociales vulnerables o de alto riesgo social.

Dunn no pretendía erradicar la educación especial; su intención se enfocaba a la concientización de los docentes en relación con la necesidad de reflexión sobre sus prácticas. Argumentaba que no se justificaba la existencia de instituciones de educación especial porque los grupos homogéneos no favorecían el aprendizaje de los discentes con NEE, puesto que éstos aprenden más fácilmente en la interacción con los demás; además se había comprobado que no eran superiores los resultados que se obtenían en las clases especiales porque los niños con NEE avanzaban al mismo ritmo o aun mejor dentro de la educación regular. A esto se añaden los efectos etiquetadores provenientes de los diagnósticos que únicamente servían para clasificar a los estudiantes como no aptos para acceder a la educación regular, siendo que ésta había alcanzado progresos significativos que le permitían brindar un servicio educativo de calidad, acorde con las diferencias individuales de los estudiantes.

De la misma manera, Christopholos y Renz (1969) asumieron posiciones críticas afirmando que el procedimiento más justo para la atención a la diversidad, debe consistir en una variación y modificación de la labor educativa, en lugar de discriminar a los estudiantes con NEE. Paralelamente, el concepto de discapacidad se desarrollaba, pasando de una concepción centrada en el déficit del niño a una visión más amplia relacionada con la interacción del niño y su contexto. María Cardona (2006) señala que, además de lo anterior, se gestaron y se impusieron otras presiones como el movimiento a favor de los derechos civiles y a la promulgación de los principios de normalización, sectorización e integración.

Dentro de los anteriores conceptos, el que más influyó en la sensibilización a favor de la generalización de la enseñanza fue la introducción en los años cincuenta del principio de normalización, que se concibe como la posibilidad de que las personas con retraso mental desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible (Bank-Mikkelsen, 1969). Por su parte, Nirje (1969) y Wolfensberger (1972) ampliaron el concepto y se encargaron de su difusión. En opinión de Nirje, el término normalización no hace alusión a la persona sino al ambiente enriquecido al cual pueda tener acceso; para alcanzar este propósi-

to, este autor centró su atención en el diseño de medios, métodos y recursos. Por otro lado, el principio de sectorización, que está ligado al de normalización, se define como la necesidad de acercar los servicios a la comunidad, sin tener que separar a la persona de su entorno. Pero la normalización implica a su vez integración en la sociedad, puesto que si las personas con NEE viven, trabajan y se educan solos o con otras personas con discapacidad, no es posible su adaptación social. En este sentido, se requiere la inserción en la comunidad y el acceso a los mismos derechos y obligaciones de todos los integrantes del grupo social al cual pertenece.

Heward y Orlansky (1992) señalan que el término integración describe el proceso de integración de los niños en las instituciones de educación regular. Aseveran que algunos conciben la integración como la presencia de niños excepcionales en clases normales sin una atención adicional; para otros, la integración significa enviar a los niños con discapacidad a un lugar segregador, que a la vez posibilite la interacción con niños sin discapacidad en algunas experiencias. A este respecto, muchos padres tienen diferentes opiniones: unos miran ventajas en la asistencia de sus niños excepcionales a clases normales; otros, se oponen por considerar que las clases regulares no atienden adecuadamente a las necesidades individuales de sus niños.

Es necesario comprender que lo que la ley demanda es la educación de los niños con NEE en el entorno educativo adecuado y menos restrictivo, que no se lo separe más de lo necesario del programa regular de las instituciones públicas. Turnbull y Turnbull (1986), citados por Heward y Orlansky (1992, p. 46), señalan que

El principio del entorno menos restrictivo evita la segregación sin garantías de los estudiantes con deficiencias lejos de sus compañeros normales. La simple situación de niños con deficiencias en clases normales no significa que el niño aprenda o adquiera una conducta adecuada o que sea socialmente aceptado por los niños sin deficiencias, es importante que los educadores especiales enseñen conductas sociales adecuadas a los niños con deficiencias y las diferencias que presentan estos últimos a los compañeros sin deficiencias.

Sapon Shevin (1978), citado por Heward y Orlansky (1992, p. 47), sugiere que la integración "no se interprete como el simple traslado del niño especial para

que se adapte a la clase normal tradicional, sino como el cambio de la naturaleza de las clases normales, para que éstos se acomoden mejor a todos los niños". Frente al dilema de si se debe o no dar impulso a la integración, no se trata de una cuestión científica sino de índole ética; es un propósito, un valor, ante el cual existen dos caminos: alcanzarlo o rechazarlo teniendo en cuenta la sociedad que se desee construir.

De la integración a la inclusión

Lewis (1995) propone dos ideas que confirman la insatisfacción con el término integración y que suministran los fundamentos para el nuevo concepto; estas son: que la inclusión supera el concepto de integración y que la integración admite una historia de exclusión que debe ser superada; para esto se requieren transformaciones en la concepción de las diferencias, como también de la intervención y atención en los ámbitos educativo y social. Florian (2003) indica que lo esencial de la inclusión es que el ser humano sea valorado en función de lo que es y no por su diversidad.

En cuanto a los conceptos sobre inclusión que han surgido desde los años noventa, se encuentran diversas posturas de autores como Clark y otros (1995), quienes la entienden como una extensión del área, alcance y responsabilidad de los centros ordinarios para dar una mayor cabida a la diversidad, asumiendo un enfoque institucional y otorgando importancia a los arreglos organizativos y a las modificaciones pertinentes para este propósito. Uditsky (1993) señala que algunas personas la conciben como la agrupación de principios tendientes a avalar los derechos de los niños con discapacidad y pone énfasis en el valor de todos los estudiantes como integrantes de la comunidad escolar. Forest y Pearpoint (1992) conciben la educación inclusiva a partir de la interacción humana, es decir, como una forma de relacionarse con la diversidad.

Al lado de esto, Cardona (2006) elabora el siguiente compendio de definiciones sobre inclusión: conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997); forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Pearpoint, 1992); conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993); paso adelante hacia la ampliación de la res-

ponsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark y otros, 1995); aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Polls, 1997); proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición (Sebba, 1996).

Una de las definiciones más actuales y de más acogida es la de Booth y otros (1997), según la cual la inclusión es el proceso por el que se incrementa el índice de participación y se minimiza la exclusión de los ambientes sociales. A su vez, la Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Mental (1996) propone una definición que concuerda con la anterior, en la cual la inclusión implica el acceso que se ofrece a la diversidad para participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que caracterizan a la sociedad actual. Florian (2003) arguye que este concepto se extiende más allá del principio de normalización, porque enfatiza la participación sobre la normalidad, ya que participar se diferencia de la oportunidad de vivir de acuerdo a lo común de las personas; es decir, teniendo una participación activa con la posibilidad de elegir, en lugar de recibir pasivamente una condición de vida impuesta.

En conclusión, la integración se conforma con la sola presencia de los niños en los diversos espacios educativos; en cambio, la inclusión, según Pugh y Macrae (1995), no es algo que se pueda dar, es algo que necesita de la participación para hacerse real. La oportunidad de participar en actividades implica políticas de reforma educativa que transformen la mirada con respecto a la discapacidad; de todos modos, el movimiento para la educación inclusiva no renovará la realidad de un sistema educativo que no satisface las necesidades de todos los escolares si no se efectúan cambios significativos en la manera como se lleva a cabo el proceso de enseñanza; de continuar así, las personas con NEE seguirán siendo parte de un grupo minoritario marginado por la sociedad.

Instituciones inclusivas

Stainback y Stainback (1992), citados en Correa y Vélez (2002), definen una institución inclusiva como "aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, ade-

más de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito". La institución inclusiva da apertura a la diversidad, porque se brinda oportunidades a todos los estudiantes aceptándolos y apoyándolos en sus necesidades y diferencias individuales. Pearpoint y Forest (1992) describen los importantes valores subyacentes en una escuela inclusiva, como son: los de aceptación, pertenencia y comunidad, las relaciones personales, la interdependencia, además de la independencia, y la consideración de los profesores y los padres como una comunidad de aprendizaje. Las instituciones inclusivas reconocen las potencialidades de todos los educandos y los consideran aptos para el aprendizaje, motivándolos y respetándolos en su diversidad, entendiendo ésta como un elemento importante dentro de la dignidad humana.

Es por esto que la inclusión se focaliza en la comprensión de las necesidades de los estudiantes con NEE, proveyendo los mejores ambientes escolares para la consecución de sus logros personales, puesto que los niños aprenden mejor si se les ofrece el entorno adecuado y menos restrictivo y si se los estimula mediante la asignación de tareas y experiencias que generen aprendizajes significativos. Las instituciones inclusivas deben centrar su atención en la prestación de un servicio educativo de calidad para el logro de una enseñanza y un aprendizaje óptimos. En Latinoamérica se utiliza el término institución integradora, en vista de que los intereses se focalizan en el estudiante y no en el entorno, construyendo las condiciones para la eliminación de barreras metodológicas actitudinales y arquitectónicas.

Según la concepción de la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994),

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño capaz de educar con éxito a todos los niños, incluidos los que sufren discapacidades severas.

Además de esto, se plantea que estas instituciones son el fundamento para alcanzar el desarrollo de una sociedad respetuosa de la dignidad de las personas y de sus diferencias individuales. Se justifica su existencia, puesto que se encaminan a lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, mediante el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa y voluntarios. Conjuntamente, es preciso contemplar el principio fundamental que rige las instituciones integradoras; éste considera que todos los niños deben aprender juntos, sin que sus dificultades y diferencias sean un obstáculo para su progreso; por consiguiente, las instituciones deben adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y ofrecer un servicio de calidad a través de una planeación adecuada, una correcta gestión educativa, un buen aprovechamiento de los recursos y un trabajo que abarque el entorno institucional.

Con todo y lo anterior, se observa que la escolarización de niños en instituciones especiales debe ser una excepción, que únicamente se puede dar en aquellos casos en que se demuestre que la educación regular no es suficiente para atender las necesidades educativas o sociales del niño, o por motivos que afecten el bienestar del estudiante o del grupo. La creación de instituciones inclusivas precisa el diseño de políticas en favor de la integración, asignación de presupuestos destinados exclusivamente a la consecución de tal fin, programas que propendan por el cambio de actitud frente a la diversidad, capacitación docente adecuada y servicios externos de apoyo.

Por otro lado, Giangreco (1997) plantea que la educación inclusiva ha tenido éxito cuando se comparte la responsabilidad, la ideología, las creencias, el compromiso, la labor con la familia; cuando hay buenas relaciones entre los profesionales, una intervención adecuada por parte del personal de apoyo, diseño de adaptaciones curriculares y evaluación apropiada de procesos.

Dentro del mismo marco, Cardona (2006), compendiando algunas definiciones de instituciones inclusivas, selecciona las siguientes: Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995); las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996); una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997).

Dicho lo anterior, Cardona (2006) agrega que es escaso el conocimiento acerca del impacto de la educación inclusiva sobre el desarrollo académico, personal y social de los discentes, como también de los programas que han generado mejores resultados y que ,además, las líneas de investigación actuales están encaminadas a estudiar los efectos y consecuencias del agrupamiento y del proceso de aprendizaje generado en la interacción con los compañeros; por tanto, el aprendizaje colaborativo y la co-enseñanza se convierten en formas alternativas a otros modos de intervención más tradicionales. Tras esta digresión, es relevante recalcar las condiciones que, según Cardona, forman la base de la educación inclusiva: el ofrecimiento de equidad en las oportunidades que se brindan a los estudiantes para participar; valoración de las capacidades de aprendizaje de todos formación básica por parte del profesor en relación con las diferencias individuales y de grupo; diseño y aplicación de adaptaciones curriculares y colaboración de los padres de familia conjuntamente con los educadores.

No obstante, en opinión de Cardona (2006),

Aunque en la práctica todas esas condiciones son necesarias, no puede decirse que sean suficientes para el logro de una educación verdaderamente inclusiva. Un profesorado poco formado y con buena voluntad, aunque lo intente, no tendrá éxito; así como tampoco lo tendrá si no existe un ambiente apropiado para la inclusión en el centro. Del mismo modo, una actitud positiva solamente tampoco es suficiente para conseguir una educación auténticamente inclusiva. Los programas que reúnen únicamente algunas de estas condiciones corren el riesgo de terminar en fracaso.

Es preciso, por tanto, que no sólo existan los componentes de una institución inclusiva sino que además éstos funcionen articulada y eficazmente. De esta manera, se podrán alcanzar los logros propuestos por la institución.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Respecto a la identificación de las estrategias didácticas para la integración escolar en el aula que utilizan los maestros de las instituciones integradoras, se encuentra que la individualización de la enseñanza, que básicamente es utilizada por los educadores que tienen la función de apoyo, no se lleva a cabo de mane-

ra rigurosa como lo propone la teoría. Por consiguiente, se puede afirmar que no existe una debida planeación en cuanto a las actividades que se proponen a los niños y niñas, ni un seguimiento al proceso educativo que se lleva a cabo con cada uno de ellos. Profundizando en la individualización, Cardona (2006, p. 85) la concibe como "una estrategia didáctica para enseñar ajustándose a las necesidades únicas y particulares de los estudiantes". En su opinión, individualizar es sinónimo de diferenciar la enseñanza.

La anterior apreciación indica que los maestros, aun cuando tienen una formación profesional de alto nivel como en el caso de los especialistas en pedagogía, no están capacitados para ofrecer modelos apropiados de procedimientos de la enseñanza a niños con necesidades educativas especiales. Con respecto al aprendizaje efectivo de métodos concretos de enseñanza, Hutt y Gwyn (1988, p. 643) plantean que "tal vez resulte mejor emplear maestros expertos de los retrasados para que enseñen y ofrezcan demostraciones como parte regular del programa de capacitación. Será de gran ayuda la observación directa de la buena enseñanza y de la capacitación en las cuales participen maestros de los retrasados".

En lo referente a la concepción que tienen los maestros sobre integración escolar, se entiende que, de las escasas capacitaciones que han recibido, han podido adquirir nociones elementales sobre el tema, pero se requiere profundidad en la comprensión de esta propuesta educativa, como también de los procesos de maduración de ésta, que bajo las directrices del MEN, en el Convenio Interadministrativo No. 093 de 2007 de la Subdirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, habla del nuevo enfoque de inclusión. Desde esta perspectiva, se precisa que los maestros diferencien los dos enfoques, entendiendo que la integración se basa en un modelo médico, en el que la atención se realiza por especialistas concibiendo al individuo con NEE y los apoyos para mejorar el funcionamiento del proceso, a diferencia de la inclusión que se basa en un modelo social, en el que la atención se realiza por todos, contemplando al individuo, al entorno y las barreras para el aprendizaje y la participación; es decir, la inclusión o la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración del "Estudiantado con Necesidades Educativas Especiales"; implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que surgen en las instituciones educativas.

Prosiguiendo con esta disquisición, al describir la población con discapacidad cognitiva atendida en las instituciones mencionadas, según los diagnósticos, los

maestros y los docentes de apoyo, ellos expresan que entre las características personales de los niños con discapacidad cognitiva, se cuentan patologías como el Retardo Mental, los Trastornos de Aprendizaje (TA) y Síndrome de Down. Para posibilitar una mejor atención educativa a los niños que las presentan, se requiere que los maestros comprendan el significado de la discapacidad cognitiva; sin embargo, en las respuestas de los docentes se encuentra que manejan un concepto superficial de ésta y que sus conocimientos al respecto son escasos.

En lo concerniente a las características sociales de las tres patologías cognitivas, la situación que viven los niños con discapacidad cognitiva de parte de sus padres es de abandono, regaños, amenazas, no dedicación y maltrato. De parte de los niños con NEE se da una relación de sumisión, dependencia y, en algunos casos, desobediencia hacia ellos. González (1997) sostiene que si el niño con discapacidad cognitiva es integrado realmente a su familia, se puede pensar más adelante en una integración escolar, social y laboral. En ese momento, la intervención oportuna de un equipo efectivo que apoye la función de la madre resulta de vital relevancia y constituye el objetivo fundamental en la atención de las familias que tienen niños con NEE.

Dentro de esta problemática, es importante tener en cuenta que los niños con discapacidad cognitiva de las instituciones en estudio, pertenecen a estratos bajos y de escasos recursos. Parker, Greer y Zuckerman (1988), (citados en Shea y Bauer (2000)), aseveran que a las consecuencias de la pobreza en el desarrollo de los niños se les denomina "riesgo doble", en vista de que los factores de vulnerabilidad biológica (secundarios a la prematuridad, depresión materna, pasividad temperamental y estimulación ambiental inadecuada) y el insuficiente apoyo social del que disponen los pobres, se potencian entre sí. Este incremento en la vulnerabilidad biológica se relaciona con el embarazo en la adolescencia, la inadecuada atención prenatal, la nutrición materna deficiente y la depresión materna.

A esto se añade la exposición prenatal a fármacos y al alcohol que coloca a los niños en un riesgo aún mayor. Estos niños tienen bajo peso al nacer y pueden exhibir un patrón de problemas físicos y de conducta; la compleja interacción de estos factores tiene serias repercusiones en el desarrollo de los niños; en este sentido, cabe resaltar lo importante que es la función del maestro en su responsabilidad por mitigarlos. Sampson y su grupo (1989), (citados en Shea y Bauer (2000)), encontraron que el uso de alcohol correlacionaba de manera

significativa con una disminución en el cociente de inteligencia, un rendimiento académico deficiente, problemas de comportamiento en la escuela y deficiencias de la atención y vigilancia.

Considerando la relación de los niños con NEE y sus compañeros, se observan ocasionalmente actitudes de irrespeto en doble vía, rechazo, comunicación escasa y, algunas veces, agresividad de los niños integrados hacia los compañeros. En este ámbito, González (1997) indica que tanto la discriminación como la segregación son hechos que involucran a dos o más personas, a quienes discriminan y quienes son o se sienten discriminados, a aquellos que segregan y los que son segregados. La labor del docente, en este sentido, debe consistir entonces en proponer actividades encaminadas a lograr un aprendizaje colaborativo basado en la interacción social, la tolerancia y el respeto por las diferencias individuales.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación contribuyó de manera significativa a la adquisición de conocimientos sobre cómo se realiza la integración de niños con discapacidad cognitiva en las aulas de Básica Primaria, con el propósito fundamental de encontrar significados a los hechos, mediante descripciones detalladas que facilitaron la interpretación y comprensión de la realidad, para generar alternativas de solución a la problemática encontrada. La utilización del paradigma cualitativo dio vía libre a la descripción minuciosa y al análisis e interpretación de múltiples situaciones y eventos que se suscitan al interior de las instituciones integradoras, como también de comportamientos e interacciones de los actores del proceso de integración escolar. Además, facilitó la incorporación de las experiencias, actitudes, creencias, sentimientos, pensamientos y reflexiones de los mismos actores para ser utilizados de manera flexible, mirando el escenario desde una perspectiva holística.

Las maestras que integran niños con discapacidad cognitiva al aula regular, no poseen capacitación específica para realizar el proceso de integración escolar, no se tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, ni tampoco los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que ellos presentan, con la excepción de que, en algunos casos, ellas desarrollan estrategias de enseñanza que les permiten enfrentar la situación a su manera o, en otros casos, ignoran a los niños dejándolos de lado y centrándose más en el resto del grupo para lo

cual ellas si están capacitadas. Por otra parte, las docentes de apoyo, aun cuando cuentan con la capacitación necesaria, tienen un desempeño que varia dado que unas realizan su labor de manera responsable, mientras que otras se caracterizan por su falta de compromiso con el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere cada niño.

Las instituciones integradoras no cuentan con una planta física adecuada para la movilización de los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad cognitiva, resultando difícil el acceso de sillas de ruedas a salones, corredores y baños; además, no se han construido rampas ni se han hecho instalaciones como pasamanos u otras que sean necesarias en lugares de circulación, de acuerdo al tipo de discapacidad de la persona.

La escasez de material didáctico en las aulas de apoyo de las instituciones integradoras, impide reforzar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales; a esto se suma un mal aprovechamiento de éste por parte de los docentes, quienes utilizan reiteradamente el mismo material pudiendo disponer de otros que pueden resultar novedosos y motivantes. Por otro lado, las normas vigentes sobre integración escolar son desconocidas por la mayoría de los docentes, siendo esto consecuencia de que en la práctica no haya una correcta aplicación de ellas.

Las instituciones educativas que llevan a cabo el proceso de integración escolar presentan diversas particularidades desde el punto de vista de la formulación del currículo; en algunos casos, éste se presenta por escrito con la característica de ser flexible, sin embargo, existen unas relaciones distantes entre el currículo teórico y el práctico; en otros casos, sólo se hace una mención verbal de este sin la existencia de un documento. Esto conduce a que no haya una aplicación sistemática del currículo flexible por la falta de un seguimiento estricto de los avances y dificultades de los estudiantes, lo cual impide dar una atención efectiva a cada niño que presenta necesidades educativas especiales.

Agregando a lo anterior, en lo que respecta a la interacción con los maestros, cabe decir que existe una buena relación, en donde el niño con NEE expresa sentimientos de cariño, amabilidad, ternura, solidaridad, respeto, aceptación mutua y actos ocasionales de desobediencia hacia los maestros. A pesar de la idea de que los estudiantes con discapacidad cognitiva tienen deficiencias en la inteligencia social, a menudo expresan entre ellos la necesidad de establecer rela-

ciones de afiliación, de pertenencia, de amistad, el deseo de encontrar un refugio ante el predominio de las actitudes negativas, etiquetas peyorativas y comparaciones sociales desfavorables.

En lo referente a la prospectiva, a partir de esta investigación surgen nuevas preguntas relacionadas con aspectos como ¿qué propuestas específicas de intervención educativa se pueden diseñar y aplicar para que los estudiantes que presentan discapacidad de tipo sensorial y motriz puedan acceder a la igualdad de oportunidades y derechos de todo ser humano? ¿Qué resultados genera la aplicación de estrategias didácticas de individualización en el proceso de inclusión educativa? ¿Qué implicaciones tiene el diseño y utilización del currículo flexible? Además, la integración escolar puede ser investigada más ampliamente en relación con sus procesos de maduración que, como ya se ha dicho, confluyen en la propuesta de inclusión educativa que, aunque está en sus inicios, pretende convertirse en una fuerza en el interior de las instituciones para lograr romper aquellas barreras actitudinales presentes en la comunidad educativa y en la sociedad en general, las cuales por mucho tiempo han impedido el libre desarrollo de las personas que por algún motivo presentan una situación de discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bank M., N. E. (1969). A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Booth, T.; Ainscow, M. y Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Christopholos, R., y Renz, P. A. (1969). A critical examination of special education programs. *The journal of Special Education*. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Clark C., Dyson, A. y otros (1995). *Towards inclusive schools?*. London: David Fulton. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Correa Alzate, J. I. y Latorre, L. (2002) *Impulso al Proceso de Integración Educativa de la Población con Discapacidad a los Centros de Educación inicial y Preescolar*. Módulo I. Medellín - Colombia: L & V impresores.
- Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. España, 7 al 10 de Junio de 1994.
- Dunn L., M. (1968), Special education for the mildly retarded - Is much of it justifiable? *Excepcional Children*. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Florian, L. (2003). *Prácticas Inclusivas*. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Forest M. y Pearpoint, J. (1992). *Putting all kids on the MAP*. Educational Leadership. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.

- Giagreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development and Education*. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- González, María Teresa (1997). *Chicos especiales e integración. ¿Mucho, poquito o nada?* Bs. As. Argentina: Editorial Lumen - Hvmantitas.
- Heward, W. y Orlansky, M. (1992). *Programas de Educación Especial*. Barcelona, España: Merry Publishing Company. Ediciones CEAC, S.A.
- Hutt, M. y Gwyn, R. (1998). *Los niños con retardos mentales. Desarrollo, aprendizaje y educación*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- Lazerson, M. (1975). Educational institutions and mental subnormality: Notes on writing a history. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Lewis, A. (1995). Children's understanding of disability. London: Routledge. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2082. *Atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Pugh, A. y Macrae, I. (1995). *Old school ties* (Film). London: BBC Disability Programmes Unit. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Decretos Reglamentarios 1994-1996. Plan Decenal de Educación 1996- 2005*. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Alfa y Omega. Corporación Tercer Milenio.
- Restrepo, Bernardo. (1972). *Formación y capacitación del Magisterio*. Biblioteca del Ecuador. Santafé de Bogotá, D.C. Colombia: Editorial Voluntad.
- Shea, T. y Bauer, A. M. (2000). *Educación Especial, un enfoque ecológico*. México D.F.: Mc Graw Hill.

- Taylor, S. J. y Bodgam, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. En Pérez, Gloria. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid - España: Editorial La Muralla.
- Uditsky, B. (1993). *From Integration to Inclusion: The Canadian experience*. London: Falmer Press. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation of Canadá. En Cardona, María. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques didácticos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid - España: Pearson Educación, S.A.

FORMAS DE ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS EN GRADO QUINTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA COMUNA 10 DE LA CIUDAD DE PASTO

Sugey Córdoba*

Doly Mejía**

Amparo Oviedo***

Egresadas Maestría en Docencia

Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG

(Pasto-Colombia)

RESUMEN

Este artículo es producto de una investigación cuyo objetivo general fue analizar cómo enseñan los maestros de grado quinto de la básica primaria, en las instituciones educativas de la Comuna Diez de la ciudad de Pasto, la comprensión lectora de textos narrativos en Lengua Castellana para proponer estrategias que mejoren el proceso de enseñanza. El proyecto se enmarca dentro del paradigma cualitativo y se aplicó el método etnográfico.

El proceso investigativo condujo a determinar que en la escuela no se forman lectores y mucho menos escritores, precisamente porque no se cuenta con el tiempo suficiente para la lectura de obras completas, ya que los maestros se ven obligados a seleccionar textos cortos y fáciles de leer; esto se atribuye a la gran cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, el poco tiempo evidenciado en la intensidad horaria y la exigencia de evaluación por parte de la institución.

* Docente Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz, Pasto.

** Docente Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez.

*** Docente Institución Educativa Municipal INEM, Pasto.

En cuanto a la metodología, se encontró que los maestros utilizan los textos narrativos para: controlar la disciplina, fomentar valores y desarrollar competencias básicas, comunicativas, éticas y ciudadanas, que permitan la formación integral del estudiante, centran su actividad únicamente en la lectura oral de textos narrativos cortos –como el cuento–, o fragmentos de textos iguales para todos los estudiantes.

La evaluación de la comprensión de textos es asumida por parte de los maestros únicamente mediante la realización de actividades como el acto de leer, preguntas de control, preguntas de selección múltiple, talleres, resúmenes escritos y gráficos, convirtiéndose en receptores pasivos sin interpretar. Todas estas actividades son propias del proceso de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos, pero los maestros están dejando de lado algo muy importante que es promover la producción escrita, en este caso, de textos narrativos, pudiendo llegar a la producción de cualquier tipo de escritos, si es bien encaminada.

Palabras clave: Comprensión Lectora, Enseñanza -Aprendizaje, Estrategia Didáctica, Evaluación, Lector Competente, Lectura, Niveles de Comprensión Lectora, Textos Narrativos.

INTRODUCCIÓN

La investigación se realizó en la ciudad de Pasto, específicamente en la Comuna Diez, ya que en ella existe población con problemas críticos de tipo social y económico, encontrándose un alto porcentaje de población en situación de desplazamiento. Las Instituciones Educativas en donde se realizó el proyecto son tres: Institución Educativa Municipal "Pedagógico" (sede principal), Institución Educativa "Ciudadela de la Paz" (sede Principal) e Institución Educativa "Artemio Mendoza" (Concentración Escolar Santa Matilde y Concentración Escolar Club de Leones).

Ahora bien, a continuación se resaltan los objetivos que encauzan la presente investigación. En cuanto al objetivo general es primordial analizar cómo enseñan –los maestros de grado quinto de básica primaria de las mencionadas instituciones educativas– la comprensión de textos narrativos en la asignatura, y proponer estrategias para mejorar su proceso de enseñanza. En lo que hace referencia a los objetivos específicos, se han planteado los siguientes: en primer lugar, identificar la forma-

ción académica y experiencia laboral de los maestros de grado quinto en las Instituciones Educativas de la Comuna 10; enseguida, identificar las apreciaciones que tiene el maestro sobre aspectos relacionados con la comprensión de textos narrativos, continuando con la caracterización de la metodología que utilizan los maestros del grado quinto para la enseñanza de dicha comprensión de textos narrativos; además, identificar los referentes teóricos que utiliza el maestro para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos y, a la vez, determinar las dificultades que se evidencian en los estudiantes en ese tipo de comprensión y las actividades que utiliza el maestro para superarlas; finalmente, después de realizar el análisis detallado de lo observado, se plantea una propuesta para la comprensión de textos narrativos, de modo que incida en la formación de lectores competentes.

Cabe anotar que la presente investigación se enfocó en el grado quinto, pues se considera que los alumnos de este grado han fundamentado las bases sobre el conocimiento del lenguaje (semántica, sintáctica, fonológica), a través de los años anteriores. Estos estudiantes desarrollan un proceso de comprensión de lectura que permite enfatizar en los textos narrativos como una estrategia que fortalece el aprendizaje en todas las áreas.

Un aspecto importante, que justifica la realización del proyecto de investigación, se relaciona con los resultados de las Pruebas Saber, las cuales demuestran que los estudiantes fallan precisamente en aquella habilidad que es fundamental para el aprendizaje: la comprensión lectora. Aunque logran decodificar los signos que constituyen el texto y encuentran información explícitamente enunciada, muestran deficiencias en la deducción de conclusiones y en la elaboración de inferencias.

Se considera que uno de los ejes para el éxito en la enseñanza y aprendizaje de los saberes son las formas de enseñar que se utilizan en ese proceso y, a partir de ello, se formula el problema de la siguiente manera: *¿Cómo enseñan los maestros de básica primaria en grado quinto la comprensión lectora de textos narrativos y qué estrategias podrían proponerse para mejorar su enseñanza?*

Es importante resaltar algunas investigaciones que han enfatizado sobre el problema de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, realizadas en el departamento de Nariño. Se seleccionaron aquellas del contexto local, como: "Dificultades en el mundo de la lectura y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de segundo Grado de Educación Básica del Liceo Santa Teresita de Pasto", sus autores Caicedo y Cruz (2002); "La comprensión de lectura en los

estudiantes de Quinto de Primaria, Colegio Santo Domingo Savio de San Juan de Pasto", cuyos autores Coral y Mesias (1997); "Problemas de comprensión lectora en los estudiantes de los grados quintos de los establecimientos educativos en el corregimiento de Las Mesas", realizado por Eraso y otros (1997); finalmente se menciona la investigación denominada "Alternativas para estimular la actividad lectora", elaborada por Ascuntar y otros (2000). Los anteriores estudios permitieron realizar un estudio diagnóstico de cómo el problema de la presente investigación ha sido motivo de interés para la comunidad educativa de la región nariñense, y los resultados se han encaminado a mejorar los procesos que se llevan a cabo en las aulas de clase.

REFERENTES TEÓRICOS

Para la investigación fue pertinente organizar este marco teniendo en cuenta los referentes teóricos. Al abordar el concepto de enseñanza-aprendizaje y sus formas, es imprescindible tener en cuenta el concepto de didáctica y estrategias didácticas; del mismo modo, son inherentes a estos conceptos las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora, de las cuales existen variadas y extensas propuestas. Otro de los ejes que se sustenta en el marco teórico corresponde a la lectura, tomada como un proceso interactivo y complejo la lectura se presenta con sus concepciones teóricas enmarcadas en la historia, que han permitido profundizar en las investigaciones sobre la comprensión lectora. Se continúa con los Textos Narrativos describiendo sus características, entre otros aspectos, y con una visión general sobre la narrativa como base que los sustenta, para finalmente, abarcar el proceso de la evaluación de comprensión lectora como aspecto que conlleva hacia la formación de lectores competentes y sus diferentes apreciaciones.

ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Para Hernández (1989), la enseñanza y aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación del estudiante, o sea que cuando se enseña algo es para conseguir alguna meta (objetivos). Otro aspecto que destaca al autor y con el que se comparte, es que el acto de enseñar y aprender acontece en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto).

Es necesario abordar el tema de las estrategias de enseñanza de la comprensión lectora por constituirse en un componente transversal en la investigación. Será preciso, pues, citar a Cooper (1990), Solé (1993), Puente (1996), entre otros autores, que en las investigaciones sobre comprensión lectora, señalan las habilidades y procedimientos que deberían enseñarse para desarrollar en el alumno una correcta comprensión.

Entre las estrategias didácticas recomendadas por dichos autores se menciona que una de las habilidades hace referencia al uso del vocabulario –determinar si las palabras contenidas en el texto forman parte del bagaje oral del alumno– y, al respecto, presentan una serie de sugerencias para realizar estas actividades: el uso de prefijos, sufijos y terminaciones inflexivas, palabras base y raíces verbales, además de claves contextuales y habilidades para el uso del diccionario.

Otra habilidad recomendada para lograr la comprensión es la identificación de información relevante mediante el subrayado en el texto, determinándose así su estructura. Además se presentan procesos y habilidades que relacionan al texto con los conocimientos y experiencias previas, para el desarrollo de inferencias y la lectura crítica, y se propone el control de la comprensión mediante la presentación de resúmenes, la formulación de preguntas o las predicciones. Se destaca mucho la actitud del alumno hacia la lectura, dependiendo de su interés y, finalmente, del propósito de la lectura que es lo que influye directamente en su forma de comprender lo leído, determinando aquello a lo cual esa persona atenderá; el estado físico y afectivo, en general, son otras condiciones que favorecen la comprensión.

Complementando las estrategias de enseñanza, se encuentran las estrategias de aprendizaje que, según Monereo (1994), son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para complementar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la cual se produce la acción.

Planteada así la cuestión, observamos que existe una amplia coincidencia entre los autores representativos en este campo investigativo, al resaltar que las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; además, que éstas tienen un carácter consciente e intencional que están implicados por procesos de toma de deci-

siones por parte del estudiante, ajustados al objetivo o meta que se pretende conseguir y con la incidencia de aspectos socioculturales.

En la presente investigación se comparte el pensamiento sobre didáctica de autores como Álvarez y otros (1988), para quienes la didáctica cobija el proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto se relacione el maestro con sus alumnos a través de la cultura. Es una relación compleja integrada por varios componentes como son el educando, el maestro, el problema, el objetivo, el contenido, los medios, la forma, la evaluación; los autores expresan que ésta no se limita a los aspectos técnicos de la enseñanza y la formación intelectual de los alumnos, sino que abarca entre sus objetivos todos los aspectos educativos de la formación de su personalidad, mediante los reactivos culturales que emplea, que son las materias y los métodos de enseñanza.

Después del rastreo bibliográfico realizado, se asume que al no existir una sola clasificación, ni una sola forma de entender las estrategias didácticas, se tomarán como base las investigaciones realizadas por Solé (1993), Pozo (1990), Danserau (1985), Nisbett (1987) y Vásquez (2006), y por tanto, el enfoque de las investigadoras con respecto a las estrategias didácticas es asumirlas como un proceso sistémico intencional, en el cual el maestro planea y ejecuta durante todos los momentos y los componentes de la comprensión lectora. Contiene este proceso actividades orientadas y condicionadas por el hacer, arriesgadas y secuenciales, que están en directa relación con la práctica que, en última instancia, es donde se validan o se rechazan. Para ser estratégicas se recomiendan que contengan los puntos vitales de la didáctica, entre otros, como son mostración, inteligencia práctica, contextualidad, planeación, secuencialidad, adecuación, metacognición, autoindagación y orientación.

LECTURA

Para Lerner (2001, p.115), "Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita...". Para Dubois (1996,p.6), básicamente son tres las concepciones teóricas que se han desarrollado en los últimos cincuenta años:

Concepción de la lectura como conjunto de habilidades

Este enfoque implica la perspectiva de la lectura como algo tangible, reducida a sus partes constitutivas, aisladas y, por ello, el lector, el escritor y el texto son ajenos entre sí. Se organiza la enseñanza desde la perspectiva del adulto, de lo más simple a lo más complejo, de las palabras aisladas a las oraciones, luego a la comprensión literal y más tarde a la evaluación y a la lectura crítica o de aplicación. Todo esto implicaba una división artificial entre lectura y comprensión, por lo cual sólo después de dominar la primera se podía acceder a la segunda.

Esta concepción predominó en la década de los 70 y respondió a la influencia del Modelo Mecanicista de Newton. Pero todavía, comenta Dubois (1996, p.6), persiste en algunas metodologías de enseñanza actuales al creerse que la comprensión surge como consecuencia de la habilidad para decodificar los signos escritos.

Concepción de la lectura como proceso interactivo

Goodman es el máximo exponente de este modelo, comenta Dubois (1996, p. 6), al definir la lectura como un proceso psicolingüístico en el cual interactúan pensamiento y lenguaje: lo que hace el lector no es accidental sino el resultado de su interacción con el texto. La construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en el lector y el texto, dicha información se integra a su experiencia y ello supone el papel activo que desempeña el lector en el proceso de lectura.

Frank Smith (1990), citado por Dubois (1996, p.7), afirma que la lectura se inicia con la entrada gráfica al cerebro de la información, para que éste la procese; tal actividad se hace posible por la experiencia y por los conocimientos previos del lector que permiten tomar decisiones respecto a dicha información visual, construir significado y dar sentido a lo que lee.

Concepción de la lectura como proceso transaccional

Esta concepción enfatiza la dinámica del proceso en el cual el observador y lo observado, lector y texto, se confunden en un tiempo único y emergen de dicho

proceso transformados. Goodman (1986) también ha adoptado el término "transacción", dice Dubois al respecto (1996), y en relación con el proceso de lectura, que el escritor construye un texto a través de transacciones con este y, en la medida que se expresa su significado, no sólo el texto se transforma sino también los esquemas del autor en cuanto a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget, es decir: en realidad tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción sino, además con el medio cultural, social y personal.

COMPRESIÓN DE LECTURA

Diferentes autores han identificado algunos procesos mentales que son de importancia para el desarrollo de una adecuada comprensión de lectura. Entre estos, podemos citar a Johnson (1989), quien demostró en sus investigaciones que cuanto mejor se entiende la finalidad y naturaleza de la lectura, mejor se comprende. Forrest y Waller (1984) hallaron, entre otros aspectos, que cuanto mejores son los lectores más intentan identificar el significado del texto al leer, mientras que los malos lectores le dan más importancia a la pronunciación correcta de las palabras que a entender el mensaje de la lectura. A esto se añade que Hickman (1977) parte de un primer aspecto y es que los buenos lectores tienden a relacionar sus experiencias y conocimientos con el contenido del material leído, lo cual constituye la esencia misma de la comprensión.

Dado que en el proyecto de investigación se considera que leer es algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados, es pertinente explicar el proceso implicado en la comprensión lectora y que coincide con la consideración de que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo.

Para el proyecto de investigación, se destaca a Comdemarín, quien se basa en la taxonomía de Barret (citado por Molina García, 1988), utilizada desde 1995 en las distintas evaluaciones sobre comprensión lectora realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo Español, tanto en primaria como en secundaria. Los autores citados determinan que existen cinco niveles de comprensión: en el primer nivel se inicia con la comprensión literal, en la cual, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer

y recordar. El segundo nivel corresponde a la reorganización de la información, esto es, a la nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis; es el nivel de la comprensión inferencial. El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector y conlleva un juicio sobre la realidad, sobre la fantasía, sobre valores; este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto. En el quinto nivel se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector; es el nivel de la apreciación lectora. permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste, una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc.

Comprensión lectora de textos narrativos

La narración, para Graesser, Haut-Smith, Cohen y Pyles (2004), citados por Lucero y Lira (2004), se estructura en una secuencia de eventos entre los que se establece una relación temporal, causal y/o orientada hacia metas y se realizan inferencias, puesto que la función comunicativa de la narración es entender. La construcción del significado parece estar guiada fundamentalmente por el conocimiento y el análisis del texto se hace en términos de su contenido o estructura y de las relaciones entre ambos, y por otra parte, en los estudios sobre la interacción entre autor y lector, el texto es considerado como un instrumento de comunicación entre ambos.

Es importante resaltar el concepto de Lector Competente de autores como Mendoza (1998), quien concibe al lector competente como aquel que entiende que la lectura no es un simple acto de reconocimiento de unidades menores (fonemas/grafías) o de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados, que organizan el texto. De esta forma, se entiende que competente es aquel que va más allá de los límites de la comprensión como resultado cognitivo del proceso de lectura, porque, sobre todo, hace de la lectura personal un acto de interpretación coherente; el autor destaca que el lector competente se centra en la aplicación de las actividades y estrategias de comprensión e interpretación y en las pautas de la metacognición de la actividad lectora, que tiene presente durante todo el proceso.

La evaluación de la comprensión lectora

Las consideraciones realizadas por Solé (1987) se refieren a que la evaluación debe ser una acción permanente y continua, convirtiéndose en un componente que es transversal y fundamental en la comprensión de lectura, cuyo ideal es llegar a no tener preguntas sin responder. Esto requiere que un lector debe asumir un papel activo y autónomo, adquiriendo la habilidad de generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo que ayude a interpretar el texto en lo referente a vocabulario y a estructuras de la frase o significados nuevos; el lector, en fin, debe hacer una reevaluación constante de los conocimientos previos del lenguaje y del mundo, de las operaciones de pensamiento lógico, para así comprobar que está entendiendo y dando respuestas con el texto. De esta manera, también se presenta redundancia de contenidos e incertidumbres mínimas.

Se describen a continuación diferentes opciones de evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos, teniendo en cuenta los niveles de comprensión.

Primer Nivel

- Preguntas abiertas.
- Preguntas de selección múltiple.
- Llenar en un cuadro en donde se tenga que llenar información explícitamente enunciada en el texto.
- Presentar un cuadro donde se plasmen acciones concretas del cuento leído o narrado, y los niños y niñas respondan en el mismo cuadro, SÍ, NO o NO SE SABE.

Segundo Nivel

- Elaborar resúmenes de las obras leídas, en forma de mapa conceptual, resaltando hechos de importancia, al igual que la categorización de los personajes y lugares en donde ocurre la historia.
- Diseñar en el tablero una cuadrícula numerada, en la cual los estudiantes recreen básicamente las escenas del cuento; de esta manera también están dando cuenta de lo narrado en el cuento.
- Diseñar una serie de oraciones que sean unidas por medio de líneas, después los estudiantes las ordenarán en forma secuencial y buscando los conectores adecuados, hasta lograr armar el resumen del texto.
- Presentar a los estudiantes una serie de imágenes, las cuales serán numeradas según la secuencia del cuento leído.

Tercer Nivel

- Formulación de preguntas abiertas que permiten obtener información diferente de la que se logra con la evocación libre; dichas preguntas facilitan que se lleve a cabo un tipo de procesamiento de la información almacenada que es distinto del puramente memorístico. Así, por ejemplo, el buen lector puede hacer determinadas inferencias durante la lectura que el mal lector puede no hacer si las preguntas de sondeo no le sugieren que éstas pueden serle útiles.
- Diseño de proposiciones, relacionado con una acción específica de la lectura y el planteamiento de opciones que la justifican, los estudiantes escogen la correcta.
- Plantear una serie de oraciones incompletas, con el fin de que el estudiante las complemente a partir de la lectura que ha hecho del cuento.
- Preguntar al estudiante el significado concreto de una palabra en una oración; el niño escogerá del listado la correcta.

Cuarto Nivel

- Producción escrita de cuentos con el fin de que los estudiantes reflejen sus juicios y relacionen su conocimiento del mundo con el lenguaje.
- Proponer una serie de enunciados para que los estudiantes los complementen en una previa reflexión antes de realizar este ejercicio.
- Proponer a los estudiantes la construcción de preguntas con diferentes sentidos y relacionados con el contenido del cuento.

Quinto Nivel

- En este nivel es posible desarrollar la competencia poética, la cual es la capacidad de los sujetos para inventar mundos posibles a través de diversos lenguajes, destacando la capacidad de innovar y de dirigir la producción hacia un estilo personal.
- Presentar una serie de imágenes, ante las cuales los estudiantes construyen una historia.
- Motivar para producción de textos narrativos, canciones, poemas, dibujos, representaciones teatrales, con el fin de evidenciar el desarrollo de todas las competencias asociadas al campo del lenguaje.

TEXTOS NARRATIVOS

Los textos narrativos son los que más gustan a los estudiantes, particularmente a los de grado quinto. Kaufman y Rodríguez (1993), en sus trabajos, consideran que este tipo de textos privilegia el mensaje por el mensaje mismo. En el proceso de construcción de los textos narrativos el escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, trasgrediendo con frecuencia las reglas del lenguaje para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios.

Agregan los autores que en los textos narrativos son los lectores quienes deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, al hacer interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo. Los textos narrativos exigen que el lector comparta el juego de la imaginación para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpresados.

Es de interés para la investigación resaltar que la narrativa como base que sustenta a los textos narrativos y con el fin de desarrollar esta temática, se tendrá en cuenta el camino señalado por autores como McEwan y Egan (2006), para quienes la narrativa se refiere a la estructura, al conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia; por lo tanto, narrar es relatar un(os) hecho(s) que se ha(n) producido a lo largo del tiempo, relacionados con unos personajes y encaminados a un determinado desenlace. Por consiguiente, aquel que narra, evoca acontecimientos y, de forma verosímil, ha de hacer participar al interlocutor/lector como espectador casi presente en los sucesos que relata. De hecho, es la conversación la forma más utilizada, porque lo habitual "es contar cosas".

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Es importante mencionar las técnicas de recolección de información que se utilizaron durante el proceso investigativo: la entrevista en profundidad, la observación sistemática y el diario de campo como instrumento de registro.

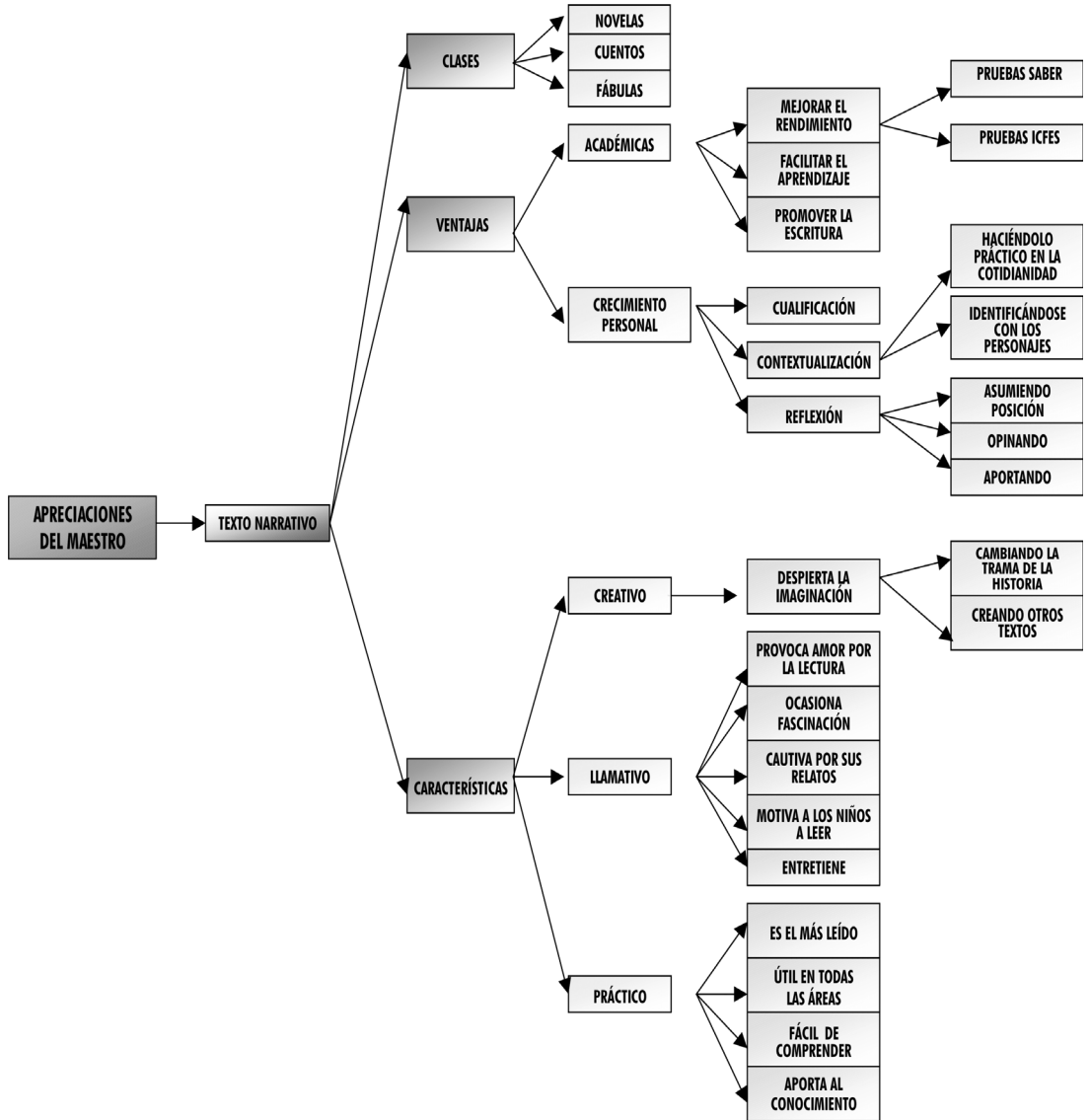
El análisis de contenido fue realizado con base en la propuesta del documento "Destilar la Información" del doctor Fernando Vásquez Rodríguez (2007), Di-

rector de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, que consiste en el planteamiento de una serie de etapas que permitieron organizar la información recolectada a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los maestros, luego de lo cual se estableció una serie de criterios con los cuales se clasificó la información. Posteriormente, se llevó a cabo la identificación de términos recurrentes que respondían a los criterios seleccionados y a los objetivos específicos planteados en la investigación; fue importante verificar constantemente su pertinencia. Se hizo necesario elegir los párrafos que respondían a los criterios propuestos; de ahí se seleccionaron los predicados, que fueron frases cortas resumiendo los párrafos seleccionados, con los que se realizó una lista para posteriormente hacer una mezcla.

Posteriormente, se tejieron relaciones para iniciar con incipientes campos semánticos a partir de los cuales se diseñaron las primeras categorías, que después de un análisis permitieron organizar una aproximación categorial general con base en la información recolectada de todos los maestros. Luego se redactó un texto que acompaña y explica cada categoría o nivel categorial llevando a una interpretación con la continua interacción de los referentes teóricos y las observaciones sistemáticas hechas a los maestros de sus eventos pedagógicos.

De este proceso se determinaron tres categorías que responden a los objetivos planteados en la investigación. En primer lugar, las apreciaciones que tienen los maestros sobre textos narrativos y lector competente. En segundo lugar, la actividad principal que desarrollan para la comprensión que es la lectura oral, con todo lo que ella abarca y, por último, los recursos didácticos utilizados en el desarrollo de sus actividades.

CATEGORÍA. APRECIACIONES DEL MAESTRO SOBRE TEXTOS



INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA: APRECIACIONES DE LOS MAESTROS ACERCA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Para comprender las formas de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos, fue preciso dialogar con los maestros sobre sus apreciaciones acerca de la narrativa. Sin embargo, en todas las sesiones no concretaron su respuesta; ante todo hablaron sobre las ventajas, clases y características que los llevan a utilizar los textos narrativos en sus eventos pedagógicos.

Entre las ventajas destacaron, en primera instancia, las de carácter académico, pues la comprensión lectora incide positivamente en el rendimiento y el desempeño de las Pruebas Saber, e incluso facilitan el aprendizaje en todas las áreas y promueven la producción de textos escritos. En segunda instancia, lo relacionado con el crecimiento personal, en tanto que la lectura de cuentos y a través de preguntas en cuanto a formas de actuar en ciertas situaciones de la vida, se fortalecen valores, haciendo práctico el texto en la cotidianidad; también se logra darles crecimiento personal al identificarse con los personajes de los cuentos, permitiéndoles a los estudiantes reflexionar, asumir una posición, opinar y aportar.

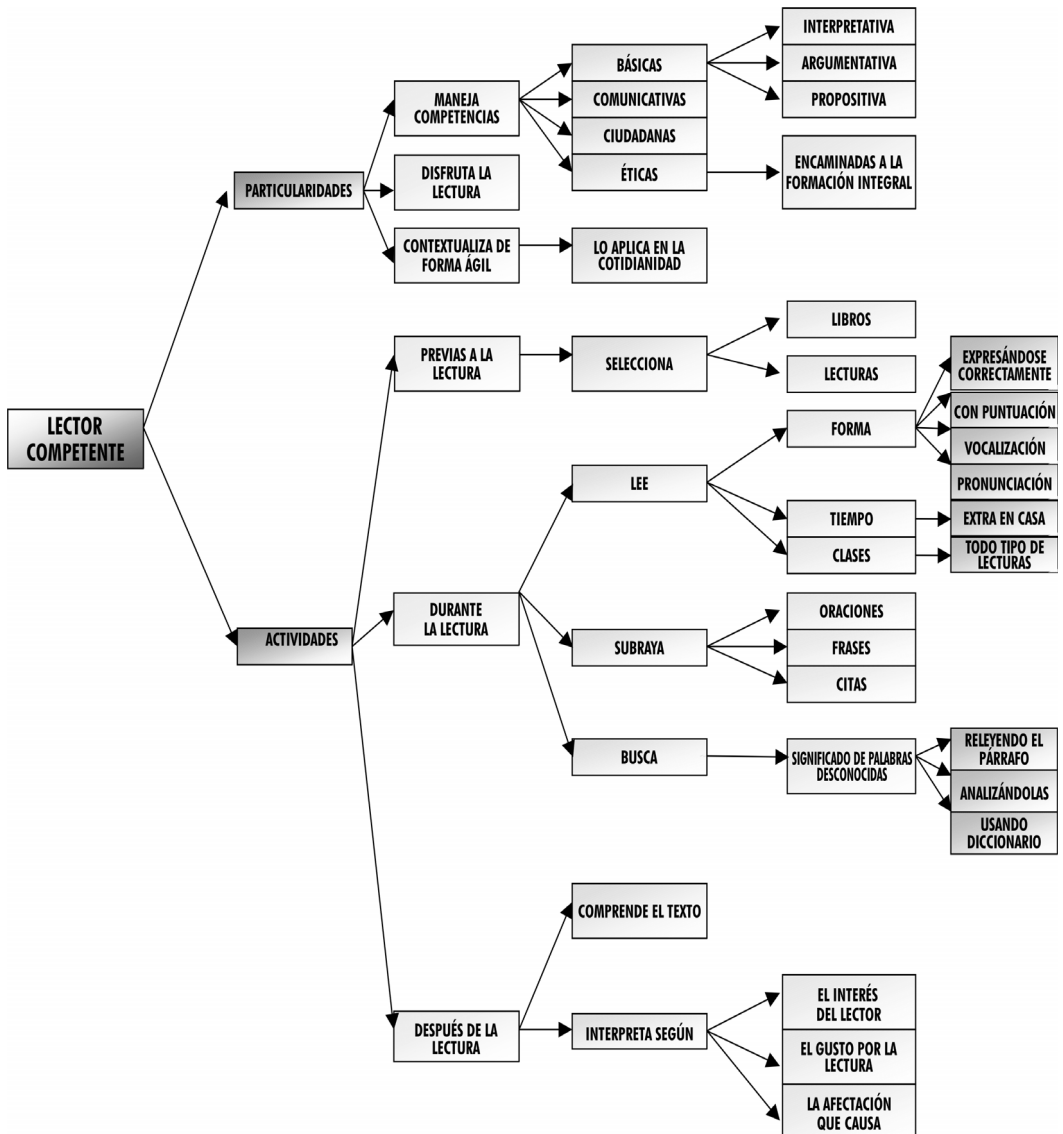
En el diálogo con los maestros sobre los textos narrativos que utilizan, ante todo se refirieron al uso del cuento corto por ser fácil de comprender y permite abarcar su contenido en una sesión de clase, volviéndose más ágil la evaluación de la comprensión lectora de textos narrativos, debido a la gran cantidad de estudiantes que existe en cada grado. En las observaciones sistemáticas se pudo evidenciar el uso de cuentos cortos como los de los Hermanos Grimm, "El Diablo Cojuelo", entre otros. Algunos maestros hicieron uso de fragmentos de novelas con el objetivo de enriquecer el vocabulario, familiarizarlos con textos más estructurados y mejorar la comprensión; por ejemplo, fragmentos de "Juan Salvador Gaviota", "Sangre de Campeones", "Sólo vine a hablar por teléfono" y "Don Quijote de la Mancha". Se pudo deducir que son los maestros quienes seleccionan los textos que deben leer los estudiantes y esto implica poseer la habilidad para escogerlos, teniendo en cuenta que, entre los propósitos principales, se trata de lograr la formación de valores de los estudiantes, a través de textos de fácil comprensión y del agrado de los niños y niñas. A lo anterior se añade, que el estudiante tiene derecho a elegir los textos que va a leer, de acuerdo a sus necesidades, intereses, preferencias, por autores, por géneros, etc. si lo que se pretende es que el estudiante se motive y sienta amor por el acto de leer

y, de esta manera, elabore criterios que le permitan seleccionar en el futuro su propio material de lectura.

Por otra parte, cuando los maestros hablan de las características de los textos narrativos, se refieren principalmente al tipo de textos que despiertan la creatividad e imaginación para la creación de otros textos; permiten además el cambio en la trama de las historias, provocando fascinación y amor por la lectura, además de motivar y entretener. Los maestros los consideran prácticos por ser los más acogidos en la lectura, incluso útiles en todas las áreas, fáciles de comprender y aportan a la adquisición de conocimientos.

Sin embargo, no podemos desconocer que las características de los textos narrativos son valoradas por los maestros y aprovechadas al máximo, compartiendo el pensamiento de Vásquez (2006, p.227-231), quien en síntesis expresa que, en la narrativa, el lector toma partido, presentando más de una opinión o una postura, procurando un papel activo a quien lee o a quien escucha; la narrativa -dice- permite que los lectores saquen sus propias conclusiones, facilitándose el desarrollo de la autonomía; actúa desde la comprensión y respeto por la diferencia.

CATEGORÍA. APRECIACIONES DEL MAESTRO SOBRETXTOS



INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA: APRECIACIONES DEL MAESTRO SOBRE LECTOR COMPETENTE

Dada la importancia de la lectura en el crecimiento y formación del ser humano, una de las tareas fundamentales de la educación es lograr que los estudiantes sean lectores competentes. Al respecto, los maestros expresan que los estudiantes deben manejar competencias básicas, comunicativas, éticas y ciudadanas, encaminadas a una formación integral, tal como lo considera el MEN en los estándares y lineamientos curriculares. Por otra parte, se considera que el estudiante debe disfrutar la lectura y saber contextualizarla de forma ágil, aplicándola en la cotidianidad.

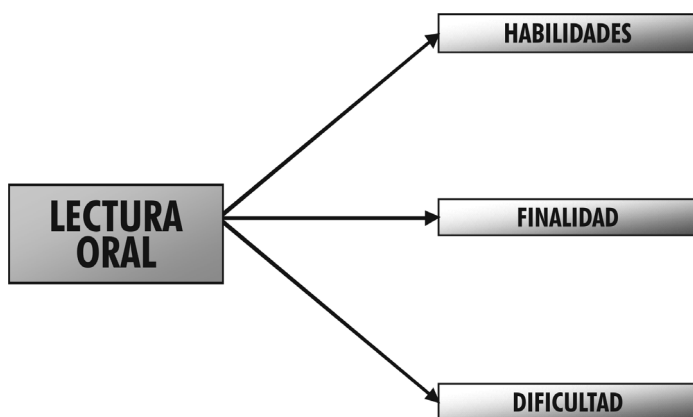
Afirman los maestros en sus apreciaciones que son tres los momentos en los cuales deben realizarse las actividades que permiten la formación de un lector competente: antes, durante y después de la lectura. En el primer momento, los estudiantes seleccionan libros y lecturas de acuerdo con su interés y, a partir de las observaciones realizadas, se puede decir que no son los niños quienes seleccionan las lecturas sino los maestros, de acuerdo con los logros que pretenden alcanzar, con muy poco énfasis en la motivación como factor decisivo que influye en la comprensión lectora.

En el segundo momento, el estudiante realiza una correcta práctica de la lectura de varios textos, haciendo uso de normas de puntuación, vocalización y pronunciación, actividad que no sólo realiza en clase sino también extraclase; entre otras actividades que realizan los estudiantes durante el segundo momento de la lectura están subrayar oraciones, frases y citas y, al mismo tiempo, buscar el significado de palabras desconocidas con el uso del diccionario y releendo el párrafo.

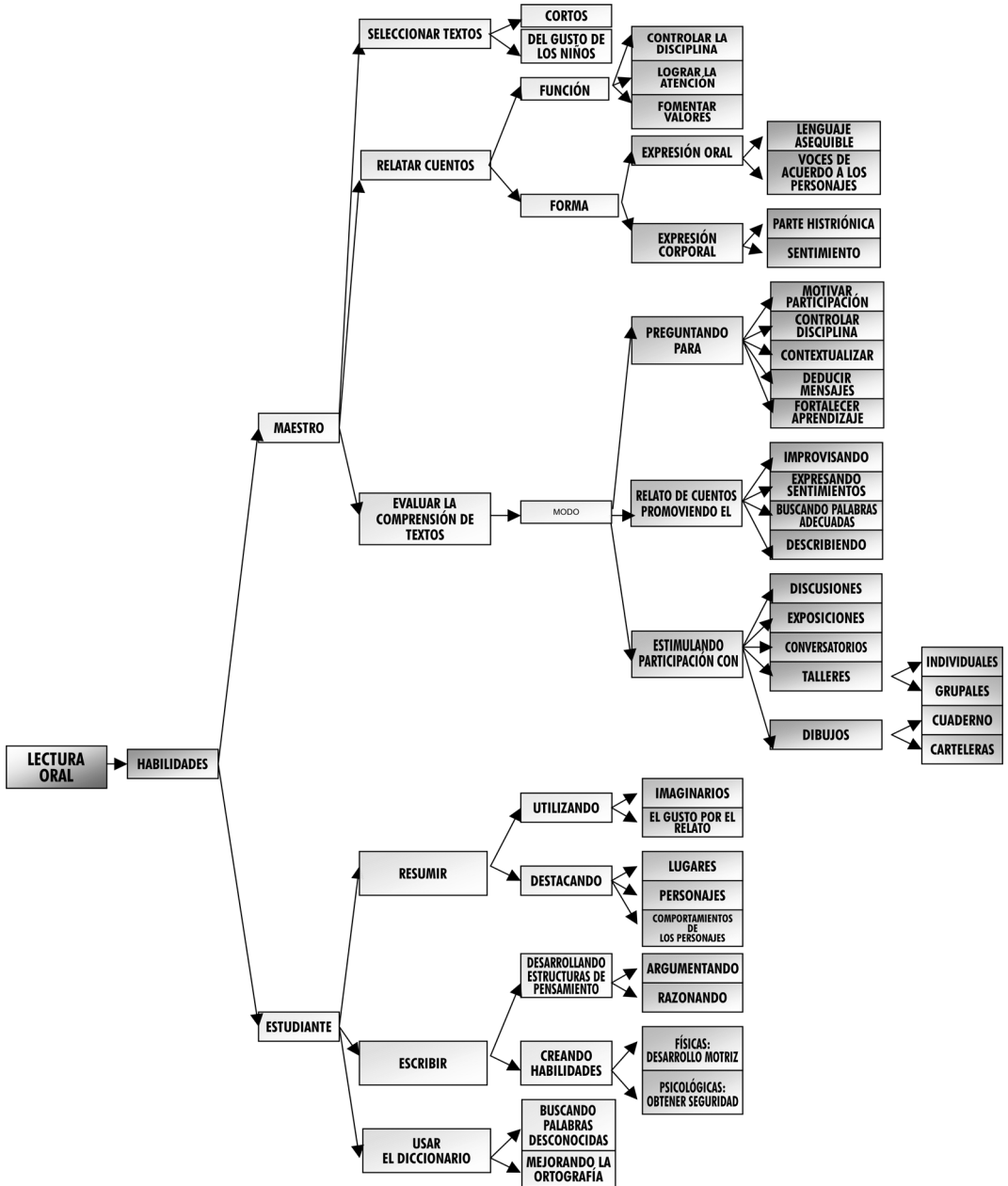
Los maestros afirman que, en el tercer momento, el estudiante comprende el texto, y por último, lo interpreta al intervenir su interés, su gusto por la lectura y la afectación que el texto le ocasiona. Las observaciones sistemáticas hechas nos permiten afirmar que los estudiantes participan activamente y en sus respuestas evidencian la comprensión lectora hasta el tercer nivel, al demostrar el interés que han prestado a la actividad propuesta por el maestro y el gusto por la lectura planteada, lo que no se puede decir de aquellos que sienten temor al participar o no lo hacen porque no comprendieron el texto.

De lo afirmado por los maestros y lo observado en los eventos pedagógicos, se cae en la cuenta de que existe, en algunos casos, un acercamiento hacia el logro de lectores competentes, pero aún falta complementar el proceso basándose en lo planteado por autores como Cooper (1990), Solé (1994) y Punte (1996), quienes dicen en sus diversas investigaciones que una de las habilidades para lograr la comprensión es la identificación de información relevante, mediante el subrayado del texto, para determinar la estructura del mismo.

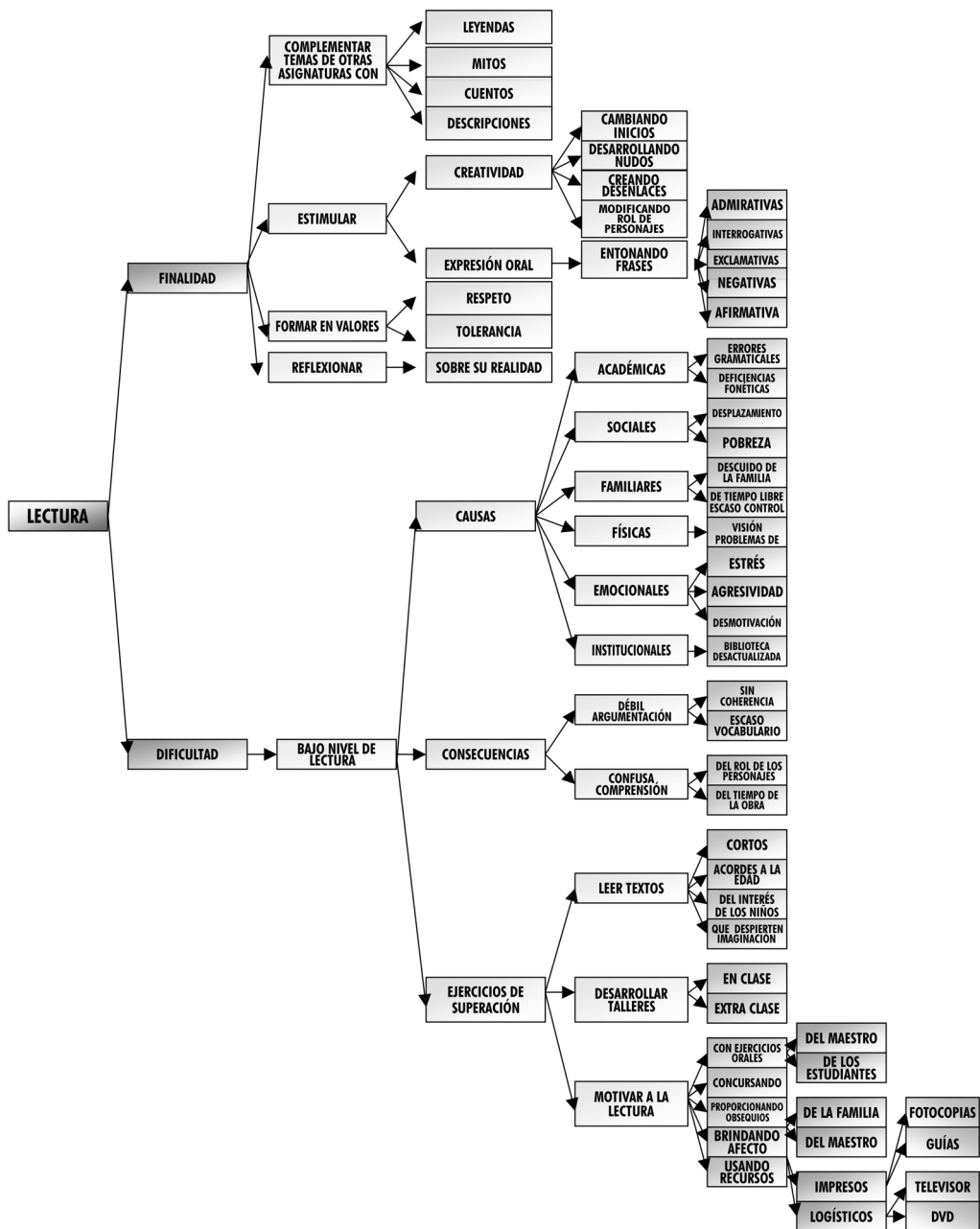
Uno de los hallazgos del análisis de la información fue el de precisar que en el proceso de comprensión lectora se desarrollan ciertas habilidades, tanto del maestro como del estudiante. Con respecto al maestro, es él quien planea una serie de actividades con el propósito de lograr que los estudiantes comprendan un texto y aprendan de él, y dichas actividades se reflejan en habilidades que expresan los estudiantes dentro de la ejecución de lo preparado y posteriormente evaluado por el maestro. Entre las actividades que el estudiante desarrolla para evidenciar la comprensión de textos y que a la vez son solicitadas y evaluadas por el maestro están resumir los textos leídos, escribir para el desarrollo de habilidades y el uso del diccionario.



CATEGORÍA. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE - EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.



CATEGORÍA. ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE - EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS.



INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA: ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE - EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS NARRATIVOS

Esta aproximación categorial general, correspondiente a la lectura como la principal actividad desarrollada en el Proceso Enseñanza - Aprendizaje - Evaluación, de la comprensión lectora de textos narrativos, abarca las habilidades que desarrollan tanto los maestros como los estudiantes en dicho proceso; también se menciona la finalidad de la lectura y las debilidades que se presentan.

Los maestros presentaron la lectura oral como la actividad principal por desarrollarse durante el proceso de comprensión lectora de textos narrativos, ejecutándose con ella algunas acciones como la selección de textos cortos por parte del maestro, que son del gusto de los niños y permiten captar su atención. Lo anterior conlleva a una buena disciplina, como uno de los objetivos que pretenden los maestros y, a través del relato de cuentos y lo que ocurre en su trama, se busca fomentar valores que se practiquen en la vida cotidiana.

Cabe resaltar la forma en la cual algunos de los maestros relatan los cuentos, haciendo uso de la expresión oral con un lenguaje asequible a los estudiantes, fingiendo voces de acuerdo con los personajes que intervienen en la historia. A la vez tienen en cuenta la expresión corporal, para manejar la parte histriónica y los sentimientos, emocionando a los estudiantes y captando su total atención, logrando así la comprensión de lo narrado.

La forma de actuar, tan expresiva y motivante de algunos de los maestros, se compara con lo que Vásquez anota (2006, p.230), "cuando alguien narra son importantes las inflexiones de su voz, el tono, la textura; son significativos los desplazamientos que hace, los movimientos de brazos y de manos; es clave la utilización de la mirada y el manejo de pausas y silencios".

Al interrogar a los maestros sobre cómo evalúan la comprensión de un texto narrativo, afirmaron que realizan diferentes actividades. La más conveniente es preguntar sobre el texto leído. Entre los tipos de preguntas realizadas por los maestros se encuentran las de selección múltiple, que buscan evaluar la interpretación del texto. En el caso de la argumentación, hicieron preguntas abiertas que permiten a los niños expresar sentimientos y opiniones, facilitando un diá-

logo espontáneo, en un ambiente amable y de confianza que les brinda seguridad, para lo cual se menciona a Vega (1989), quien se refiere a que una de las estrategias para el control de la comprensión es preguntar, de lo que saben los estudiantes y de lo que no saben. Hay que tener presente que, para formular preguntas, el enunciado de éstas debe ser lo suficientemente claro como para no permitir confusiones.

Otra de las actividades que los maestros ponen en práctica para efecto de evaluar la comprensión lectora de textos es promover en los estudiantes el relato de cuentos. Como lo afirma el pedagogo Antonio Bolívar (1998), "el relato de cuentos capta la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos tales como las motivaciones, los sentimientos, los deseos y los propósitos que por su propio carácter no pueden ser expresados en definiciones".

Vale mencionar que los maestros evalúan en forma permanente, en el desarrollo de talleres tanto grupales como individuales. Finalmente, los maestros motivan el plasmar, mediante dibujos, la comprensión del texto propuesto, ya que con los talleres es posible organizar el proceso académico uniendo la teoría con la práctica resolviendo así los problemas o los retos planteados en el aula de clase.

Los maestros comentaron que son varias las actividades que desarrollan los estudiantes como son los resúmenes escritos. Afirmaron algunos maestros que con estos ejercicios se fortalecen las estructuras de pensamiento que le facilitan al estudiante argumentar y razonar; también comentaron que la escritura crea habilidades físicas como el desarrollo de la motricidad y psicológicas que posibilitan la obtención de seguridad. Además, los maestros afirman que el proceso de lectura se complementa con la escritura y que el uso del diccionario fortalece la redacción, la ortografía e incrementa el vocabulario.

Las actividades que giran en torno a la lectura tienen varias finalidades; una de ellas es complementar temas de otras asignaturas, estimular la creatividad y la expresión corporal, fomentar valores, además de llevar a los estudiantes a la reflexión sobre su propia realidad.

Los maestros comentaron que la principal dificultad de los niños en cuanto a comprensión lectora de textos narrativos es su bajo nivel de lectura. Este tiene su origen en varias causas, entre ellas las académicas, al evidenciarse errores

gramaticales y deficiencias fonéticas; también existen las causas sociales, como el desplazamiento y la pobreza y tienen igual incidencia los problemas familiares. Destacan los maestros la falta de atención por parte de los padres e igualmente resaltan las causas físicas. Entre otras causas existen problemas de tipo emocional que inciden en el comportamiento disperso de los estudiantes en los salones de clase. Al respecto, vale la pena referenciar a Cooper (1990), cuando señala que "existen factores como el estado físico y afectivo general, en tanto que condiciones que favorecen la comprensión". Por último, son de gran relevancia las causas institucionales, debido a la escasez de recursos.

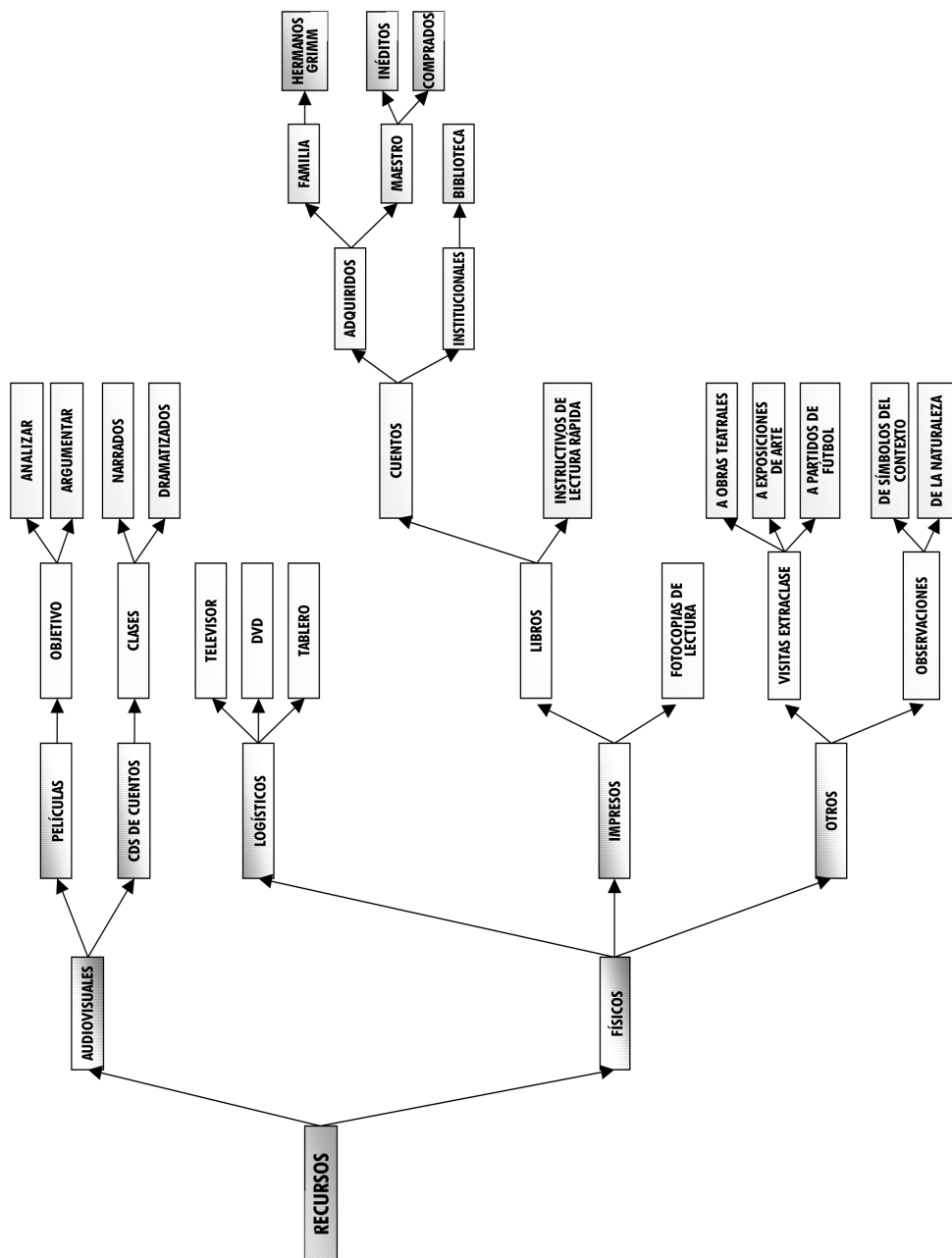
Los maestros mencionan las consecuencias del bajo nivel de lectura que se evidencia principalmente en la débil argumentación. Ante esta difícil situación, los maestros entrevistados, basándose en su experiencia y en las características particulares de los niños y niñas de la comuna, proponen diversos ejercicios para que superen el bajo nivel de lectura, como leer textos cortos, desarrollar talleres en clase y extraclase, motivar a la lectura a través de ejercicios orales guiados por el maestro y realizados por los estudiantes, concursos con pequeños obsequios, y el afecto constante demostrado tanto por el maestro como por los padres de familia y compañeros.

INTERPRETACIÓN DE LA CATEGORÍA: RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS POR EL MAESTRO

Otro aspecto importante en la enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos es el de los recursos que el maestro utiliza en el desarrollo de sus clases y se encuentra que se carece del material necesario para desarrollar un adecuado proceso de comprensión de lectura. En las observaciones sistemáticas se pudo verificar que los recursos más utilizados fueron fotocopias adquiridas por los estudiantes y libros de lectura para niños, los de propiedad del maestro y otros que pertenecen a la institución.

Otro recurso utilizado son los videos que se presentan con el objetivo de motivar a los niños a la lectura, ubicarlos en el contexto, fortalecer sus conocimientos previos y aumentar el interés por ella. Se observó que, después de presentar los videos, los maestros promovieron el análisis por parte de los niños.

CATEGORÍA. RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS POR EL MAESTRO.



Vale resaltar que algunos de los maestros crean sus propios cuentos, los cuales fueron utilizados en el desarrollo de sus eventos pedagógicos, y comentaron que entre los recursos adicionales están las visitas extraclase a la Sala de lectura del Banco de la República, a obras teatrales, exposiciones de arte y partidos de fútbol.

Los maestros, al desarrollar las actividades antes mencionadas y al hacer uso de los recursos que comentan, intentan promover un aprendizaje diferente y significativo acorde con lo planteado por el MEN en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en donde se expresa que la capacidad del lenguaje facilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas se refieren a lo verbal (lengua castellana, en este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti, música, pintura, escultura, arquitectura y otras opciones), sistemas estos que se pueden y se deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere hablar de una formación en lenguaje.

La interpretación de la información recolectada permitió la elaboración de una propuesta denominada "La comprensión de textos narrativos abre las puertas al mundo de la fantasía, la creatividad y el aprendizaje", que ofrece a los maestros, el material de apoyo para la enseñanza y fortalecimiento de la comprensión de textos narrativos, antes, durante y después del proceso lector. Es, pues, un material de orientación que, con el soporte teórico que le acompaña, pretende que unido a las destrezas, capacidades y el afecto de los maestros se convierta en una estrategia didáctica.

La propuesta en mención está basada en prácticas de lectura y escritura que como tales son indisociables, que no se dividen o parcelan, mas sin embargo, se justifica esa parcelación para preservar la naturaleza y su sentido en el proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación de la comprensión de textos narrativos. Para este fin es recomendable la planeación y ejecución de actividades que pueden encaminarse a la formulación de proyectos.

PROPUESTA

"LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS ABRE LAS PUERTAS AL MUNDO DE LA FANTASÍA, CREATIVIDAD Y EL APRENDIZAJE"

Esta propuesta contiene un material de orientación que, con el soporte teórico que le acompaña, pretende que unido a las destrezas, capacidades y el afecto de los maestros se convierta en una estrategia didáctica encaminada a la comprensión y producción de textos narrativos. Está basada en proyectos a mediano y largo plazo en los cuales los estudiantes participen de manera directa en su ejecución, de tal forma que lo que es obligatorio, resulte algo voluntariamente elegido por ellos.

Esta propuesta no debe ser considerada una receta que los maestros deben seguir de manera exacta en el desarrollo de sus eventos pedagógicos, pues así como pretendemos en los niños despertar y desarrollar la imaginación, los maestros también deben hacer lo mismo y crear nuevas formas de acceder al conocimiento sin olvidar las necesidades de los estudiantes, los propósitos académicos y el contexto.

La propuesta contiene una parte teórica y una práctica. En la teórica, se ofrece a los maestros referentes teóricos fundamentales para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos, como es el caso de lectura, escritura, comprensión lectora, niveles de comprensión y ofrecemos una variedad de actividades que los maestros pueden desarrollar con el objetivo de lograr que los estudiantes alcancen cada uno de estos niveles. En la parte práctica, ofrecemos un ejemplo con un cuento que puede usarse con los estudiantes de grado quinto.

CONCLUSIONES

En lo que hace referencia al primer objetivo específico, el cual nos llevó a identificar la formación académica y experiencia laboral de los maestros, en el proceso investigativo se apreció que si bien la formación académica de los maestros no corresponde al área de Castellano, algunos docentes tienen formación académica diferente -vale la pena destacar que son licenciados en otras áreas como Inglés, Francés, Sociales, Filosofía, mas su experiencia les ha permitido adquirir las bases necesarias para planear y ejecutar sus eventos pedagógicos en función de la comprensión lectora de textos narrativos.

En cuanto al segundo objetivo específico nos condujo a identificar las apreciaciones que tiene el maestro sobre aspectos relacionados con la comprensión de textos narrativos; se pudo comprobar que los maestros reconocen su importancia, dan cuenta de las clases de textos narrativos más apropiados para el desarrollo de sus eventos pedagógicos, destacan sus ventajas y características. Sin embargo, lo anterior se enfoca en el desarrollo de actividades que orientan el aprendizaje de la lectura enfatizando en su evaluación, dando menor importancia a la producción escrita.

Se determina que en la escuela no se forman lectores competentes y mucho menos escritores, precisamente porque no se cuenta con el tiempo suficiente para la lectura de obras completas, ya que los maestros se ven obligados a seleccionar textos cortos y fáciles de leer. Esto se atribuye a la gran cantidad de estudiantes que tienen a su cargo, el poco tiempo evidenciado en la intensidad horaria, y la exigencia de evaluación por parte de la institución. Por otra parte, no se da la oportunidad de que los estudiantes seleccionen los textos que a su gusto quieren leer, sino que es el maestro quien selecciona las lecturas dependiendo del propósito que quiere alcanzar con sus estudiantes.

Es preciso concluir que los maestros no son lectores competentes, pues leen sólo una que otra novela y no se apasionan por la lectura, de tal forma que esto influye en el proceso enseñanza - aprendizaje - evaluación de la comprensión de textos narrativos. Es necesario entonces que los maestros sean unos apasionados de la lectura y con su ejemplo transmitan esa pasión por las letras a sus estudiantes, de tal forma que el aprendizaje se convierta en un placer lúdico e intelectual.

Con respecto al tercer objetivo específico, que nos llevó a caracterizar la metodología que utilizan los maestros del grado quinto para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos y, a la vez, determinar las dificultades que se evidencian en el proceso y las actividades que desarrolla el maestro para superarlas. Concluimos que los maestros hacen uso únicamente de la lectura oral de textos narrativos cortos o fragmentos de textos iguales para todos los estudiantes, privilegiando la evaluación por la presión que se impone frente a las necesidades de la enseñanza - aprendizaje - evaluación de la comprensión de textos.

Las actividades dirigidas por algunos de los maestros se aproximan al desarrollo de las competencias gramatical o sintáctica, debido a que se centran en el acto

de la lectura haciendo uso correcto de las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas, como también desarrollan la competencia semántica, al atender el reconocimiento del significado de las palabras por parte de los niños, haciendo un uso constante y adecuado del diccionario, encaminado a ampliar su vocabulario y usarlo en diferentes textos, e incluso, desarrollan la competencia pragmática ó sociocultural, debido a que los textos utilizados en el desarrollo de las clases, propician una relación directa con las situaciones de su cotidianidad y posibilita a los estudiantes asumir posiciones ante los diferentes conflictos que se presentan en su entorno social, especialmente por las condiciones que viven en su comuna.

Tomando como referencia los niveles de comprensión de lectura según el ICFES, el literal, inferencial y crítico - intertextual, los maestros investigados hacen mayor énfasis en el primero, la extracción de la información dada en el texto sin agregarle ningún valor interpretativo y, por otro lado, hacen menor énfasis en el inferencial, que es el que pretende establecer relaciones que van más allá del contenido literal. Igual ocurre con el nivel crítico - intertextual, con el cual se busca trasladar las relaciones extraídas de la lectura de un ámbito a otro, situación que se evidencia en muy pocos casos de los observados.

Según los maestros, la mayor dificultad en la Comprensión Lectora de Textos Narrativos es el bajo nivel de lectura de los estudiantes. Entre las causas se mencionan el poco gusto por la lectura, la falta de cooperación de los padres de familia, falta de control del tiempo libre y de las actividades escolares; y entre las consecuencias del bajo nivel de lectura de los niños, los maestros referencian, en primera instancia, al bajo nivel de aprendizaje y la lectura mecánica. Es preciso mencionar que este es un problema a nivel nacional y que las estrategias que se están aplicando no permiten superar la situación, precisamente porque la responsabilidad no recae únicamente en el maestro sino que debe ser compartida por padres de familia, estudiantes, todos los maestros y no sólo los que dirigen el área de Castellano.

La evaluación de la comprensión de textos es asumida por parte de los maestros únicamente mediante la realización de actividades como el acto de leer, preguntas de control, preguntas de selección múltiple, talleres, resúmenes escritos y gráficos, todas propias del proceso de enseñanza de la comprensión lectora de textos narrativos, pero están dejando de lado algo muy importante que es promover la producción escrita en este caso de textos narrativos, que puede

llegar a la producción de cualquier tipo de textos si es bien encaminada por los maestros. Estas actividades deben ser orientadas con la intención de desarrollar las diferentes competencias propuestas por el MEN.

Al respecto del cuarto objetivo específico que llevó a identificar los referentes teóricos que utiliza el maestro para la enseñanza de la comprensión de textos narrativos, se concluye que en cuanto al Modelo Pedagógico, utilizado por los maestros en sus eventos pedagógicos, no se identifica un único modelo. Se hallaron características del modelo tradicional, según el cual los maestros trabajan a partir del reproducionismo y de la experiencia en algunos casos: los maestros enseñan el proceso de comprensión lectora a partir de la lectura oral mecánica de la forma como a ellos les enseñaron. Se encontraron algunas señales de un modelo cognoscitivo, que promueve la construcción de procesos a partir de la reflexión de las situaciones vividas en su cotidianidad, las relacionadas con los textos presentados y el desarrollo de competencias. Se percibieron signos del constructivismo, cuando algunos maestros orientan el proceso de construcción del conocimiento a través de talleres interactivos, en donde el estudiante busca por sus propios medios y haciendo uso de sus conocimientos previos, el significado de palabras desconocidas y respuestas a preguntas formuladas por el maestro.

Por otra parte, se requiere que los maestros de grado quinto de las Instituciones Educativas de la Comuna 10, después de un estudio detallado de la propuesta generada a partir del proceso investigativo, la apliquen en sus eventos pedagógicos, ya que su objetivo es proporcionarles los referentes teóricos y metodológicos que permitan orientar el proceso de enseñanza de comprensión lectora de textos narrativos, de modo que promuevan la formación de lectores competentes, sin llegar a ser asumida como una receta sino que puedan adaptarla a las necesidades específicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force/Grupo Editorial Universitario.
- Comdemarin, M. (1981, Junio). Evaluación de la comprensión lectora. En: *Lectura y vida*. Año 2, N° 2.
- Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Ed. Aprendizaje Visor.
- Danserau P. Mapas conceptuales. Recuperado el 23 de enero de 2008, de <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/pdhp/colaborativo/Mapasconceptuales.pdf>.
- Dubois, M.E. (1996). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*, 4ª. ed. Argentina: Aique.
- Forrest, y Waller T., (1984). *Cognición y metacognición y la lectura*. Trad. Springer Verlag. New York.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goodman, K. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Ed. Siglo XXI.
- Graesser, A.C.; Hauft-Smith, K.; Cohen, A.D. y Pyles, L.D. (2004, octubre). :Advances outlines, familiarity, text geure and retention of prose. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavoir*, 1980, n.º 48, pág. 209-220. Ponencia Congreso Lucero, María Margarita; Mg. Lira, Graciela.
- Hickman, J. (1977). *Qué hacen los buenos lectores. Teoría y práctica*.
- Kaufman, A M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McEwan, H. y Egan, (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Ed. Alianza. p. 199 - 221.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Pirámide.
- Sánchez, Iniesta T. (s.f.) *La construcción del aprendizaje en el aula*. Madrid: Ed. M.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura* (J. Collier, Trad). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Sole, I. (1993). *Estrategias de lectura*. 3ª ed. Barcelona: Ed. Graó.

Vásquez, Fernando. (2006). *La enseñanza literaria, crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Ed. Kimpres Ltda.

Vega, M. (1990). *Introducción a la psicología cognitiva*. México: Alianza Editorial.

LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

José Luis Gutiérrez Rosero*

Edwin Andrés Narváez**

Egresados Maestría en Docencia

Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG

(Pasto-Colombia)

RESUMEN

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación titulada "La enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física". El estudio se realiza en el Grado Sexto de la Educación Básica Secundaria y se considera fundamental como una oportunidad para contribuir a la formación integral por medio de la gimnasia y el atletismo. Bajo esta tendencia, se analizó cómo enseñan los profesores, abordando este objetivo desde el marco del paradigma cualitativo con enfoque etnográfico, para guiar la recolección de información por medio de entrevistas en profundidad, observaciones sistemáticas, grupos focales y los diarios de campo, para luego lograr sistematizar, analizar e interpretar la información.

Los hallazgos concluyen que la enseñanza de los deportes individuales, desde el ejercicio de los profesores, se dirige a una Educación Física "tecnocrática". Resultados que se evidencian porque se hace énfasis en desarrollar la técnica y las cualidades físicas y se convierte la clase de Educación Física en una sesión de entrenamiento deportivo al utilizar las fases de la clase, los materiales, el control de grupo, los métodos de enseñanza y los instrumentos de evaluación con los mismos fines.

Palabras clave: Deportes Individuales, Enseñanza integral, Enseñanza tecnocrática, Clase de Educación Física.

* Docente Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz - sede La Magdalena, Pasto.

** Docente Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.

INTRODUCCIÓN

La clase de Educación Física es el espacio más adecuado para la intervención didáctica de los profesores. Ahí sucede la interacción de los actores entre enseñanza-aprendizaje de los deportes individuales y los hechos importantes de la labor del profesor, los cuales se disponen a ser reflexionados.

Este texto resalta la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física, con fines de formar integralmente a los estudiantes desde la acción didáctica del profesor, puesto que "la Educación Física no es una actividad instrumental encaminada a la competencia deportiva sino una pedagogía que desde su especificidad motriz y corpórea, ofrece a los educandos una experiencia lúdico emocional orientada al desarrollo humano armónico" (Bonilla, 1998, p. 29) y, por este motivo, aparecen reflexiones para que se conciba la clase de Educación Física como un espacio de intervención pedagógica y no como una sesión de entrenamiento deportivo, principal problema encontrado.

Cabe señalar que la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física en grado sexto, en las Instituciones Educativas INEM y Libertad de la comuna seis de la ciudad de Pasto, permite dar una mirada fundamental para concebir la clase de Educación Física como oportunidad para contribuir a la formación integral por medio de la gimnasia y el atletismo. Bajo esta tendencia, se alcanza a analizar cómo enseñan los profesores, desde una metodología de investigación que incluye el marco del paradigma cualitativo con enfoque etnográfico y se determinan técnicas de recolección de información como las entrevistas en profundidad, las observaciones sistemáticas, los grupos focales y los diarios de campo, con los que de manera inductiva se logra recoger, analizar e interpretar los hallazgos. Estos resultados permiten comprender que la enseñanza de los deportes individuales se dirige a una Educación Física "tecnocrática", se lo cual evidencia porque se hace énfasis en desarrollar en los estudiantes la técnica y las cualidades físicas y se convierte la clase de Educación Física en una sesión de entrenamiento deportivo al utilizar las fases de la clase, los materiales, el control de grupo, los métodos de enseñanza y los instrumentos de evaluación con los mismos fines. Por ello, este texto servirá de base para quienes intentan profundizar en conceptos y reflexiones sobre la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física.

Finalmente, se presenta una estrategia didáctica que motiva a los profesores a cambiar de mirada y a fortalecer la propuesta desde su punto de vista, su con-

texto y alternativas educativas para formar a los estudiantes integralmente e incluirlos en las nuevas exigencias de la sociedad del siglo XXI.

REFERENTES TEÓRICOS

Resulta patente y de gran importancia dar a conocer los conceptos en que se basa la investigación y que funda la coherencia del trabajo para comprender los hallazgos referidos a la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física.

La didáctica y la enseñanza

Al concebir la didáctica como "un saber pedagógico de connotaciones socio-culturales, cuyo objetivo de estudio podría estar constituido por la comprensión y articulación de los procesos de enseñar y aprender, o también por el análisis de la clase o por lo que allí ocurre, en cuanto que esta última sea concebida como un colectivo expresivo de la realidad social que viven sus protagonistas: profesor y alumno" (Bonilla, 1998, p. 9). Se señala, de este modo, la base con la cual se adquiere la información pertinente sobre sus actores, se enfatiza en este caso en el profesor, quien tiene la responsabilidad de reflexionar, comprender y poner sus acciones al servicio de la enseñanza, en un contexto particular y cumbre para la enseñanza y el aprendizaje. La clase de Educación Física es un espacio sociocultural que permite ambientes de relación entre el profesor y los estudiantes.

De esta manera, la didáctica, como herramienta fundamental del profesor, logra optimizar la enseñanza-aprendizaje "apuntando a integrar o poner en comunión las ideas con las obras, los conceptos con las actividades, las teorías con las prácticas" (Vásquez, 2007, p. 53). En este orden de ideas, el profesor debe estar en la capacidad de adecuar y facilitar los saberes para que sean entendibles y permitir que el estudiante aprenda. Así mismo, el profesor, para cumplir el objetivo de enseñar, debe disponer de una didáctica preparada y ordenada, más cuando los educandos manejan diferencias en su parte afectiva, cognitiva y social que determinan las diferentes formas de ver la vida e intenciones de aprender. Por lo tanto, es pertinente generar procesos conscientes por parte del profesor que permitan la adaptación de la enseñanza al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Se puede decir, entonces, que el profesor es el mediador entre

el conocimiento y el estudiante; de esta manera, la "enseñanza es poder y saber mostrar" (Vásquez, 2007, p. 54). Claro está, el profesor debe tener en cuenta el cómo va a enseñar, puesto que la didáctica revela el actuar pedagógico del profesor y, en este estudio en particular, en la enseñanza de los deportes individuales en las clases de Educación Física. Ahí se puede vivenciar el tipo de comunicación entre el profesor y el estudiante, lo cual se ve patente en un clima de enseñanza-aprendizaje que permite analizar sobre su propia práctica para generar cambios que mejoren su quehacer, puesto que "la didáctica es un saber hacer, es una conjugación de la reflexión y la acción" (Vásquez, 2007, p. 53), que admite identificar en el profesor las debilidades y fortalezas que se pueden percibir en el proceso de enseñanza.

Deportes individuales en la Educación Física

Para tener un concepto claro sobre deportes individuales, se los define como "aquellos en los que el practicante se encuentra solo en un espacio, donde ha de vencer determinadas dificultades, superándose a sí mismo con relación a un tiempo, unas ejecuciones técnicas que pueden ser comparadas con otros atletas, que también las ejecutan en igualdad de condiciones" (Obrador, 2003, p. 312); en este aspecto, las personas que practican los deportes individuales tienen que superar marcas y sujetarse a los reglamentos de cada deporte.

Desde el punto de vista de la clase de Educación Física, el deporte individual es un medio que brinda motricidad para la toma de conciencia del estudiante en la aplicación de movimientos, acciones y decisiones en su vida diaria. En consecuencia, se toma a la gimnasia y el atletismo como medios educativos para la formación integral. Estos deportes se exigen en la programación de los grados sextos, puesto que tienen particularidades que permiten aplicarse y van acordes con el desarrollo fisiológico, psicológico y social del estudiante. Al mismo tiempo, estos deportes son la antesala a los futuros aprendizajes que se buscan en otros grados de secundaria, que tienen otros niveles más profundos de complejidad motriz y, por supuesto, necesitan de conductas motrices de base aprendidas en el cimiento del atletismo y la gimnasia, incidiendo en condiciones de salud, de sociabilidad, condiciones físicas, entre otras, necesarias en la vida. Tanto la gimnasia como el atletismo en la clase de Educación Física deben orientarse a la formación integral, ya que la gimnasia es un medio de la Educación Física que "tiene como fin esencial contribuir directamente a un desarrollo armonioso del orga-

nismo y de la formación de la personalidad; desde los puntos de vista psicofuncional y social" (Peralta, 1986, p. 29); y el atletismo "prevé no sólo ejercicios físicos, sino también de las cualidades como voluntad, carácter, laboriosidad, adquisición de conocimientos, técnica y táctica en algunas modalidades del atletismo así como conocimientos y hábitos en la esfera de la higiene y el autocontrol" (Makapob, 1991, p. 39). Lo que distingue a los deportes individuales es que deben ir dirigidos a todos los estudiantes, puesto que todos se beneficiarán de ellos; por ello, no se puede concebir en la clase la discriminación de estudiantes mujeres, obesos, poco hábiles, sedentarios y con patologías especiales, ya que no es una competencia de capacidades, sino un reconocimiento de sí, un encuentro de identidad, de conciencia, de reflexión y formación para la vida.

Tendencias de la Educación Física

Cabe añadir que a la enseñanza de los deportes individuales en la clase la influye una visión particular de los modos de concebir la Educación Física. Es importante referirse entonces a las tendencias que guían la Educación Física para su enseñanza; entre ellas se hablará de "la Educación Física... deportiva y la integradora" (Camacho, 2003, p. 37).

Tendencia deportiva

En cuanto a esta tendencia, se puede decir que permite enfocar los esfuerzos en la enseñanza de los deportes, mantener características que son únicas del deporte como las competiciones y elevadas técnicas de perfección motriz, que priman sobre los valores educativos, lo que hace de la enseñanza de los deportes individuales una sesión de entrenamiento deportivo donde tienen cabida los estudiantes más fuertes, los más hábiles y los más dotados (educación tecnocrática) y se restringen las diferentes posibilidades de aprendizaje motor y, con este, el desarrollo integral deseado. "Es así que con el surgimiento de la educación tecnocrática y la tecnología educativa en las décadas de los cincuenta la Educación Física se ve definitivamente influenciada por la tendencia deportiva, los métodos analíticos y conductistas, los objetivos basados en la imitación de modelos propios del alto rendimiento y la competencia, la repetición y el adiestramiento son el común denominador en las clases de Educación Física" (Camacho, 2003, p. 39), y precisamente se distingue en la forma de llevar a cabo las fases de la clase, la utilización de

los materiales y métodos, el control de la clase y la evaluación, lo que permite evidenciar si la enseñanza es de tipo tecnocrático definido como una "Educación Física dominante donde la misión más importante es tomar los niños para iniciarlos, adiestrarlos en la práctica de un deporte, con la aspiración de que los alumnos logren el dominio de las técnicas deportivas" (Bonilla, 1997, p. 33). En consecuencia, la realidad del estudiante se capta durante la competencia en donde puede aplicar la técnica que "es un procedimiento o conjunto de movimientos, que permiten a un atleta utilizar sus propias capacidades y las situaciones externas para conseguir el máximo rendimiento deportivo" (Morino, citado por Hernández, 1982, p. 9) que se le ha enseñado.

Tendencia integradora

Esta tendencia de la Educación Física "se dirige a partir de la década de los sesentas a la formación del ser humano en todas sus dimensiones" (Camacho, 2003, p. 37) y tiene en cuenta al estudiante como ser biopsicosocial, que debe formarse a partir de las conductas motrices y su corporeidad. De esta manera, su objetivo es netamente pedagógico y, por ende, la enseñanza de los deportes individuales debe orientarse a la formación integral; se entiende que la formación integral es "... la relación con la vida... lo integral se da en los casos y en los problemas y no tanto en las asignaturas, es síntesis, articula la vida, la calle, los afectos, los medios. Una verdadera formación integral va más allá del aula, más allá de un plan de estudios" (Vásquez, 2007, p. 33). En este orden de ideas, el profesor debe estar en capacidad de comprender que la formación integral tiene que ver consigo mismo, de integrarse a nuevas formas de ver el mundo, porque el profesor se suma a las inquietudes y deseos que tiene el estudiante por aprender algo nuevo, que le sirva para su diario uso, en donde sobresalga la creatividad para sobreponerse a los problemas, para pasar obstáculos, para responder las inquietudes que todo ser humano por su naturaleza realiza.

Expuestas las dos tendencias de la Educación Física, se aborda el concepto de Educación Física como una disciplina pedagógica que tiene la misión principal en la formación del ser humano desde su especificidad, la motricidad, que contribuye a potencializar en el educando las cualidades personales que lo llevan a una formación integral, dado que la misión del área se expresa "no como una actividad instrumental encaminada a la competencia deportiva, sino como una pedagogía que desde su especificidad motriz y corpórea ofrece a los educandos

una expresión lúdico - emocional, orientada al desarrollo humano armónico" (Bonilla, 1998, p. 24), donde se integran los ámbitos cognitivos afectivo y social, cualidades que el profesor debe estructurar, en su enseñanza, para que el estudiante se adapte a las necesidades que plantea el medio donde se desenvuelve.

Con lo que se ha dicho hasta aquí, se ha iluminado el concepto de formación integral que se propone la Educación Física a través de la motricidad que emerge de la gimnasia y atletismo. Con esto en mente, se puede inferir la necesidad de formar sujetos integrales para un mejor desarrollo humano, entendido como "un proceso de construcción de los sujetos individuales y colectivos, dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. Ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones sus características y circunstancias" (Pérez, 2000, p. 54), lo que lleva a vislumbrar el deseo de enseñar para la vida. De aquí la importancia de la enseñanza de los deportes individuales con fines pedagógicos, para que el aprendizaje se vea proyectado a la realidad de la cotidianidad de los educandos.

La clase de Educación Física

La clase de Educación Física es el espacio más adecuado para la intervención didáctica de los profesores y ahí sucede la interacción profesor - estudiante y la enseñanza - aprendizaje. En la clase, ocurren los hechos importantes de la intervención docente en los cuales se debe reflexionar, siendo este precisamente "el ámbito más apropiado para fomentar la actividad investigativa del profesor en el área de Educación Física por constituir el centro de su actividad profesional, ya que en ella se aplican las concepciones filosóficas y pedagógicas del docente y los conocimientos científicos y técnicos para dar sentido al acto educativo por la mediación de procedimientos didácticos, cuya coherencia en las concepciones y conocimientos del profesor debe ser manifiesta" (Gutiérrez, Villa y Sánchez, 1997, p. 99). Y, por supuesto, desde este concepto se puede decir que la clase es el momento cumbre cuando el profesor pone en escena su accionar pedagógico y resalta el desempeño que realiza en cada fase de la clase y que, en un elevado porcentaje, la teoría se convierte en una situación real en práctica; por tanto, aunque sea práctica se queda muchas veces en el aula, no trasciende fuera de ella, se convierte en un conocimiento virtual que no puede aplicarse a la vida cotidiana. Por esta razón, se concluye que la Educación Física implica una didáctica propia que influye en la enseñanza de los profesores y que en el análisis e interpretación se da cuenta con más detalle.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas permiten una secuencia organizada de actividades que facilita la dirección de la enseñanza con fines pedagógicos orientados a la formación integral de los estudiantes, a través de la motricidad; así, las estrategias didácticas se definen como "un conjunto de acciones y arreglos organizacionales para llevar a cabo los procesos de desarrollo tanto formativos como instrucciones de la situación enseñanza - aprendizaje" (García, 1996, p. 35), pero aplicado de una manera consciente, reflexiva, revisando permanentemente las necesidades de los estudiantes, el ritmo de aprendizaje, los temas por preparar, la metodología utilizada en la clase, la utilización de los materiales y recursos, todo con intenciones pedagógicas, dirigidas a la formación integral, que le permitan trascender de la instrucción tecnocrática a un aporte individual y social que se proyecte en el desarrollo humano y la calidad de vida del estudiante.

Para concluir, las estrategias didácticas en general permitirán planificar las acciones que lleven a conseguir logros importantes a partir de la enseñanza, por medio de una preparación previa, en un proceso reflexivo con intereses educativos que determinen las bases para la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Para el análisis, se aplicó cada uno de los pasos del texto de Vásquez (2007) "Destilar la información" a los objetivos específicos, resultando con ellos unos campos semánticos y unas categorías enmarcados en lo que sucede en la "clase" de Educación Física, entendida como el momento cumbre que aprovecha el profesor para orientar la enseñanza de los deportes individuales; esto se consolida por el apoyo oportuno y permanente de los profesores investigados, que consintieron sumergirse en vivencias de enseñanza in situ.

Antes de describir las categorías, se recapitula cada una de las nueve etapas que propone Vásquez (2007) en "Destilar la información", texto que siguió estrictamente cada investigador por separado para dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación, empezando con los textos de las entrevistas en profundidad como base para el análisis y culminando en campos semánticos y categorías unificadas, análisis que se desarrolló de la siguiente manera:

En primera medida, se alistaron los textos-base para el análisis en el computador en el programa de Microsoft Word; se codificó cada una de las tres sesiones de entrevistas realizadas a los profesores: la entrevista uno con letra de color amarillo, la dos con letra de color azul y la entrevista tres con letra de color rojo, y se tuvo en cuenta el nombre del investigador y el sinónimo del entrevistado. Se armó la entrevista a partir de los objetivos específicos y, de cada uno de ellos, los criterios de agrupación pertinentes a la enseñanza de los deportes individuales en las clases de Educación Física de básica secundaria en el grado e institución objeto de estudio.

Una vez que se alistaron los textos base, en segunda medida se clasificó la entrevista para dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos, que se representaron con criterios de agrupación. Para ello, se tuvo en cuenta la mayor recurrencia del motivo o términos correspondientes a cada criterio de agrupación. La codificación en cuanto al color de cada sesión se mantuvo, pero también se codificaron las preguntas y respuestas de las sesiones de la entrevista de cada investigador; se puntualizó el número de la respectiva pregunta y respuesta, seguido del número de la sesión, por ejemplo: I: J - PYR: 40 - S: 1, que corresponde al investigador José Luis - Pregunta y Respuesta cuarenta (40) Sesión Uno (1) y I: A - PYR: 25 - S: 2, corresponde al Investigador Andrés - Pregunta y Respuesta veinticinco (25) Sesión Dos (2).

Después, en una tercera etapa, al igual que en las anteriores, cada investigador por separado seleccionó relatos resultantes de la idea recurrente, se miró la pertinencia. Se observó que el término realmente se relacione directamente con el motivo de la pesquisa o que dé respuesta al objetivo, por ejemplo: "Fases de la clase".

En el cuarto procedimiento, cada investigador seleccionó relatos resultantes de los apartados relacionados con el criterio inicial. Se analizó si para el primer objetivo específico (que como criterio se unificó y definió: "fases de la clase") era útil toda la respuesta de la pregunta referente a las sesiones de la entrevista o alguna parte específica. El recorte fue de mucho cuidado, pues el apartado seleccionado debía tener sentido por sí mismo. Las partes omitidas se distinguieron con tres puntos seguidos, puestos entre paréntesis; de igual manera, se conservó la codificación. Como artesanos, con paciencia se buscaron predicados a los términos recurrentes, se colocó al lado de cada término-motivo un descriptor entre paréntesis con letra de color negro acompañado del respectivo código asignado; de esta manera y con mucha entereza, se culminó la quinta etapa.

Enseguida, en el sexto momento, se mezclaron los descriptores; una vez que se sacó el listado, fue de mucha importancia unificarlo en una "tabla de visualización", aporte que los asesores hicieron y que permitió claramente mirar el objetivo general, el específico, el criterio de agrupación y el número de recurrencias de los descriptores o predicados con su respectivo código mezclados de acuerdo al término - motivo (criterio de agrupación).

En cuanto a la séptima etapa, se puede decir que se apoyó en los campos semánticos, que se los organizó teniendo presente cada criterio de agrupación de cada objetivo y que dio las bases para buscar unas primeras e incipientes categorías como punto de partida para interpretar la información.

Y ahora, en breves palabras, se habla sobre la importancia de las dos últimas etapas: la octava permite recordar literalmente lo que dijeron los investigados, pero de manera ordenada y unificada, desde el punto de vista de las categorías resultado del análisis; estas categorías, según los seminarios de investigación dados por el director de la maestría Fernando Vásquez y el asesor Edmundo Calvache López durante el segundo semestre del año 2007 y del primer semestre del año 2008, se recomendó evaluarlas teniendo en cuenta que fuesen de exclusión mutua, que subordinaran o jerarquizaran, que fueran semánticamente uniformes, pertinentes y sistemáticas. Una vez hecha la evaluación a cada categoría de los datos cualitativos, se tuvo en cuenta un último paso o novena etapa, que consistió en interpretar a partir de los hallazgos y que se presenta detalladamente a continuación.

Para comprender los hallazgos, se debió interpretar la información; se partió del análisis ya elaborado sobre las dos entrevistas en profundidad que se realizaron en tres sesiones cada una, a profesores que enseñan los deportes individuales en la clase de Educación Física. Esta información se registró tal como se anuncia en el método. Lo anterior ayudó a vislumbrar la realidad de la enseñanza de los profesores y, finalmente, se realizó la triangulación, con teorías, la información de las otras técnicas de recolección, voz de los tutores, experiencias de los investigadores y documentos institucionales.

Para guiar la escritura sobre la interpretación, se tomaron los campos semánticos y los niveles categoriales que señalaban el inicio de la interpretación y que, en breves palabras, se traen a colación como resultados en cuanto a la enseñanza de los deportes individuales, en el siguiente orden: en primer lugar se comienza

por las fases de la clase, seguido por los materiales que usa el profesor; en tercer lugar, el control de grupo; en cuarto lugar, los métodos utilizados y, por último, los instrumentos de evaluación.

Fases de la clase

Las fases de la clase de Educación Física para la enseñanza de los deportes individuales se compone de tres etapas, así como afirma Bañuelos (1992, p. 24), cuando dice que "la estructura de una clase se esquematiza en tres partes: una preparatoria, una básica y una final", que corresponden a las determinadas por los profesores investigados, denominadas: la fase inicial, la fase central y la fase final o concluyente.

La fase inicial de la clase se divide en dos aspectos: uno organizativo y otro operativo. El aspecto organizativo se efectúa al inicio de la clase, cuando se hace una llamada a lista; este evento se realiza en toda institución como regla interna y antecede a una explicación del tema, que se hace de una forma introductoria de la clase, donde se anuncia lo que se va a trabajar, las reglas de la clase y la forma de evaluación, para luego proseguir con el desplazamiento hacia el lugar de práctica que, en este caso, son los polideportivos, zonas verdes y el gimnasio. En el aspecto operativo, se realiza el calentamiento y el estiramiento; es importante señalar que, en todas las clases observadas en la investigación, el profesor hacía actividades motrices introductorias como correr, trotar y mover los brazos y piernas en diferentes direcciones, y a pesar de que los profesores insisten en realizar actividades de juegos y ejercicios de calentamiento no lo hacen. Esta etapa antecede a la fase central de la clase, puesto que el calentamiento, es "el desentumecimiento corporal que se hace antes de realizar unas actividades de mayor esfuerzo físico, psicológico y orgánico" (Ukran, 1980, p. 78), para propiciar una preparación mental y actitudinal frente a los aprendizajes a los que se enfrentará el estudiante. Una vez realizado el calentamiento se procede al estiramiento, que es el que concluye la parte inicial de la clase y sirve de puente para pasar a la etapa fundamental. Asimismo, el estiramiento ayuda a cumplir con los objetivos del calentamiento, es el momento en el cual el músculo o grupo muscular se estira al aplicar diferentes grados de movilidad articular a tal punto que el estudiante perciba una sensación de placer y no de dolor; para que, de esta manera, el profesor continúe con la enseñanza del tema que se trabaja en la parte fundamental de la clase. Es pertinente que la primera parte tenga caracte-

rísticas que se articulen con los objetivos que se pretenden alcanzar en la enseñanza del tema.

La segunda instancia, *la fase central*, es el momento en el que se hace la enseñanza del tema, en este caso, los deportes individuales con intenciones formativas y donde se produce la consecución de los logros pretendidos; por este motivo, el mayor tiempo de la clase se le da a esta etapa. Es importante mencionar que los profesores investigados le otorgan gran importancia a ella y que cuando la comentan minimizan la importancia de las otras; los temas que interesa enseñar con respecto a la gimnasia y atletismo tienen que ver en general con capacidades físicas, técnicas y destrezas en estos deportes. Desde este punto, prima la importancia de la enseñanza de los aspectos técnicos motores que llevan a conseguir con gran trabajo una adecuada ejecución deportiva y se identifican por tener una tendencia de enseñanza tecnocrática comprendida: "la Educación Física, ... cuya misión más importante es la de tomar los niños para iniciarlos, fundamentarlos y adiestrarlos en la práctica de un deporte... su aspiración es la de lograr que dominen la técnica deportiva" (Bonilla, 1987, p. 24). Desde esta concepción, la indagación a los estudiantes en los grupos focales revela la información de aprendizaje de deportes, junto con las técnicas y destrezas que los componen, y que se corroboró en la totalidad de las observaciones sistemáticas.

El último momento, *la fase final* de la clase, lo constituye un momento de repaso y otro de descanso. En el primero, se tiene en cuenta la evocación de la teoría y la repetición de actividades prácticas sobre las que se hacen correcciones y recomendaciones tanto de la clase del día como de las anteriores. En el segundo, se descansa y realiza la relajación o vuelta a la calma de los sistemas corporales, momento propicio para hacer conversatorios sobre lo que aconteció. A pesar de la idea proclamada por los profesores de realizar este evento, se puede deducir fácilmente que el timbre o chicharra, que indica el cambio de hora, da por terminadas las actividades, no el profesor.

Materiales para enseñar

Ahora veamos *los materiales* que se deben utilizar para facilitar la enseñanza de los deportes individuales, puesto que "forman parte inseparable del proceso enseñanza - aprendizaje. Ninguno es insustituible, pero todos facilitan a los profesores su labor docente y a los alumnos su capacidad de aprendizaje" (López,

2002, p. 123); cabe resaltar que la mayoría de las instituciones carece de materiales y los pocos existentes están en mal estado. Para la enseñanza de los deportes individuales es importante que los materiales existan en cantidades con las cuales se pueda trabajar en grupos de estudiantes de dos, tres o cuatro; esto fomenta la formación en valores como el compartir, integrar, comunicar, tolerar, entre otros, que ayuden a afirmar la sociabilización; materiales que, ojalá, los preparen los profesores para buscar ese fin, siempre y cuando se haga una planificación previa del número de materiales existentes, del número de estudiantes posibles en la clase y del tema a trabajar.

Cuando los materiales no son suficientes para la enseñanza de un tema, se recurre a formaciones tanto de filas como de hileras. Es importante que se prepare el tema con anticipación, se tenga en cuenta la participación de todos los estudiantes, para permitir aprovechar al máximo la duración de la clase y evitar perder el tiempo en la espera de un turno para poder vivenciar una actividad pedagógica. Así "el material es un conjunto de ayudas que son utilizadas por los alumnos para alcanzar los niveles del desarrollo humano deseados, a través del área de Educación Física" (Camacho, 2003, p. 13). Entonces, el material en sí es inerte, pero una vez que el profesor lo prepara y alista toma vida y sirve a los fines que busca en su enseñanza. Es importante mencionar las instalaciones, espacios donde se organizan los materiales para la enseñanza, como es el caso de los gimnasios, las canchas o polideportivos y las zonas verdes, que generalmente se encuentran en buen estado y que permiten un mejor ambiente de aprendizaje. Es notorio en la identidad del área de Educación Física, encontrar diversas clases de materiales, como los tradicionales, que al mismo tiempo incluyen ligeros y pesados; los que están en desuso, que son artificiales y naturales, y los alternativos, que se dividen en audiovisuales e impresos.

En cuanto a los *materiales tradicionales* se puede decir que son aquellos que se han utilizado desde siempre por los educadores en Educación Física con los mismos fines en la enseñanza. Respecto a los materiales tradicionales existen ligeros y pesados: los ligeros se caracterizan porque su manejo es cómodo y fácil para el profesor, en cualquier tema, espacio y grupo de estudiantes para la enseñanza de los deportes individuales; entre los materiales ligeros se pueden distinguir los pitos, las sogas, los balones, los aros y bastones. Los materiales pesados se caracterizan, en su gran mayoría, por presentar pesos y medidas estandarizados, puesto que su principal utilidad históricamente es cumplir con las necesidades que se dan en cuanto a la práctica del deporte y su reglamento. Entre estos

materiales se incluyen los transportables y los fijos; entre los primeros se encuentran la bala, la colchoneta, el disco y el cajón sueco; para su uso didáctico, el profesor debe dar a conocer en la clase recomendaciones en cuanto a los riesgos que puede producir su inadecuada utilización.

Ahora bien, en cuanto a los materiales fijos, son generalmente grandes y difíciles de trasladar, como la barra fija, las asimétricas, las paralelas, la viga de equilibrio, entre otros, llamados por algunos "aparatos"; además su peso y su estructura hacen difícil su adquisición en muchas instituciones, es escaso, lo hay de muchas calidades y sus costos son muy elevados; por eso son pocas las instituciones que los adquieren o tienen en su inventario. Cuando se habla de *materiales en desuso*, se hace referencia a materiales artificiales y naturales, que no los considera la institución en su adquisición administrativa, sólo el profesor les da la importancia que se merecen cuando los convierte en artefactos mágicos de enseñanza. En cuanto a los materiales artificiales, encontramos trapos, talegas plásticas, frisbee, varas de escoba, piedras y sogas.

En cuanto a los materiales naturales, como piedras y palos, el profesor sólo tiene que dedicar tiempo para pensar en ser cuidadoso a la hora de escogerlos, pues no deben tener filos cortantes que aumenten el riesgo de accidentes, no deben ser peligrosos durante su manipulación; así mismo, se debe escoger un material limpio, si es posible pintarlo con colores llamativos para que cobre vida y alcance sentido en la institución y en los estudiantes. La importancia de esto radica en que "lo ideal es buscar una variada y una correcta elección de materiales en función de los objetivos y contenidos que queremos desarrollar" (López, 2002, p. 224). Por eso, el profesor debe tener iniciativa creativa y creadora a la hora de adaptarlos a los contenidos programáticos y lograr que los materiales que brinda la naturaleza sean acordes con las necesidades del estudiante y el maestro dirija el uso a la formación integral y no solamente a fines tecnocráticos.

La Educación Física en su mayoría responde a los aspectos prácticos de enseñanza; esto no quiere decir que su parte teórica quede por fuera, ni que se minimice su importancia. El profesor debe entender que la clase debe aprovecharse al máximo en su parte práctica, para poder alcanzar los objetivos propuestos en la enseñanza de los deportes individuales; por esta razón, es primordial registrar que los materiales alternativos, como audiovisuales e impresos, tradicionales para otras áreas, se consideran alternativos para la Educación Física. Desafortunadamente, los profesores utilizan los videos únicamente para mos-

trar aspectos técnicos deportivos. De esa misma manera, el profesor hace uso de los libros y guías para ilustrar gráficamente algunos gestos técnicos y mostrarlos como ejemplos; los profesores exploran los libros, además, con la firme intención de copiar los ejercicios metodológicos para ponerlos en escena en la enseñanza.

Para concluir este aparte, se puede decir, además, que los materiales deben permitir al profesor lograr conseguir del estudiante una mejor adaptación en los aspectos psicológicos, sociales y motrices, generar tranquilidad, ánimo, confianza y seguridad en el trabajo motor; así mismo, en la asistencia y apoyo que los estudiantes se prestan entre sí, asumir el papel de un elemento, pues aunque no se los pueda catalogar como materiales, los estudiantes permiten simular ser materiales para sus compañeros del mismo orden. Los materiales bien utilizados facilitan que haya mayor ayuda mutua, acompañamiento e integración entre ellos para la ejecución de las actividades.

Control de grupo

El *control de grupo* para la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física, es una tarea que amerita mucha organización por parte del profesor; ya que el solo hecho de enfrentarse a la naturaleza juguetona y traviesa de los infantes de sexto grado, junto con la cantidad numerosa de niños por grado y la utilización de diferentes elementos, implica un plan de acción diferente; además el espacio abierto en el que se orientan las clases y el déficit de orientación en Educación Física de básica primaria, influyen para que los estudiantes tomen la clase como un segundo recreo. Por estos motivos, para el profesor de secundaria es una gran oportunidad el hecho de lograr conseguir en el grupo de estudiantes una organización para toda la clase, lo cual permita una concienciación y respeto por ella, puesto que "la dirección de la clase es la supervisión y el control efectivo que el profesor ejerce sobre sus alumnos de la clase, con el propósito de crear una atmósfera sana y propicia, de mantener el orden y la disciplina y el sentido de la responsabilidad" (López, 2002, p. 97); así, la gran labor está en hacerlo de una forma pedagógica, sin perder las características lúdicas que componen la clase.

Por supuesto, el profesor para lograr controlar el grupo recurre a dos acciones: la disciplina y la motivación. De la primera acción, desde su perspectiva, Bonilla

(1996, p. 15) invita a aceptar la disciplina como "los ambientes de aprendizaje, estos como la estructura de relaciones, . . . las interacciones y nexos que establecen los actores entre sí, para configurar una red comunicativa y que están mediados por el uso del poder, del saber, del afecto y, en general, por los valores culturales dominantes y no dominantes del entorno social de la Institución Educativa". Desde este punto de vista, es preciso decir que el diálogo permite un acercamiento para comprender la causa de los actos que no permiten enseñar y, por supuesto, aprender, pues si se trata de centrar la atención en lo que está sucediendo en determinado espacio, es importante invitar al estudiante a reflexionar sobre las actuaciones que se están haciendo y darle la oportunidad de crear ambientes propicios para compartir tristezas y alegrías que, en circunstancias, permiten mejorar las relaciones de comunicación y sentir los intereses de cada actor, reafirmando que el diálogo es el medio para formar integralmente y dar solución a conflictos permitiendo controlar el grupo. La disciplina, según los maestros investigados, es un aspecto importante en el control de la clase; se lleva a cabo al obedecer a parámetros ya estructurados de las instituciones educativas, que exigen al profesor un seguimiento de los comportamientos de los estudiantes según el conducto regular, recurriendo primero a llamados de atención, luego se registra en libro de compromisos y, por último, se envía a coordinación.

En cuanto a *los llamados de atención* se debe mencionar que los profesores dicen hacerlo explicando, pronunciando el nombre, amenazando y aislando. En lo que respecta al registro en *el libro de compromiso*, se lleva un seguimiento a los estudiantes, en el que se llenan las faltas de disciplina que, a consideración de los profesores, ya pasaron por el cedazo del llamado de atención. Como ya se mencionó anteriormente, la amenaza es una de las formas más eficientes de control de la clase y este documento cumple con ese cometido cuando hay aspectos como el incurrir en peleas de carácter físico con los compañeros, en la indisciplina reiterada con intención y, en muchas ocasiones, el no portar el uniforme. En estas situaciones, la acción del maestro es apuntar la fecha con firma del profesor y del alumno para *enviarlo al coordinador*, puesto que este es el paso más cercano para que sancionen al estudiante. Este último recurso intimida al estudiante; parece que esta decisión permite que el profesor tome las decisiones y el control de su clase.

En Colombia, donde se maneja tanta violencia, expresada en actitudes toscas de estudiantes y profesores, se debería pensar en la reflexión de Einstein, que toma Bonilla (1996, p. 18): "la paz no puede conservarse por la fuerza, sólo puede ser

instaurada por el entendimiento", y añade: "el esfuerzo del educador es dirigir ahora hacia la consolidación de actitudes de paz que incluyen la desposesión de las actitudes violentas". ¿Qué se puede decir, entonces, si la enseñanza de los deportes individuales se encamina solamente a orientar los objetivos técnicos deportivos y dejar atrás algo tan trascendental como la integridad del estudiante, donde parece que el sistema de disciplina del docente opera con el fin de sentir tranquilidad en su tiempo laboral y olvidar por completo la necesidad palpable que tienen los estudiantes de formación en estos valores y, más aun, en los canales de comunicación en el ambiente generado por el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Sobre *la motivación*, se puede decir que es "el impulso a la acción para la satisfacción de una necesidad que puede manifestarse también en el desarrollo de un interés o en la tendencia meramente humana de alcanzar metas" (Rentería, 1996, p. 78). Qué bueno destacar la incidencia de la motivación para el control de grupo; se puede decir que las características de la clase de Educación Física en sí son motivantes, así como la naturaleza lúdica de los niños y el cambio de ambiente físico. Cabe decir que los profesores mencionan motivar a los estudiantes al modificar las tareas y cambiar de actividad, puesto que el espacio para hacerlo es cuando detectan cansancio, pereza, despreocupación, actitud, inadecuada, charla excesiva e interrupciones, comportamientos que se observan en la mayoría de los casos en que la organización de las actividades se vinculan a filas, hileras y se deben esperar turnos interminables para poder cumplir con su labor de aprendizaje, pues esto obliga al estudiante a tener poco contacto con la tarea. Los profesores, a pesar de afirmar con toda seguridad que gracias a la motivación se mejora el orden en la clase, los comportamientos y la atención, el común denominador de las observaciones sistemáticas es llevar el conducto regular, la disciplina.

Métodos de enseñanza

Es primordial resaltar *el método*, camino conductor de la enseñanza, puesto que este indica en alguna forma la sinergia con cierto tipo de tendencia de la Educación Física. Si bien los deportes individuales deben utilizarse con fines de formación integral, se resalta la acogida de métodos globales y específicos, con plenas intenciones de alcanzar una ejecución técnica del movimiento, que incide en la importancia que tiene para el profesor la enseñanza de aspectos relacionados con eficiencia de cualidades físicas y técnicas de movimiento estandarizadas. En el caso de los métodos mencionados se hace "directamente sobre la totalidad

del ejercicio, de ser posible, o sobre situaciones de movimiento dinámico lo más cerca del movimiento de aprendizaje" o "descomponer el tema de enseñanza en las partes consideradas decisivas para su aprendizaje y el fundamento técnico (tema) motivo de enseñanza. Se supone que el alumno asimila gradualmente cada parte hasta integrarlas en un todo final" (Bonilla, 1998, p. 76). Es trascendental reflexionar sobre el propósito del método, con fines de desarrollo integral, en el que la intención sería trabajo en equipo, ayuda mutua, asistencia, diálogo, creatividad, respeto y demás acciones que revelen un camino lleno de valores humanos, logrados a través de la motricidad.

Instrumentos de evaluación

Por último, *los instrumentos de evaluación* que los profesores utilizan en la enseñanza y que determinan la mecánica, el proceso y los fines de su aplicación revelan la importancia que se le da a los aspectos técnicos en la enseñanza de los deportes individuales. Por lo anterior, se puede decir que el instrumento de evaluación es el medio del que se vale el profesor para comparar lo enseñado con lo aprendido, para poder tener una información que permita un cotejo con los objetivos esperados. Por esta sencilla razón, al instrumento de evaluación se lo considera como "un medio con el que cuenta el profesor para llevar a cabo la tarea de evaluar" (Chivite, 1995, p. 38). Pero tiene importancia en esta investigación puesto que la escogencia y utilización de instrumentos determina el propósito de enseñanza del profesor, y concluye en una filosofía tecnocrática de la Educación Física. Desde este punto de vista, los instrumentos de evaluación utilizados son la hoja de valoraciones, la lista de registro, la prueba motriz y el cuaderno.

El primer instrumento que utiliza el profesor es *la hoja de valoraciones*, en cuanto a lo cualitativo como norma establecida por el Ministerio de Educación Nacional en el Artículo 5° del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, y los criterios para cada una de ellas en los siguientes términos: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente y deficiente, exigidos asimismo por la institución para su proceso académico; con respecto a lo cuantitativo, los profesores lo utilizan en la gimnasia tomada del código de puntuación, reglamento que califica cada destreza dependiendo de la complejidad del ejercicio en una escala numérica de 0 a 10 puntos. Cuando se prepara un plan de clase, con el fin de buscar aspectos del rendimiento técnico de los deportes individuales, lógicamente se cae en la enseñanza tecnocrática de la Educación Física y lo más curioso es que los profesores sólo

necesiten pasar los números a letras para poder resolver el problema cualitativo, tan difícil de comprender en el área de Educación Física, aun más cuando se tiene una hoja con escala de valoraciones ya predeterminadas, en la cual no hay espacio para registrar aspectos importantes del ser humano integral.

La *lista de registro* es un apoyo para el profesor, puesto que en ella se explora lo que pasa en el aula en cuanto a los aspectos afectivos y sociales que se presentan; en los afectivos: el ánimo, el interés y la autonomía; en los sociales: la participación y colaboración, aunque los profesores dicen hacer uso de ellas, lo pasan a un segundo plano pues su única finalidad es controlar el grupo para tener un espacio laboral cómodo. La *prueba motriz* es un instrumento que utiliza el profesor con el propósito de calificar la técnica de los deportes individuales y las cualidades físicas: "para elaborar pruebas motrices que puedan indicar al profesor y a los estudiantes el nivel inicial que tienen en las diversas capacidades físicas o perceptivo motrices... que miden lo que se pretende y no otra cualidad, le dan estabilidad a los resultados en un mismo estudiante; estas pruebas cualquier observador las puede hacer y los resultados son totalmente diferentes entre los estudiantes" (López, 2002, p. 109).

Con lo anterior, se puede decir que los profesores hacen dos tipos de pruebas motrices, uno desde el punto de vista de la técnica deportiva de lanzamientos, saltos, rollos, suspensiones, invertida, etc., y otro para medir las cualidades físicas como fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, coordinación y equilibrio. Estas pruebas motrices se ven enfocadas a mejorar las condiciones para el aprendizaje de los deportes competitivos, pero la intención de estas actividades debería apuntar a proporcionar al estudiante diferentes experiencias significativas que lo inciten en el presente y futuro a la práctica autónoma de cualquier actividad física que le permita disfrutar y ser consciente de los beneficios. No se puede lograr este fin mientras se siga valorando positivamente a los más fuertes, rápidos y hábiles, mientras se desacredita a las mujeres, los obesos, los delgados, los frágiles y poco diestros; sería como una clase "elitista" donde sólo caben los más dotados. Esto incide en que el único interés es cumplir con el requisito de la nota o la calificación, que se ganan como premio, y el otro requerimiento tiene que ver con la obediencia al profesor en respuesta a sus mandamientos.

El cuaderno, como último instrumento de evaluación, le permite al profesor verificar teóricamente lo que se ha enseñado en la clase, por cuanto en él los estudiantes realizan dibujos (de escenarios deportivos y de materiales con sus

medidas y pesos reglamentarios) y consultas (sobre el reglamento y la historia de los deportes individuales, en ella el surgimiento del deporte, el año de invención, la ciudad y los autores) de las prácticas de los aspectos relacionados con la enseñanza de los deportes individuales. Para ultimar detalles, se puede decir que el estudiante registra en *el cuaderno* los aspectos generales de cada deporte, va enfocado a la parte técnica, que son datos importantes, pero que cabe recordar la importancia de la enseñanza de los deportes individuales en la Educación Física desde la formación integral. De esta manera, se concluye que el profesor se limita a dejar tareas para la casa y que los estudiantes se preocupan por desarrollar dibujos y transcripciones puntuales. Qué ideal sería tomar el cuaderno como un diario de campo, en el cual se hagan tareas en la parte derecha y reflexiones en la izquierda.

PROPUESTA:

DE LA ENSEÑANZA TECNOCRÁTICA DE LOS DEPORTES INDIVIDUALES A LA ENSEÑANZA INTEGRAL: UNA PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, se detecta una incidencia marcada por dirigir la enseñanza de los deportes individuales en las clases de Educación Física con una tendencia tecnocrática, evidenciada en la aplicación de las fases de la clase, en los métodos de enseñanza, en la utilización de materiales, en el control de grupo y en el uso de instrumentos de evaluación, de tal forma que se le resta el valor pedagógico que tiene la clase de Educación Física al enseñar los deportes individuales y que como propósito debe aportar a la formación integral del estudiante en pro del desarrollo humano. Por este motivo, se aborda el último objetivo de la investigación, que tiene que ver con proponer estrategias didácticas que mejoren la enseñanza.

Introducción

En general, las estrategias, como símbolos de operaciones militares en el pasado, han trascendido y aportado en el campo de la educación y, de una manera especial, en el desarrollo y práctica de la Educación Física, convirtiéndose en un punto permanente de reflexión didáctica, por parte de los maestros, tanto en aquellas enfocadas a la enseñanza como en las propias del aprendizaje.

En el diario acontecer de la Educación Física, las estrategias de enseñanza como reguladoras y orientadoras de la actividad docente se han ignorado y se da importancia a las técnicas de enseñanzas deportivas; por este motivo, las enseñanzas de los deportes individuales en la clase "están orientadas al dominio que el alumno demuestra sobre los fundamentos técnicos permaneciendo dentro de una Educación Física dominante o tecnocrática" (Bonilla, 1996, p. 33), que está muy lejos de responder a las necesidades de un ser humano integral.

En la actualidad, dada la dinámica social y educativa, se necesita implementar estrategias de enseñanza innovadoras que evidencien una intencionalidad formativa "que no desarticule con la vida, la calle, los afectos, los medios" (Vásquez, 2007, p. 33), que vaya más allá "del aula, más allá de un plan de estudios" (Vásquez, 2007, p. 33). Esta es la intención primordial de la propuesta encaminada a permitir al maestro transformar su práctica de enseñanza de los deportes individuales con fines deportivos en una orientación pedagógica que aporte al desarrollo integral del educando en función del desarrollo humano.

Justificación

La motricidad como "acción (movimiento con intención o propósito) que engloba pensamiento, intención, conciencia, emoción, energía, que es praxis creadora, expresión de lo humano (expresión de la corporeidad), es bio y cultura, es presencia, es comunicación, es vivencia, es continente y contenido de lo humano" (Fernández, 2000, p. 36). Este concepto permite transformar la idea que tienen los profesores del movimiento en los deportes individuales, para finalmente poder trascender en las enseñanzas para la vida. Así, la intención de los deportes individuales tiene que ver con la concienciación del movimiento o sea con la intención del maestro para desarrollar por medio de ellos actitudes que permitan al estudiante el reconocimiento de sí mismo, de sus fortalezas, de sus debilidades, de su identidad, de su autonomía, con tareas dirigidas y orientadas para su creatividad, para resolverlas en equipos de trabajo que induzcan relaciones de igualdad y de bienestar común; tareas motrices que impliquen soluciones compartidas de los estudiantes donde ellos tengan la necesidad de crear reglas de comportamiento y, a través del diálogo, se busque la reflexión sobre qué de lo que estoy aprendiendo me sirve para la vida.

Estas estrategias didácticas que se proponen se deben desarrollar durante toda la clase, teniendo en cuenta que "en el momento de ir al patio, la clase es una unidad del primero al último minuto, que tiene un carácter dinámico y progresivo, las clases no son actividades sueltas o sumadas, sino debidamente articuladas e integradas implican una secuencia" (Bonilla, 1996, p. 95); y allí se puede construir un proceso de educación integral, que apropia la parte inicial en un ambiente de incertidumbre, donde se incluyen acciones de llegada y salida del aula, calentamiento dialogado y estiramiento cooperante, etc. Su parte central se desarrolla en un ambiente de formación donde se ejecuta la organización productiva y la transferencia motriz, que debe adecuar las actividades motrices o enseñanza de los deportes individuales a instrumentos de formación integral, aunque "es difícil concebir un programa de Educación Física para la educación, que no contenga en algún momento los elementos del deporte, sin embargo es claro que el objetivo y el sentido de la Educación Física no es ni puede ser para el deporte" (Bermúdez, 1996, p. 74). Por este motivo, el maestro debe despojarse de toda una historia de paradigmas fundados en la enseñanza para el deporte. Así, la clase debe terminar con un ambiente reflexivo donde se ejecuten los aspectos de retorno transformador y teorización indagante.

La enseñanza apropiada le permite al maestro hacer aportes a la sociedad, puesto que se encuentran aspectos del desarrollo integral "donde el ser humano adquiere y apropia habilidades, actitudes y saberes para transformar su realidad, su entorno, comprender los fenómenos sociales y aportar en la solución de problemas de su contexto" (Pérez, 2002, p. 53). Importante para enfrentar las necesidades en los nuevos tiempos, se orienta a aportar al desarrollo humano como "un proceso de construcción de los sujetos individuales y colectivos, dentro de unas condiciones históricas y culturales específicas. Ser sujeto significa tener conciencia de sí, de sus acciones, sus características y circunstancias" (Pérez, 2002, p. 53), condiciones favorables para desarrollar al vivenciarlas en la clase de Educación Física, por ser de naturaleza práctica.

Objetivo

Posibilitar al maestro acciones que le permitan dirigir la enseñanza de los deportes individuales en un sentido pedagógico, para favorecer la formación integral de los estudiantes en pro del desarrollo humano.

Fundamentación teórico - conceptual básica

Estos fundamentos teórico-conceptuales permiten centrar la idea en función de lo que se desea lograr y dar a conocer, para mejorar la comprensión en cuanto a la propuesta titulada "De la Enseñanza Tecnocrática de los deportes individuales a la Enseñanza Integral: una propuesta de estrategias didácticas". Aparte de las teorías ya citadas en la anterior introducción y justificación, se hará referencia al deporte individual educativo, ambiente de incertidumbre, ambiente de formación y ambiente de reflexión.

Deporte individual educativo

El deporte individual educativo hace referencia a la selección que hace el profesor de los movimientos que componen las diferentes modalidades del atletismo y de la gimnasia y los convierte en motricidad, con lo que se efectúa la función pedagógica. Estos deportes individuales deben formar en lo humano y permitir a los estudiantes resolver situaciones problemáticas grupales.

Ambiente de incertidumbre

Cuando se habla de incertidumbre se habla de curiosidad, deseo de conocer y experimentar. El ambiente de incertidumbre es el primer espacio de la clase, donde el maestro incita al estudiante a realizar las actividades programadas y lo prepara en los aspectos fisiológicos, psicológicos y sociales de la clase. En este espacio se despliega la indagación intrigante, que se refiere a que en el estudiante se genere curiosidad y motivación por el tema que se va a enseñar; el calentamiento dialogado, que se refiere a las diferentes acciones motrices que el profesor ha incitado a resolver con diálogo y creatividad, y el estiramiento cooperativo, que se refiere a los diferentes estiramientos que se hacen con colaboración y asistencia.

Ambiente de formación

En primer lugar, se toma la formación como "un aún: lo inacabado, el 'continuar' que nos jalona a ser otra cosa, el 'continuar' que nos pone en el umbral del apren-

dizaje" (Vásquez, 2007, p. 33), que permite entender un proceso de construcción de seres humanos con aspectos individuales que diferencian y aspectos culturales que unen. Así, el ambiente de formación es el espacio donde el maestro invita a los estudiantes a conocer sus cualidades, aptitudes, debilidades, su capacidad organizativa, su capacidad de producción y experimentación creativa y motriz. En este espacio se le da paso a la organización productiva, que tiene que ver con el hecho de que el maestro genera tareas motrices con el fin de conseguir en el estudiante su organización, donde se deben conciliar reglas de comportamiento para la tarea y la clase. El espacio de transferencia motriz se refiere al momento en el que los maestros ponen a disposición los temas motrices de atletismo y gimnasia, que se practican, experimentan y resuelven en grupos y equipos de trabajo.

Ambiente de reflexión

Este espacio, que se resuelve al final de la clase, es el ideal para que el profesor influya en la concienciación de lo que se vivenció en la clase; es un momento en que se termina la clase, no la formación. El momento de retorno transformador se refiere a las actividades que ejecuta el maestro para que el estudiante vuelva en sí, quiere decir para que retome el ritmo cardíaco normal de su vida y mire en sus adentros los nuevos aprendizajes (introspección). La teorización indagante es el espacio en que el maestro deja tareas y construye un hábito de reflexión teórica.

Contenido

La propuesta no es un recetario de actividades a realizar; es un conjunto de estrategias didácticas para llevar a cabo la clase para la enseñanza de los deportes individuales, que sirve como ejemplo y guía a los profesores y compromete su reflexión para adaptarla, sin perder su intención pedagógica, dependiendo de las diferentes necesidades de los estudiantes.

Primero: ambiente de incertidumbre

Iniciación intrigante

Se llega con anticipación a la clase, se muestra una actitud gustosa, se insinúa alegría por estar ahí. Se puede traer una lectura corta, una historia, un ejem-

plo de la vida, una fotografía, un recorte de periódico, etc., pertinente, motivante y abre bocas del tema a tratar, sobre el que deben reflexionar en el transcurso al aula de práctica (polideportivo, gimnasio, llano, etc.).

Se solicita al estudiante representante del curso, en colaboración con los demás, dar el nombre de los estudiantes que no asistieron a clase; esto permite que los estudiantes formen parte de la organización de la clase y realizar el registro de seguimiento de las enseñanzas, y se evita perder tiempo en el llamado a lista. Se da importancia al uso del uniforme, a los hábitos que permiten crear una actitud saludable, teniendo en cuenta que "la salud va más allá de la ausencia de enfermedades y se entiende como 'bienestar' " (Wellness, citado por Devis, 1998, p. 47), donde la "satisfacción, las sensaciones de relación y el contacto por la naturaleza" (Devis, 1998, p. 47) sean parte del sentido de la tarea; se realizan actividades en parejas, por ejemplo, doblar u organizar la sudadera al compañero y sucesivamente, o individuales, como doblar el uniforme de diferentes maneras no convencionales, etc. Se invita a la creatividad, respeto por el uniforme, por sí mismo y por el otro.

Calentamiento dialogado

Se procura enseñar al principio del año un calentamiento y estiramiento general, que se irá cambiando en cada clase con variantes, propuestas por los estudiantes, relacionadas con el tema. Para estas actividades se permite dialogar a los estudiantes en procura de la ejecución de las actividades de calentamiento, mucho más si se designan materiales. Se debe inducir a trabajar en coordinación grupal, lo que hace referencia a la ejecución de actividades por todos los integrantes de un mismo grupo al mismo tiempo y con la misma intención, donde se incluyen niñas, niños, "hábiles y no hábiles".

Estiramiento cooperativo

Se debe realizar con la participación de hombres y mujeres, quienes dialogan y se corrigen las posturas. Se insiste en que lo realicen siempre en parejas o tríos, que se colaboran y asisten continuamente para lograr confianza y ayuda mutua entre los estudiantes, con lo que se pueden conseguir "buenos hábitos sociales: cortesía, buenos modales, movimientos elegantes, decencia, discusión y crítica" (Peralta, 1994, p. 28), fundamentales de aprender y trasladar a la práctica cotidiana. Se deja experimentar estiramientos con diferentes elementos, sogas, pelotas, aros, sin perder la intención, etc.

Segundo: ambiente de formación

Organización productiva

Al terminar el calentamiento y estiramiento, se habitúa a los estudiantes a hacer formación de círculos, semicírculos, cuadros, etc.; esta formación la deciden ellos en todas las clases, lo que es oportuno para realizar las explicaciones del profesor respecto a las tareas por realizar y a las diferentes intervenciones tanto del profesor como del trabajo en grupo de los estudiantes. Se puede dar esta tarea por grupos pequeños de tres o cuatro, en cada clase, lo cual permite que todos los estudiantes organicen a los compañeros alguna vez. Estas actividades deben dirigirse con un adecuado lenguaje y buen trato, lo que permite autonomía en la organización del grupo.

Transferencia motriz

Se escoge siempre un método de enseñanza que permita un trabajo en grupo como, por ejemplo, el método sicocinético al que hace referencia Bonilla cuando cita a Le Boulch en su libro *Didáctica de la Educación Física de Base*, e insiste que "es un método general de la educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas" (1996, p. 67), que es ideal para los intereses que se desea desarrollar con la enseñanza de los deportes individuales en grado sexto, "preocupado por el niño, por su desarrollo pleno y su socialización" (Bonilla, 1996, p. 67), aspectos que van acordes con la formación integral y las necesidades de los nuevos tiempos. Además, se deben incluir en el proceso de enseñanza las siguientes características:

El diálogo debe ser parte tanto de la tarea motriz como de la evaluación, pues esto genera en el estudiante hábitos para la solución de situaciones problemáticas, donde se tiene la posibilidad de concentración, análisis y reflexión sobre lo que se está haciendo y lo que se va a lograr hacer. Se permite que los estudiantes construyan reglas de comportamiento, que los llevan a solucionar la tarea motriz eficazmente. Todas las tareas motrices deben contener características que le posibiliten al estudiante trabajar en equipo, lo cual exige la ayuda mutua, la cooperación, el respeto por sí mismo, por el compañero. Se debe velar por la buena utilización de los materiales de trabajo que deben utilizarse con el ánimo de ser compartidos y manipulados por todo el grupo de estudiantes en la solución de la tarea motriz.

Se evalúan todas las clases, se escogen criterios como manejo de reglas de convivencia, diálogo, colaboración, ayuda mutua, creatividad y trabajo en equipo, con los que se realiza la tarea motriz; reglas que se explican con anterioridad a los estudiantes. Se permite que la clase contenga: coevaluaciones, heteroevaluaciones y autoevaluaciones, lo que genera en los estudiantes mirar desde sus sensaciones y emociones lo que el profesor no, tratando siempre de que argumenten el resultado de las evaluaciones; esto les permite conocerse a sí mismos, distinguir sus fortalezas y debilidades y construir su propia identidad. Recuerde que cada estudiante es un ser complejo y no todos aprenden igual.

Tercero: ambiente de reflexión

Retorno transformador

Se ubica a los estudiantes en grupos y se permite que conversen mientras descansan; si es el caso, se procura utilizar diferentes posiciones básicas, como sentados, acostados, parados, dependiendo de la zona de trabajo. La relajación debe ser un espacio de tranquilidad donde se converse siempre sobre los problemas y fortalezas de la clase, se hable acerca de las soluciones que tomaron algunos estudiantes para resolver algún problema, también de las consecuencias de los problemas que se presentan en la clase en relación con la vida familiar, laboral y ciudadana, o se termine dialogando de los aportes que se generan en las tareas teóricas.

Teorización indagante

Se dejan tareas en el cuaderno para responder preguntas como: ¿Aquello que se hizo en la clase, para qué sirve en la vida diaria, en la salud, en la familia, el futuro trabajo, la calle?, etc.; esto permite guiar la teoría con la intención pedagógica de la clase, entendiendo la teoría como un conocimiento virtual que puede llegar a ser real en la medida que se contextualice y se ejecute en la práctica.

Por último, aunque no es parte de la teorización, se acostumbra a despedirse de los estudiantes, antes de que se acabe la clase, para darles un tiempo de volverse a cambiar y de regresar a otras clases o al descanso. Se muestra que ha sido un gusto compartir ese espacio con ellos. Para despedirse, se pueden utilizar, consignas, aplausos, gestos, siempre y cuando vayan en comunión con la convivencia.

Sugerencias generales para toda la clase

En el transcurso de toda la clase, debe haber una relación cordial de diálogo con el estudiante. Si hay momentos de indisciplina, debe haber una intervención formativa que implique reflexión y reconstrucción de los hechos.

El profesor debe estar en disposición de solucionar cualquier conflicto que se presente en los grupos de trabajo; debe hacerlo enseñando a conciliar y entender que las diferencias de opinión son parte de la naturaleza de los seres humanos, que lo importante radica en poder solucionar los problemas para el beneficio mutuo. El profesor debe, en todas las clases, conciliar las reglas que a su vez serán respetadas en cada una de las actividades, sin perder la orientación y la intención de lo que se pretende enseñar.

El cuaderno debe ser un diario de campo: en la parte derecha pueden dibujar, pegar o escribir sobre aspectos que el profesor propone en la clase, y en la parte izquierda pueden opinar, reflexionar, proponer actividades y comentarios sobre los aprendizajes.

El maestro debe actuar siempre con respeto y cordialidad; esto se puede ver reflejado en el trato que los estudiantes tienen hacia ellos mismos y hacia el profesor. Nunca se diga o haga lo que los estudiantes no deben decir o hacer, pues la mejor forma de educar son las acciones y comportamientos del profesor. Nunca se dejen pasar por alto aspectos como burlas, racismo, humillaciones que se pueden generar en la clase. Dado el caso, se suspenden las actividades inmediatamente y se da el tiempo necesario para hacer caer en cuenta a los estudiantes sobre estas situaciones, se les da la importancia que merecen.

Para fortalecer esta propuesta se puede consultar la siguiente bibliografía:

Camacho Coy, Hipólito (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física para secundaria*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.

Bonilla, Carlos Bolívar. (1996). *Didáctica de la Educación Física de Base*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.

Evaluación a la propuesta

Después de cada clase, se deberán hacer las correcciones pertinentes, tratando de incluir las sugerencias de los estudiantes, sin perder la intención formativa. La bibliografía recomendada permitirá ampliar el panorama del área de Educación Física integral, para poder hacer una introspección que genere cambios actitudinales e incida en la enseñanza. Es necesario evaluar la propuesta inmediatamente después de su primera aplicación; asimismo, se evaluará después de cuatro clases, cada mes y cada vez que se vea pertinente hacer un cambio.

Reflexión final

Se sabe que es muy difícil cambiar de paradigmas, pero se debe estar dispuesto a cambiar la misión de la Educación Física en la clase y nada más oportuno que empezar en la base donde se enseña el atletismo y la gimnasia, esenciales para seguir en el camino de la educación básica secundaria y media y a lo largo de la vida.

CONCLUSIONES

Es importante mencionar que, en las instituciones educativas objeto del estudio, se evidenció la enseñanza con tendencia "tecnocrática" cuando se determinó la forma como el profesor manejaba las fases de la clase, puesto que se notaba una secuencia de pasos dirigidos a una sesión de entrenamiento deportivo, donde se tenía en cuenta en la primera parte un calentamiento físico, en la segunda fase una fundamentación técnica y, por último, un descanso.

El control de grupo le permite al profesor tener vigilancia de los estudiantes, pero no una educación de las conductas; además, no se percibe una relación de confianza puesto que siempre sobresale la orden ante el diálogo, y se puede asegurar que las formas más comunes que tiene el profesor para controlar el grupo tienen que ver con las formas de hacer disciplina en el cumplimiento del Manual de Convivencia Institucional, lo que genera una organización amenazadora hacia los estudiantes pero no una educación de valores en sus comportamientos y en mejorar los ambientes de aprendizaje.

Al identificar los materiales que usa el profesor, éste aclara las intenciones de su enseñanza, pues se resalta la importancia que le da a los aspectos que tienen que ver con su manipulación exacta en función de conseguir ejecuciones eficientes de los aspectos técnicos deportivos, aspectos que se pueden evidenciar y corroborar en la utilización de métodos de enseñanza parcial y global que permiten instruir por partes o en un todo la biomecánica del movimiento para una ejecución técnica estandarizada, sin trascender a los aspectos que incluyen la formación integral, principal fin de la enseñanza de los deportes individuales en las clases de Educación Física.

Al identificar los instrumentos de evaluación que utiliza el profesor en la clase de Educación Física, se corroboró con exactitud la tendencia tecnocrática de su enseñanza, ya que se percibe una inclinación marcada por la utilización de pruebas motrices y listas de registro que se utilizan para calificar las cualidades físicas y las precisiones técnicas de los movimientos, de una forma cuantitativa, pues su principal fin es evidenciar qué tan cerca está el estudiante de alcanzar el movimiento adecuado para la ejecución de la técnica deportiva y qué tanto ha mejorado sus cualidades físicas para la competencia.

El proceso de análisis e interpretación permitió encontrar los hallazgos sobre la enseñanza de los deportes individuales en las clases de Educación Física y un panorama general de la enseñanza de los profesores con intenciones tecnocráticas, o sea, para formación de deportistas, que se aleja de la idea de educar en función de la formación integral para la vida y el desarrollo humano que es el fin de la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física.

Se puede decir que la enseñanza de los deportes individuales en la clase de Educación Física, además de permitir el aprendizaje técnico del atletismo y de la gimnasia, debe superar la enseñanza tecnocrática y velar por una enseñanza para la formación integral del estudiante, que comprende la tendencia de la Educación Física integradora como se lo muestra en la propuesta de estrategias didácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bañuelos, Fernando S. (1992). *Didáctica de la educación física y el deporte*. 2ª edición. Madrid- España: Editorial Gymnos.
- Bermúdez Ramos, Santiago. (1996). Deporte, Escuela y Sociedad. En *Revista Kinesis* Vol., 20, p. 74.
- Bonilla Baquero, Carlos Bolívar. (1998). *Educación física*. Neiva - Colombia: Editorial Kinesis.
- Bonilla Baquero, Carlos Bolívar. (1998). Educación física. *Revista Kinesis*. Vol, 24. p. 29.
- Bonilla, Carlos Bolívar. (1997). La investigación cualitativa etnográfica en educación Física. En *Revista Kinesis*. Vol. 23. p. 29.
- Bonilla, Carlos Bolívar. (1996). *Didáctica de la educación física de Base*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.
- Bonilla, Carlos Bolívar. (1987). *Didáctica de la educación física*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.
- Briones, Guillermo (2002). *Epistemología y Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México: Editorial Trillas.
- Camacho Coy, Hipólito (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física para secundaria*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.
- Camacho Coy, Hipólito (2003). *Pedagogía y didáctica de la Educación Física*. Armenia - Colombia: Editorial Kinesis.
- Chivete Izco, M. (1995). El proceso de evaluar en Educación Física. En *Revista Kinesis*. Vol, 16, pp. 38-42.
- Devis, José (1998). La salud en el currículum de la Educación Física. En *Revista Kinesis*, Vol., 31. p. 47.
- Fernández, Miguel; Sergio, Manuel; Toro, Sergio y Trigo, Eugenia.(2000). Aproximación al concepto de motricidad humana. En *Revista Kinesis*. Vol. 36. p. 25.
- García Díaz, A. J. (1996). Qué son y cómo están constituidas las estrategias didácticas de la Educación Física. En *Revista Kinesis*. Vol, 19. p. 35.
- Gutiérrez, Víctor; Villa, Laureano y Sánchez, Henry. (1997). *Lineamientos curriculares: Educación Física, Recreación y Deporte*.
- Grada Vera, Juan y Canto Jiménez, Andrés. (1997). El conocimiento práctico de maestros especialistas en Educación Física: un estudio de caso. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. [http:// www.Uva.es/autop/pública/acts/viii/edufísica.htm](http://www.Uva.es/autop/pública/acts/viii/edufísica.htm)
- Hernández Moreno, José. (1996). Técnica, táctica y estrategias en el deporte. En *Revista Kinesis*. Vol, 18, p. 10.

- Lecomte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid - España: Ediciones Morata.
- López Buñuel, Pedro Sáenz. (2002). *La Educación Física y su didáctica*. 2ª Edición. Sevilla - España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- López Buñuel, Pedro Sáenz. (1997). *Educación Física y didáctica*. Sevilla - España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Lomeña Villalobos, José A. (2007 mayo 07). *Técnicas cualitativas en investigación*. Consultado el 22 de febrero de 2008. En www.investigalia.com.html
- Makapob, Atetka. (1991). *Atletismo*. Vneshtorgizdat - Rusia.
- Montenegro Agreda, Josefina Esperanza. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto- Colombia: Editorial Cesmag.
- Obrador, Sebastiani. (2003). *La enseñanza de los deportes individuales: modelos de intervención pedagógica*. Barcelona - España: Editorial Horsori.
- Peña Murcia, Napoleón y Echeverri Jaramillo, Luis Guillermo. (2000). *Investigación cualitativa*. Armenia-Colombia: Editorial Kinesis.
- Peralta Berbesi, Héctor José. (1994). *Educación Física en la calidad de vida*. Bogotá - Colombia: Arte publicaciones.
- Peralta Berbesi, Héctor José. (1986). *Gimnasia solo gimnasia*. Bogotá - Colombia: Ediciones Géminis.
- Pérez Ramírez, C.W. (2000). Desarrollo humano, educación física y motricidad: reflexiones frente a la praxis del profesorado. En *Revista Kinesis*. Vol, 33, p. 54.
- Rentería Pérez, E. (1996). Motivación al estudiante. En *Revista Kinesis*. Vol. 18, p. 78.
- Ukran, M. L. (1980). *Gimnasia deportiva*. La Habana -Cuba: Editorial Pueblo y educación.
- Vásquez, Fernando. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá - Colombia: Ediciones Unisalle.
- Vásquez, Fernando. (2007). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso*. Trabajo presentado en la maestría en docencia Universidad de la Salle convenio I. U. CESMAG. Pasto - Colombia.
- Vásquez, Fernando. (2002). *El diario de campo. Una herramienta para investigar en el aula*. Bogotá - Colombia: Enlace editores.
- Wittrock, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona - España: Ediciones Paidós.
- Valles, Miguel S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid - España: Editorial Síntesis.
- Vásquez, Fernando. (2002). *El diario de campo. Una herramienta para investigar en el aula*. Bogotá - Colombia: Enlace Editores.
- Wittrock, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona - España: Ediciones Paidós.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA I.U. CESMAG, PROGRAMA DE LICENCIATURA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Margoth Teresa Gallardo Cerón*
Ana del Carmen Mesías Buchely**
Dayra Teresa Realpe Silva***
Yuli Esmeralda Ruano Garzón****
*Egresadas Maestría en Docencia
Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG
(Pasto-Colombia)*

RESUMEN

Esta investigación trata sobre la enseñanza de la producción de textos escritos en la formación de maestros del Programa de Licenciatura en Educación Preescolar en la Institución Universitaria Cesmag, contexto donde se orientan diferentes asignaturas que exigen constantemente a los estudiantes la producción de ensayos, informes, protocolos, cartas, entre otros escritos, los mismos que se realizan con orientaciones que no obedecen a criterios didácticos claros y sobre los cuales no se ha hecho ninguna reflexión investigativa. De aquí surge la necesidad de comprender cómo enseñan los maestros a producir el texto escrito a partir del presente estudio, realizado con un grupo representativo de maestros en algunas asignaturas propias de los campos de formación humanística, pedagógica e investigativa, metodológica y específica, correspondientes al plan de estudios del programa.

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, el enfoque histórico hermenéutico y el método etnográfico, el cual permite la recolección, sistematización e interpretación de la información resultado de la aplicación de entrevistas.

* Docente Institución Universitaria Cesmag-Pasto.
** Docente Institución Universitaria Cesmag-Pasto.
*** Docente Institución Universitaria Cesmag-Pasto.
**** Docente Liceo de la Merced - Maridiaz.

tas en profundidad y de la observación sistemática del quehacer del maestro en el aula, cuya información es registrada en el diario de campo, del cual emergen categorías de análisis en cuanto a procesos, estrategias, recursos didácticos y propósitos formativos.

Del análisis y resultados se infiere que no hay intencionalidad, unificación de criterios, claridad en las concepciones y, estrategias para apoyar y guiar a los estudiantes en este proceso del que surge una propuesta interdisciplinar e integradora, donde el eje central es el "ensayo integrador" como alternativa de mejoramiento escritural en la formación de maestros.

Palabras clave: Producción de texto escrito, Proceso de enseñanza, Estrategias, Recursos, Propósitos, Ensayo integrador.

INTRODUCCIÓN

Una de las tareas fundamentales que le compete a la educación superior y, más aún, a la formación de maestros, es el desarrollo de habilidades en torno a la producción de textos escritos que, como es conocido, reviste importancia a nivel regional, nacional e internacional en tanto se constituye en una de las competencias básicas para la comunicación, generación de conocimiento y es la herramienta por excelencia de la expresión humana, lo que implica poner en juego una serie de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que no pueden improvisarse ni subestimarse. Aunque en la realidad los profesores universitarios se quejan constantemente de lo mal que escriben los estudiantes, de que no respetan consignas, de que no leen comprensivamente, entre otras dificultades, cabe recordar que la brecha entre los diferentes niveles educativos incluso desde el preescolar hasta la universidad no se salva con la mera queja; es necesario ir más allá asumiendo una posición crítica, reflexiva y transformadora al respecto. Si se sabe que a la universidad llegan estudiantes que han sido formados bajo un sistema limitado sobre el desarrollo de la escritura, no sólo basta con dejar la tarea de escribir ensayos, informes y otros escritos, es necesario orientar este proceso y acabar con la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido en la educación superior. La I.U. Cesmag no se escapa a las quejas y a la idea generalizada. Dentro de las aulas frecuentemente se solicita a los estudiantes la producción de diferentes textos escritos ensayos, informes, pro-

yectos, etc., bajo criterios poco definidos y claros, textos que generalmente no se socializan ni se retoman para mejorarlos o reescribirlos y son utilizados para otorgar únicamente una nota, sin realizar una reflexión sobre su enseñanza y la manera de mejorar esta práctica.

Al realizar una revisión de antecedentes relacionados con este tema se reseña la investigación: "Tarea: hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlos?", trabajo elaborado por Gloria Rincón de Bonilla, con la financiación de Colciencias y la Secretaría Municipal del Valle. En este se concluye que la elaboración de resúmenes presenta muchas dificultades entre los docentes especialmente en la textualización, que exige organizar secuencialmente las ideas considerando tanto las condiciones de producción del lenguaje escrito como el tipo de texto en cuestión. Y hace un llamado de atención, si el maestro no puede hacer la tarea entonces como lo exige a los estudiantes. Otro estudio es el de Wilfran Pertuz Córdoba, profesor de la Universidad del Norte del Atlántico, denominado "Los borradores como proceso reparador de la escritura", donde plantea que las dificultades en los estudiantes para escribir no está en ellos, sino en la manera como los docentes asumen con frecuencia los procesos escriturales en el aula, proponiendo que es necesario guiar a los estudiantes hacia la autotransformación de borradores por medio de un sistema de convenciones, determinado junto con los estudiantes, que recoja las falencias más sentidas del curso, establecidos a través de la observación directa y el registro por parte del docente. Mediante la convención, el maestro puede señalar al estudiante en qué párrafo, oración o palabra existen fallas (también puede tomarse el texto como totalidad) para que éste desentrañe, individualmente o con la ayuda de compañeros o maestro, el error que se señala en la conversión.

Internacionalmente se encuentran trabajos de investigación como: "Leer y escribir en los primeros años de la universidad", estudio realizado en Ciencias Veterinarias y Humanas de la Universidad Nacional del Centro de Provincia de Buenos Aires, Argentina, llevado a cabo por María Elena Fernández, como tesis doctoral en el año 2005, quien llegó a la conclusión de que las dificultades que los alumnos presentan a la hora de leer y escribir se debe a que no han sido sujetos protagónicos y la práctica no se asume con interacción y significación. En este mismo país se encuentra la investigación "Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones", realizada por Paula Carlino en las asignaturas de las Ciencias Sociales y presentada como proyecto de investigación Plurianual 2005 - 2006, concluyendo que son

los especialistas de cada disciplina quienes mejor pueden ayudar con la lectura y la escritura en el nivel superior; no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar es necesario entonces ocuparse de estas dos habilidades, ya que son herramientas involucradas en la comprensión y elaboración del conocimiento, son "estrategias" de aprendizaje y como tales precisan ser guiadas por los docentes a cargo de transmitir ese conocimiento disciplinar y de ayudar a que los estudiantes se apropien de él.

Otra investigación importante es "Leer y escribir en la Universidad: propuesta de articulación con la escuela media", presentada por la autora anteriormente mencionada, partiendo de la queja constante de los maestros universitarios de lo mal que escriben los alumnos y de su falta de lectura comprensiva, y concluyendo que esta debilidad se debe a la falta de reconocimiento de la importancia de una buena formación lingüística como parte del profesional y /o general de la población y a un relajamiento por parte de nuestra sociedad y sus maestros.

A partir de estos antecedentes y desde una problemática similar en el contexto de la presente investigación, se parte de las continuas quejas en relación con la debilidad en los estudiantes en cuanto a los procesos lectoescritores, en la falta de reflexión, valoración, unificación de criterios y de formación de los maestros con respecto a la escritura y su enseñanza en la universidad.

El estudio se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa, entendida como: "la lógica de la comprensión propia de las ciencias humanas lo cual implica interpretar; es decir, leer procesos humanos y sociales que por estar dotados de sentido acceden y se expresan en el lenguaje" (Briones, 2000, p. 63). De esta forma, se busca la comprensión, bajo una perspectiva interaccional, en un diálogo entre los investigadores, la realidad y la teoría; lo que induce a observar y registrar en forma descriptiva lo acontecido en los procesos de enseñanza de textos escritos por parte de los maestros para, posteriormente, analizar e interpretar la información y plantear una propuesta que surge de los hallazgos del proceso.

Se aborda desde un enfoque histórico hermenéutico entendido como: "un modo de interpretación, que no requiere modelos teóricos previos cuyo criterio de objetividad se encuentra en lo significativo del fenómeno en relación con el contexto histórico y sus contradicciones" (Cursio, 2000, p.54). Es así como se

busca comprender las prácticas de los docentes orientadas desde la interpretación, la cual permite construir sentidos y significados a partir de la identificación de las relaciones que se entretienen en la realidad del aula, desde la enseñanza de los textos escritos en la formación de maestros.

El método que se tiene en cuenta es el etnográfico concebido como: "una investigación cualitativa de naturaleza eminentemente descriptiva. Su principal tarea consiste en captar la cultura de un determinado grupo natural de personas y, por lo tanto, se interesa por sus valores, creencias, motivaciones, anhelos, formas de conducta, formas de interacción social, etc." (Briones, 2000, p. 64). Es así como se considera el método etnográfico por cuanto la unidad básica de estudio es la práctica contextualizada de los maestros, permitiendo la descripción y el análisis del problema a partir de la información recolectada como medio para confrontar la teoría y la práctica con su respectiva interpretación de los sucesos, adoptando una actitud abierta y flexible que permita concebir el trabajo investigativo como un proceso permanente de descubrimiento, comprensión y mejoramiento de la realidad de aula.

En consecuencia, en este proceso metodológico se selecciona a un grupo representativo de maestros para ser investigados y se procede a la recolección de información, guiados por la pregunta: ¿Cómo enseñan los maestros la producción de textos escritos?, bajo un proceso en el que se hace necesario partir de la observación sistemática y la entrevista en profundidad como técnicas que parten de un diseño para inquirir y observar a los maestros, buscando profundizar en sus apreciaciones con el interés de conocer lo que piensan sienten u opinan en relación con la producción de textos escritos.

El análisis cualitativo se realizó buscando e identificando puntos divergentes y convergentes en las respuestas de los maestros en las entrevistas que tuvieran directa relación con el problema planteado y los objetivos, siguiendo el proceso denominado "Destilar la Información" propuesto por Fernando Vásquez Rodríguez, en el cual se contempla una serie de etapas así: codificación de entrevistas, clasificación de relatos y palabras recurrentes, selección de relatos, selección y recorte de apartados pertinentes, tamizaje de recortes, listado y búsqueda de descriptores, elaboración de primeras categorías, que se fueron consolidando poco a poco a través de un acercamiento a campos semánticos y agrupaciones categoriales unificadas hasta llegar a las categorías definitivas: modalidades de texto escrito, procesos, estrategias, recursos y propósitos formativos,

sobre las que se procede posteriormente a la interpretación a través de la cual se establecen los resultados del proceso.

EJES TEÓRICO-CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se abordan algunos ejes temáticos que permiten acercarse a la fundamentación teórica de las categorías de análisis resultado del proceso investigativo.

Didáctica, práctica cotidiana del maestro

Quien quiera hablar de didáctica está obligado a pensar en la dualidad enseñanza-aprendizaje y, en esta relación, estará presente una premisa muy importante a cumplir en la escuela y que se reclama hoy en día: "la forma de enseñar determina la calidad y la cantidad del aprendizaje". Desde este punto de vista, el término didáctica encaja totalmente con *didasko* que significa "yo enseño"; pero teniendo en cuenta otros planteamientos, hoy en día se considera también el verbo *monthano* que significa "yo aprendo". En la presente investigación se hace especial énfasis en la enseñanza desde la realidad del maestro en el aula universitaria.

La didáctica se ocupa de la conducción del proceso de enseñanza por parte del maestro que se ve en la necesidad de precisar el porqué enseña, para qué se enseña, qué se enseña y a través de qué, donde se involucra el objeto de conocimiento llámese materia, área, asignatura, a partir de una estructura curricular. Así, la didáctica es considerada como el saber que sistematiza y concreta la racionalidad sobre el proceso de formación propio de la práctica de enseñanza y orienta al maestro sobre sus métodos, formas o caminos.

El saber didáctico reconoce, centra y concreta las tareas de acción como lo expresa Vásquez (2007, p. 55): "El saber de la didáctica es un saber orientado y condicionado por el saber hacer, no es un saber especulativo sino un "saber aplicado" de esto se deduce entonces que el conocimiento de la didáctica está en directa relación con la práctica diaria en el aula que es quien contrasta el saber, lo invalida o lo confirma". Se podría afirmar que la didáctica se refiere a un saber fundamentado en una concepción pedagógica y que lleva a reflexionar y precisar el saber sobre la práctica de la enseñanza en el aula, es decir, el hacer.

Zuluaga (1996) plantea que es importante dotar a los maestros de un nuevo saber pedagógico, desde donde pueda construir su didáctica. En tal sentido, no se puede hablar de una didáctica específica; hay múltiples didácticas que dependen del tipo de estudiantes, del grado, de la asignatura, de los conocimientos, los recursos, instrumentos y medios; de igual forma, del maestro, de los grados de fundamentación que posea, de su creatividad, de los procesos de reflexión que haga sobre su día a día para construir su saber con respecto a la didáctica producto de la reflexión de sus propias experiencias y las de otros; así, la didáctica se convierte en un saber, un saber hacer resultado de una conjugación de reflexión, acción y práctica.

Así mismo, Tomaschewsky (1996) al respecto afirma que el maestro debe reflexionar y planear su quehacer desde algunos elementos esenciales que se constituyen en el objeto de la didáctica, entre ellos: los objetivos, el proceso de enseñanza, los fundamentos epistemológicos y los marcos teóricos de su acción, los principios y reglas del proceso de aprendizaje, los saberes pertinentes, los contenidos en la asignatura o área, según los ritmos de aprendizaje, la organización de la clase, la metodología y la práctica.

Continuando con los elementos de la didáctica entran en escena los medios, los materiales, los instrumentos, los espacios, los recursos, las estrategias y las técnicas que ha de utilizar en clase, es decir, determinar todos los aspectos que den cuenta del tipo, la calidad y la mediación que con ellos se pueda lograr. Y por último, la evaluación que debe ser planeada, integral, continua, transversal, sistemática, flexible e interpretativa.

Juan Amos Comenio en la “Didáctica Magna”, plantea que la base de la enseñanza es la investigación; por lo tanto, el docente será quien indaga, se cuestiona, plantea hipótesis, mira otras posibilidades, sistematiza, ejecuta, reflexiona, saca conclusiones y vuelve nuevamente a la acción, pues no existe una fórmula mágica para que el maestro enseñe, ni tampoco para que el alumno aprenda; ésta debe buscarse frecuentemente.

La enseñanza, aplicación del saber didáctico

La enseñanza es la actividad del maestro donde se hace posible la transposición didáctica del conocimiento (Chevallard, 1985), teniendo en cuenta los niveles

educativos, la finalidad y las disciplinas específicas. Para Stoker (1964, p. 30), enseñar es "dar a los alumnos oportunidad para manejar inteligentemente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva". En tal sentido, enseñar es tener en cuenta unos propósitos formativos donde se hace referencia al qué enseñar y qué aprenderán los estudiantes a lo largo del proceso para lo cual se tendrán en cuenta métodos, técnicas, estrategias y recursos que permitan alcanzar las metas deseadas. Para Ong (1984, p. 81), enseñar es "dar a los alumnos oportunidad para manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. En síntesis, enseñar es incentivar y orientar con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura".

De esta afirmación se enfatiza que la enseñanza, en efecto, puede interpretarse como un "artificio" para desarrollar, posibilitar o actualizar la competencia del estudiante. Este artificio ha sido denominado por Bruner "andamiaje". En efecto, el maestro media entre el objeto de aprendizaje y las habilidades cognitivas del estudiante y es tan eficaz la acción mediadora que las actitudes y las acciones del maestro modelan profundamente los sistemas de pensamiento de los alumnos (Carr y Kurtz, 1989).

De lo anterior se infiere que todo proceso de enseñanza necesita del maestro como sujeto y mediador de la relación dialéctica entre la educabilidad y la enseñabilidad, convirtiéndose en el gestor de ambientes estratégicos de formación, enseñanza y aprendizaje.

El maestro, sujeto mediador de la enseñanza

El maestro, es la persona que tiene a cargo la enseñanza y actúa como posibilitador de la transformación intelectual, afectiva y moral, es mediador de toda información que conduce a la perfección del estudiante. Es pues, un trabajador y comunicador de cultura, del saber social, científico, tecnológico y pedagógico.

Para esta investigación y teniendo en cuenta que el tema es la producción de textos escritos, se necesita un sujeto que conozca de esta temática y la pueda comunicar, diseñe actividades y eventos específicos que exijan la utilización de ciertas técnicas, proponga estrategias de acuerdo a una necesidad y, de esta

manera, permita la comprensión del proceso escritural no sólo como objeto de conocimiento, sino como la apropiación social de otros conocimientos que, a través de la escritura, pueden hacer los estudiantes.

El texto escrito

El texto escrito es abordado por diferentes autores, de los cuales se han retomado algunos relacionados con el presente estudio: Peña (1974) propone el texto escrito como un proceso articulado en el que se engrana la lógica y sentido bajo una dinámica de transacción entre autor, texto y contexto. El ministerio de Educación Nacional considera el texto como "... un proceso social e individual en el que se conforma el mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses y que está determinado por un contexto sociocultural y pragmático" (MEN, 1998, p. 111): Ong (1984) determina que el texto es un proceso para la formación del pensamiento y de la conciencia, pues a través de él se puede planear, analizar situaciones, buscar soluciones a toda clase de problemas, evitar el fracaso o el desperdicio de tiempo y de materiales, buscar alternativas, brindar marcos de orientación; además, permite planear, acumular información, razonar concatenadamente, es decir, tiene una intención comunicativa explicando el contexto de donde se produce, las realidades para las cuales hay que escribir.

Desde el componente técnico lingüístico y comunicativo, Van Dijk (1992) considera el texto escrito como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales, semánticas, sintácticas, analíticas y pragmáticas, a partir de una serie de niveles de supraestructura (concepto, clases, estructura, categoría de la estructura), macroestructura (conformación del texto a nivel global) y microestructura (aspectos morfológicos y sintácticos).

Proceso para la enseñanza del texto escrito

La palabra proceso señala las distintas fases de un fenómeno, en este caso, la producción del texto escrito, donde el estudiante pasa de ser un sujeto no competente y transita por distintas etapas hasta llegar a un estado competente. Con esto se puede inferir que el término proceso no significa cambio abrupto sino gradual y marcado en el tiempo, pero que requiere de ciertas acciones y mediaciones por parte del maestro. Restrepo y Campo (2002) consideran el

proceso como una forma de mostrar, dar, ofrecer, proponer, entregar, abrir, explicar informaciones, conocimientos, conceptos, bases, alternativas, perspectivas, criterios, pautas y aspectos que se deben tener en cuenta a la hora de enseñar.

Varios autores han explicado el proceso de enseñanza del texto escrito así: Cassany (1988) compila los aportes más significativos desde el punto de vista cognitivo y sociocognitivo, y relaciona diversas teorías como la del modelo de las etapas de Gordon Rohman, quien estudia la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes y propone dividir este proceso en tres: preescribir, escribir y reescribir.

La teoría del modelo de procesador de textos de Van Dijk hace referencia a dos fases en el proceso: la primera, a ejercitar los procesos mentales donde el individuo realiza operaciones como extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante, desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro; de esta manera, atiende a secuencias de oraciones, capta el contenido global de un texto y extrae estructura semántica. La segunda fase es la de habilidades productivas como un conjunto de procesos de reproducción, reconstrucción y elaboración de las informaciones ya memorizadas.

La teoría del modelo de las habilidades académicas de May Shih, quien igual que Rohman distingue tres fases en el proceso: pre-escribir, escribir y reescribir o revisar, pero le adiciona que en cada fase se requiere de un conjunto de habilidades especiales estrictamente académicas. Para la primera se necesita interpretación de datos experimentales, capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidad de síntesis, saber relacionar los conceptos, saber realizar un estudio de campo, saber leer críticamente, lectura intertexto; en la segunda, aplicar un proceso de composición eficiente y productivo, controlar los pasos del proceso, tener conocimientos de léxico, morfosintácticos, convenciones del discurso (coherencia, estructura, disposición), convenciones mecánicas (ortografía, puntuación...), y para la tercera, revisar la estructura, corregir la gramática, el vocabulario, ortografía, entre otros.

La teoría del modelo cognitivo de Flower y Hayes plantea que en el proceso es necesario explicar las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma,

etc.) como las operaciones intelectuales que conducen a la producción (memoria a corto y largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.).

Cuervo y Flores (1992, p. 46) en el proceso de enseñanza propone tener en cuenta cuatro aclaraciones. La primera, es considerar la escritura como una habilidad compleja que pone al escritor una serie de exigencias simultáneas, es decir, que tiene que ocuparse de buscar contenidos y de generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy en claro qué efectos va a lograr, manejar el lenguaje para conseguir el efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados y controlar la longitud del texto.

La segunda hace referencia a reconocer los subprocesos involucrados al componer un texto de calidad e introducir la propiedad de recursividad (el ir y volver), lo que implica comprender que del error se aprende y que el reescribir es un paso natural y no un castigo. Por lo tanto, en el acto de escribir se deben identificar la planeación, transcripción/traducción y revisión/edición. La planeación tiene que ver con incubar, generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, prescribir y especificar el texto; incluye también dibujos, listas, diagramas, hablar sólo con otros, tomar notas, llevar un diario privado y pensar también quién lo va a leer. Transcribir/traducir, que es el acto mismo de escribir donde aparecen unas primeras oraciones sintácticamente estructuradas, pero no es el texto definitivo simplemente, es poner en el papel todo lo que llega a la mente pero apoyado en la planeación; de lo contrario, se puede bloquear. Como la primera versión aparecerán otras que estarán cerca del producto final. Y revisar/editar tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. Se debe ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización de éste. El escritor debe actuar como lector buscando si ha cumplido con el propósito. La tarea de revisar/ editar se hace en todos los niveles del texto: el texto mismo, el párrafo, la oración y la palabra y todas las convenciones formales (ortografía, uso de mayúsculas, tiempos verbales, puntuación, selección de vocabulario).

La tercera hace referencia a la necesidad de postular estrategias para superar las limitaciones que imponen la tarea de escribir sobre la mente del escritor. Como el

escribir es un acto complejo no se puede atender a todo en un solo movimiento porque se puede bloquear para evitar esto, la idea es recurrir a unas estrategias cuya función es permitir su operación eficiente y suave. Las limitaciones pueden darse por la cantidad de información que debe procesar, la demanda simultánea de un número de subprocesos para componer y las restricciones de la memoria a corto plazo. En cuanto a las limitaciones por la información que hay que procesar se pueden presentar problemas en cuanto a las operaciones de alto y bajo nivel, es decir, entre la composición y habilidades secretariales. Las estrategias que se proponen para evitar toda esta problemática es atomizar las habilidades de bajo nivel (reglas secretariales) con el fin de dar espacio a las de alto nivel de la composición, activar mecanismos de compartir el tiempo en forma sincronizada pasando de la composición a la producción escrita o viceversa, eliminando así el problema de atender a las dos en forma simultánea.

La cuarta aclaración es tener en cuenta las diferencias que existen entre escritores expertos y novatos: es decir, se trata de revelar lo que ocurre en la mente del que escribe haciendo una comparación entre lo que sabe el que escribe bien, con lo que no sabe el inexperto. La diferencia radica en la metacognición, que reúne tres condiciones: saber cuándo escribe, cuáles son los procesos mentales que desarrolla, ejercer control voluntario y estar en capacidad de hablar sobre ellos; esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos. En este sentido, se puede dar cuenta de lo que hace para escribir bien, sus dificultades, sus trucos; en otras palabras, tener conciencia de la escritura al punto de saber dar una valoración sobre ésta.

Principios pedagógicos y metodológicos para la enseñanza del texto escrito

María Teresa Serafini (2002, p. 181) plantea diez principios vitales de la didáctica para la producción del texto escrito:

Un escrito es el producto de operaciones elementales. Es necesario considerar que el escribir es un proceso largo y complejo en el que el estudiante realiza acciones como el predesarrollo que incluye todo tipo de ejercicio, experiencia o actividad cuyo objetivo es estimular la creación, la selección y organización de hechos y de ideas antes de comenzar a escribir el borrador; el desarrollo que implica un trabajo de transformación de las ideas en un texto que respete las convenciones de la lengua y el género textual, reunión de reacciones y comen-

tarios del profesor, compañeros y familiares; la revisión que incluye reescritura total o parcial, de acuerdo a los comentarios; la redacción que es la presentación final del escrito.

El aprendizaje de la composición del texto escrito tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección. Teniendo en cuenta estas tres fases, el estudiante aprenderá más rápido y con mayor éxito. Para ello, los estudiantes deben superar el bloqueo de la página en blanco escribiendo sin ligazones todo lo que quieran (fase de fluidez); en un segundo momento se estimulan a ser coherentes (fase de coherencia); y sólo cuando se los ve verdaderamente cómodos en la actividad de escribir, se puede empezar a corregir (fase de corrección).

Se deben usar muchos tipos de escritos. Familiarizar al estudiante con las técnicas de realización de varios tipos de escritura que incluyan textos que estén presentes en el mundo real.

Usar muchos destinatarios y muchos fines, como el profesor, compañeros, lectores de un periódico y con fines diferentes como divertir, informar o persuadir.

Escribir frecuentemente, no sólo durante las asignaturas de lenguas sino en todas, pues cada una requiere un léxico particular y una estructuración diferente del texto.

Utilizar temas y contextos reales, para que los estudiantes escriban sobre temas en que hayan tenido experiencia y en un contexto en el que haya lectores efectivos (creando diarios escolares).

Presentar modelos de escritos, adecuados a la capacidad del estudiante sobre los cuales ellos puedan ejercitarse haciendo operaciones de imitación.

Es poco útil el estudio sistémico de la gramática, ya que no se debe separar la gramática de la actividad concreta de escribir; es fundamental crear la necesidad de hacer un trabajo determinado para aplicarla.

Hacer varias versiones de un escrito que lleven a los estudiantes al texto final, utilizando los consejos y los comentarios del profesor y los compañeros.

Es preciso equilibrar las correcciones y los elogios.

Metodología para la enseñanza del texto escrito

La metodología de la enseñanza, según Varela (1999), "Es la teoría sobre los principios, métodos y formas de conocimiento, de las regularidades del proceso de la enseñanza y de la educación" (citado por Losada, 2003, p. 10). Por consiguiente, en la metodología se deben tener presentes unas teorías pedagógicas que sustenten o justifiquen racionalmente la acción y práctica del maestro de acuerdo con lo que se pretende enseñar; igualmente, describe un conjunto de procedimientos que serán expresados por sus métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, actividades y recursos, tendientes a llevar a buen término la acción didáctica, lo cual significa alcanzar los fines y objetivos propuestos con un mínimo de esfuerzo y un máximo de rendimiento.

En la metodología se empezará a analizar cada uno de los términos utilizados para describir el proceso de enseñanza de la producción de texto, para lo cual se parte del método.

El método: Desde su sentido etimológico es el "camino lógico para hacer algo" (conseguirlo) o "vía" que conduce a un fin; también equivale a un orden, de ahí su relación con procedimiento, teniendo en cuenta tanto al sujeto como al objeto. Existen variedad de métodos que se pueden tener presentes para la enseñanza de la producción del texto escrito, entre ellos, *Escritura de práctica* según Creme y Lea (2000). Este consiste en escribir todo lo que se pueda, de corrido, durante un período preestablecido; lo primordial no es lo que escribe el estudiante ni cómo lo escribe, lo que se busca es que haga un buen número de tentativas, correcciones y enmiendas antes de presentarlo en forma debida, es decir, hacer segundos borradores y revisiones generales de cada trabajo. En *Tormenta de ideas*, de Creme y Lea (2000), se emplean más los apuntes que la prosa lineal, característica de la escritura de práctica. El propósito es el de anotar la mayor cantidad posible de ideas, sea por medio de frases o de palabras sueltas. *Elaborar preguntas*, también de Creme y Lea (2000), proceso en el cual se definen en forma preliminar los propios conceptos con preguntas para un trabajo posterior; estas deben ser variadas y le permitirán al que escribe, documentarse y ser analítico respecto a la redacción. *Taller de discusión permanente*, aquí según el MEN se busca una relación dialógica entre las ciencias del lenguaje y la competencia escritora. Se trabaja con un sólo texto cada vez en el que se van verificando los logros o desaciertos para mejorarlos y reelaborarlos. *Proceso comunicativo del emisor*, según Parra (1996), quien plantea las siguientes etapas:

tener una intención comunicativa; seleccionar un referente del cual va a informar algo, definir el tema del texto; determinar las partes que formarán el texto de acuerdo con la clase de documento por escribir; elaborar un plan global del texto; descomponer el tema en subtemas y en proposiciones y estas últimas en conceptos; expresar por medio de categorías lingüísticas el significado que desea transmitir. María Teresa Serafini (2002) plantea los siguientes *pasos*: imitación, composición, vincular la experiencia y la expresión, intermediación retórica, relacionar la epistémica, fomentar la conversación como una relación directa de discusión verbal entre el estudiante y el profesor.

Técnicas para la enseñanza del texto escrito. Las técnicas irán encaminadas a favorecer la lectura y la escritura como dos procesos simultáneos necesarios para la producción del texto: técnica del recuento, de la relectura, del parafraseo, del nivel literal, del esbozo, del esquema (mapa conceptual, mapas semánticos), nivel inferencial para deducir y concluir, del muestreo, de la preedición permite construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y con la finalización de un texto y las técnicas de redes semánticas o conceptuales.

Una vez descritas las técnicas, cabe destacar, así mismo, el uso de *estrategias para la enseñanza del texto escrito*. Para abordar las estrategias, desde el punto de vista educativo se retoman las siguientes definiciones: las estrategias son planes orientados a la consecución de metas de aprendizaje (Schunk, 1991); también se conciben como el conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices, con el fin de alcanzar una meta implicada en la realización de una tarea compleja y nueva (Bernard, 1999). Así mismo, las estrategias se definen como "una serie de pasos o etapas que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, de los contenidos de los instrumentos para la resolución de problemas. Un punto por resaltar es que las estrategias constituyen actividades conscientes deliberadas y planificadas" (Tobón, 2004, p. 162).

Cabe aclarar que las estrategias requieren un proceso de autorregulación que implica, por un lado, la planeación, es decir, el establecimiento de las actividades para llevar a cabo la tarea acorde con el contexto.

Siguiendo con la metodología, otros elementos esenciales son los recursos y la organización del aula, que pueden considerarse como producto de las técnicas y de las estrategias que serán los instrumentos de mediación.

Los recursos en el proceso de enseñanza

En esta investigación se habla de recursos didácticos, entendidos éstos como aquellos que tienen contenido y poseen un conjunto de características concretas sobre las cuales se pueden realizar actividades que manifiesten las conductas que se quiere que el estudiante aprenda y las intenciones pedagógicas formativas que el maestro persigue.

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de ciertos instrumentos que sirvan como mediadores, entendidos éstos como herramientas didácticas que al ser utilizadas se constituirán en el resultado de la reflexión del educador sobre aquello que se espera que los alumnos aprendan, aquello que él va a enseñar y sobre los procedimientos que deben desarrollar tanto los maestros como los alumnos para lograrlo (Vargas, Pérez y Sarabia, 2001, p.22).

Es así que el texto, como recurso manipulable e interactivo, facilita el logro de las competencias, siempre y cuando esté articulado a procesos intencionalmente orientados por los maestros. Lo anterior supone que así como las actividades deben ser planeadas, los recursos deben, de igual manera, ser preparados y organizados respondiendo a dicha planeación. De esta manera, los libros, guías, materiales impresos conforman un sistema paratextual que debe estar a disposición de los estudiantes.

En relación con la enseñanza de la producción del texto escrito, sin duda alguna, el recurso más utilizado en el nivel universitario es el "texto" en sus múltiples presentaciones: libros, revistas, artículos, cartas, noticias, etc., y la mediación que se puede hacer con ellos es llevarlos, según Smith (1983, citado por Daniel Cassany, 1989, p. 63), a "leer como un escritor", pues la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje, porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita.

La mediación que se puede realizar con el texto como recurso para la producción incluye varios procesos así: lo intratextual, es decir, se le presentan textos para mirar las estructuras semánticas y sintácticas, presencia de macro-estructuras y microestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas y catáforas), marcas temporales (tiempos verbales y adverbios), marcas espaciales

(adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto (periodístico, narrativo, científico, explicativo). En el nivel intertextual, tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos.

Propósitos formativos

Las actividades escolares que caracterizan los procesos de enseñanza tienen siempre un carácter intencional, es decir, persiguen unas determinadas intenciones y responden a ciertos propósitos encaminados hacia la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de la capacidad creativa, de la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, valores, etc., cuya formulación se hace necesaria y clave para orientar la planeación, las acciones en el aula y la evaluación.

Los propósitos se entienden como "intenciones que orientan la planificación y la ejecución de las actividades escolares, necesarias para alcanzar las grandes finalidades educativas explicitadas en nuestro ordenamiento jurídico" (Medina, 2005, p. 120), y por otro lado, señala Zabalza (1991, p. 91), que el mayor interés de fijar los objetivos reside en clarificar el proceso, hacer explícito lo que se ha de hacer, las situaciones formativas que se pretenden crear, los resultados que se pretenden alcanzar. El autor además subraya que "el establecimiento de los objetivos supone un proceso de reflexión, de depuración y de explicación de lo que se quiere hacer". Es decir, que los propósitos son las intenciones y se señalan a través de objetivos que estos orientan la actividad escolar, clarifican los procesos, facilitan la selección y organización de los recursos didácticos y ayudan a establecer los contenidos y los criterios de evaluación.

Así, en la enseñanza de la producción del texto escrito, algunos propósitos formativos son: la ética de la comunicación, los procesos estéticos asociados al lenguaje, las intencionalidades en cuanto al deber ser y al deber hacer del estudiante frente a lo que se comunica por escrito.

Entre los propósitos se destacan los siguientes como resultado del proceso investigativo:

Desarrollo de habilidades de lectura y escritura que se dan en forma simultánea, pues las dos establecen el puente que liga todas las áreas del conocimiento permitiendo al estudiante otro nivel en el análisis de la realidad. Por medio de la lectura, se busca la comprensión del significado del texto, basado en el reconocimiento y

el manejo de un código y que tiende a la comprensión, donde se construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información con los conocimientos previos, los de la asignatura, con la tarea o el problema por solucionar.

La habilidad para escribir trata de un proceso que, a la vez, es social e individual, en el que se configura el mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses, que están determinados por un contexto sociocultural y pragmático que fija el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Esta habilidad comprende una serie de destrezas tales como gráficas referidas al tipo de letra, el trazo, la forma en que deben ser unidas, la puntuación y ortografía; así mismo, se requieren destrezas gramaticales como la capacidad para usar correctamente patrones oracionales y las destrezas para usar los elementos de cohesión, unir partes de un texto en secuencias lógicas y relacionadas entre sí, lo cual implica saber ordenar ideas en secuencias y la capacidad de desechar información no importante y resumir los puntos importantes; además, entra en juego la expresión y el estilo, la selección del vocabulario adecuado, patrones oracionales y las estructuras para el medio escrito. Para poder desarrollar habilidades de escritura es necesario diseñar actividades que cubran cada una de las destrezas descritas en forma separada y conjunta.

Desarrollo de competencias. Se hace referencia a las competencias que implican que el estudiante, como sujeto que aprende, domine tres saberes que, según Vargas (2001), se deben integrar, pero al mismo tiempo diferenciar: el saber declarativo, que les permite explicar, comunicar, contar a otros verbalmente y por escrito hechos, datos, principios, comprensiones sobre el objeto de conocimiento, el saber práctico o procedimental, que les permite seguir una secuencia organizada, establecer las etapas de un procedimiento, repetir el procedimiento (no de manera mecánica sino reflexiva), hacerle variaciones y resolver problemas similares en situaciones nuevas y el saber crítico-reflexivo, mediante el cual, pueden tomar distancia de los hechos, valorarlos, apreciarlos como importantes para su vida y desarrollar actitudes favorables para el aprendizaje. Es decir que las competencias equivalen a aprender significativamente, en oposición a aprender por repetición.

Para Hymes (1996), el estudio de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa está encaminado a dar respuesta a los interrogantes: cómo, cuándo, con quién, dónde y en qué forma hacemos uso de los actos del lenguaje. Habermas (1980), por su parte, considera que la competencia comunicativa, la cual incluye la competencia lingüística, tiene como principal propósito resolver los interrogantes

relacionados con las condiciones requeridas para propiciar el entendimiento entre los hablantes. La competencia producción textual permite distinguir desde el comienzo rasgos universales para posteriormente clasificar en diferentes textos: escritos líricos, descriptivos, narrativos, diálogos, explicativos... con sus variaciones, ya sean políticos, publicitarios, periodísticos, científicos, etc. Se trata de reconocer los mensajes y, desde esta competencia, producir textos con un principio lógico hasta llegar a estructuras profundas. Estas dos competencias son complementarias, se separan para su explicación, pero siempre se relacionan; el uso correcto del idioma no puede darse desde el aspecto comunicativo u oral, es necesaria la evolución a la producción escrita.

En síntesis, la competencia comunicativa explora el hacer con el lenguaje y la competencia textual produce textos y la manera de organizarlos, lo cual implica desarrollar ciertas competencias que, según el MEN (1998), son la gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática o sociocultural, la enciclopédica, la literaria, la poética.

Desarrollo de actitudes y valores. El trabajar la producción del texto escrito puede llevar a desarrollar algunos instrumentos afectivos motivacionales como valores, actitudes y normas. Los valores son procesos cognitivos afectivos generales caracterizados por ser profundos y perdurables, a través de los cuales se da la disposición a la acción, orientan hacia el logro de metas e ideales, se componen de actitudes, incentiva el amor por el saber, tiene en cuenta valores como el respeto a los derechos de autor, el no plagio, el respeto al lector, solidaridad a través de comunicar a los demás su conocimiento teniendo en cuenta las necesidades de los otros, con el interés de ayudar a las personas en la resolución de sus problemas, dándole la apertura a nuevos conocimientos en diferentes disciplinas.

La producción del texto escrito también desarrolla actitudes que son las disposiciones específicas a la acción orientadas por los valores y se estructuran con base en tres elementos: un componente cognitivo (tener un saber de algo), un componente afectivo (querer) y un componente conductual (se expresa en acciones manifiestas).

Contenidos en la enseñanza del texto escrito

De igual manera, es importante en este camino tener en cuenta los contenidos que hacen referencia a las informaciones, objetos o instrumentos que la sociedad

considera de utilidad para promover el desarrollo social, personal de sus ciudadanos. "Los contenidos comprenden el conjunto de saberes o formas culturales, cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación integral de las personas, aunque los contenidos no se confundan con los objetivos, se relacionan con ellos, por cuanto son instrumentos adecuados para desarrollar las capacidades del alumno" (Medina, 2005, p. 132).

Lo anterior induce a reflexionar que elegir los contenidos no es tarea fácil y que, por lo tanto, requieren acciones de diferenciar, seleccionar y secuenciar para que, de esta manera, puedan ser adquiridos por los estudiantes y cumplan con los objetivos propuestos. Por lo tanto, el término "contenido" se entiende como algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado (Gimeno, 1988) y abarca los hechos, los conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que se ponen en juego en la práctica escolar (Coll, 1986).

Para la enseñanza del texto escrito pueden ser componentes curriculares el reconocimiento de diferentes tipos de textos, las modalidades de textos, el reconocimiento de microestructuras, macroestructuras y léxicos particulares a los textos, el reconocimiento de las funciones sociales de los textos, el establecimiento de las relaciones entre el texto y otros textos, el reconocimiento de los recursos literarios, el uso del lenguaje con fines estéticos, disfrute de la escritura y la lectura como actos de creación, la maduración del estilo, el reconocimiento de los estilos en diferentes épocas y autores, los procesos como la descripción, la síntesis, la comparación, el desarrollo del pensamiento estructural y relacional, la clasificación, la definición, el análisis, la elaboración de hipótesis, la interpretación, entre otros, y todos los procesos inherentes a la enseñanza del texto escrito mencionados anteriormente.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Como resultado del análisis de información recolectada fueron emergiendo campos semánticos y agrupaciones categoriales que se establecieron en coherencia con los objetivos específicos, de acuerdo a los siguientes criterios de agrupación: modalidades de texto escrito solicitados por los maestros, proceso de enseñanza, estrategias, recursos y propósitos. De cada uno de estos se relaciona una figura que describe gráficamente el resultado del análisis y que, posteriormente, es interpretado a la luz de los principales referentes teóricos de esta investigación.

Modalidades de texto escrito que solicita el maestro

Figura 1. El ensayo como modalidad de texto escrito

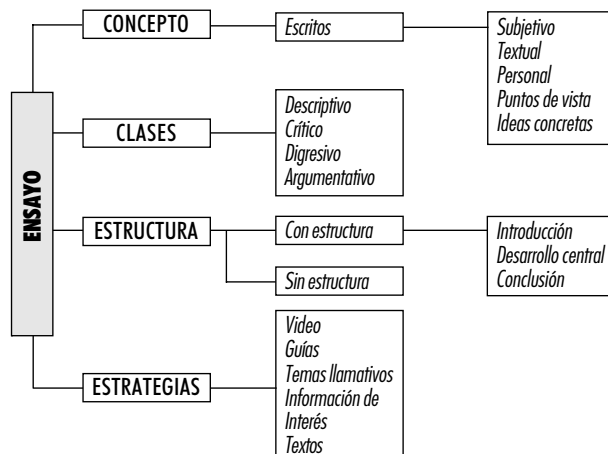
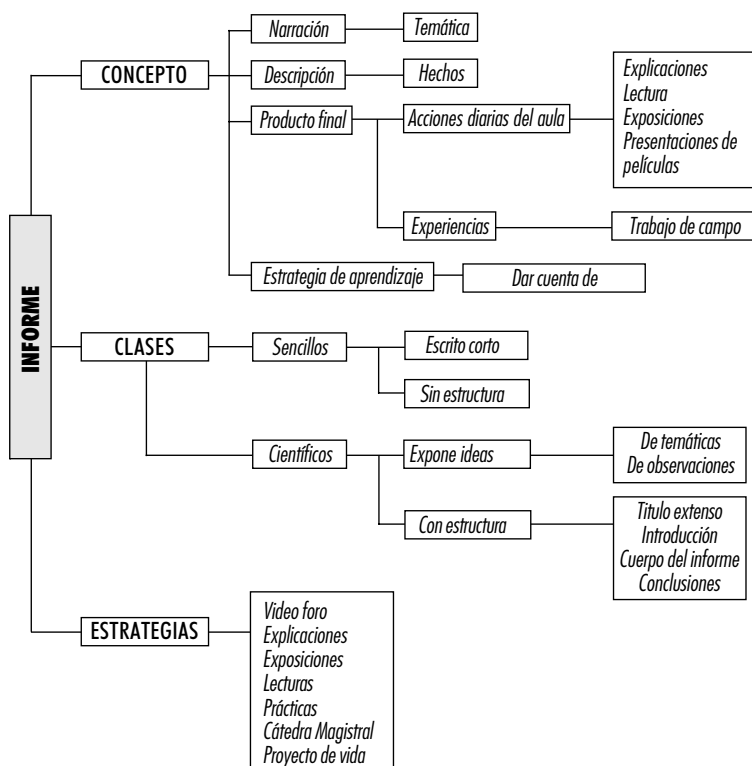


Figura 2. El informe como modalidad de texto escrito



Entre las modalidades de texto escrito ilustradas anteriormente y que solicitan los maestros a los estudiantes con mayor frecuencia se encuentran el ensayo y el informe. El ensayo es realizado por los estudiantes dentro de los espacios que el maestro ejecuta en su quehacer pedagógico; se lo retoma como una forma de evidenciar el trabajo que se realiza de acuerdo a las diferentes temáticas abordadas en las asignaturas a partir de explicaciones, exposiciones, presentación de películas, lecturas de documentos; es decir, esta modalidad de texto se convierte en una manera en la cual se puede dar cuenta si hay apropiación o no de lo visto en clase.

Los maestros consideran dentro de la concepción del ensayo que se trata de un escrito subjetivo, textual y personal; se dice, así mismo, que en él se plasma el punto de vista del estudiante a partir de ideas concretas. Al decir que es subjetivo coinciden con lo sustentado por Vásquez (2005): el ensayo es concebido como una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, está compuesto por un elemento creativo, literario y lógico en cuanto a manejo de ideas), se puede trabajar en todas las disciplinas, se enmarca en la reflexión, en juicios y argumentos, marcando un estilo personal donde se pone en juego el sentir y el pensar.

Se evidencia, así mismo, por parte de los maestros que se conocen diferentes clases de ensayos, entre ellos: descriptivos, críticos, digresivos y argumentativos.

El ensayo como texto escrito se lo puede considerar como un elemento valioso dentro del trabajo académico en la vida escolar, puesto que ayuda a conocer y reconocer el potencial de la escritura que los estudiantes poseen y, al mismo tiempo, generar un acercamiento hacia los diferentes temas en cada una de las asignaturas; es importante, entonces, que el maestro sea un sujeto potenciador de la escritura, que le permita al estudiante escribir sobre lo que le guste, motivarlo a escribir, para que se vaya involucrando paulatinamente en escritos más concretos. De esta manera, se ayudará a que el estudiante no sienta apatía por la escritura sino gozo y placer.

En relación con el informe se observa que es realizado por los estudiantes pero como un producto final de lo que el maestro realiza en el diario acontecer del aula, como por ejemplo haber escuchado la explicación del tema, de la lectura de documentos entregados, de exposiciones realizadas, de haber visto una película o de las vivencias en un trabajo de campo. Esta modalidad se la considera como una estrategia de aprendizaje, donde se da cuenta de la apropiación de la temática.

Es importante analizar que los maestros conocen grosso modo lo que es un informe, pero hace falta mayor profundidad para ponerlos en práctica dentro del aula de clase. Es necesario que todos los maestros tengan un acercamiento más profundo sobre la concepción de lo que realmente es el informe y, de esta manera, poder guiar a los estudiantes hacia su construcción. Este escrito es solicitado a los estudiantes para ser entregado en una fecha señalada, pero sin la claridad ni las orientaciones precisas sobre cómo se debe presentar dicho texto.

Así mismo, se evidencia que conocen dos clases de informes: el sencillo, un escrito corto que no requiere estructura, y el científico, el cual expone ideas y tiene estructura. Esta concepción de los maestros reafirma lo expuesto anteriormente respecto a que no hay un conocimiento claro de las clases de informe que existen generándose en las aulas una información inadecuada a los estudiantes.

Los maestros, con respecto al informe también, sustentan que puede ser elaborado con y sin estructura; cuando hablan de que existe una estructura para su elaboración, sólo se menciona que debe contener un título extenso suficientemente informativo, una introducción donde se especifique el objeto de estudio, así como los objetivos y características de la investigación o tema, el cuerpo del informe en donde se detallan de forma ordenada y rigurosa los resultados consignados y la información que sirva de sustento; de igual forma, lleva unas conclusiones o recomendaciones del autor. Aunque los maestros tienen alguna idea, sigue siendo muy superficial la información que se tiene. Según Parra (1996), existen dos tipos de estructura: una global y una formal, cada una de ellas con ciertos lineamientos a la hora de su elaboración.

La estructura global se refiere a que todo informe consta de tres partes básicas que son: introducción, desarrollo y conclusión.

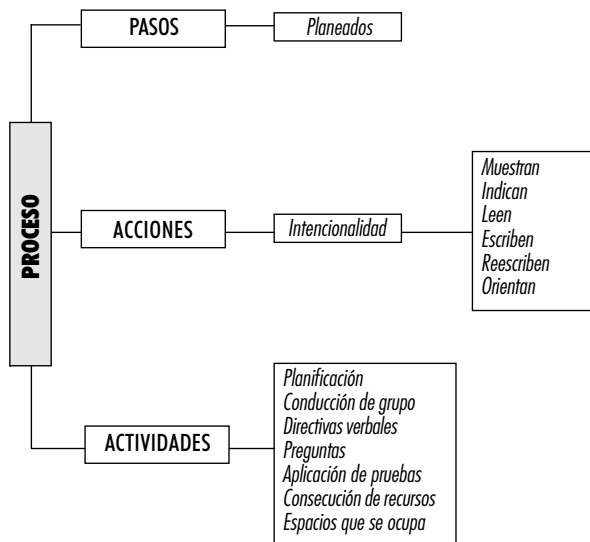
Los maestros igualmente señalan que el informe no requiere de una estructura formal. Al respecto cabe señalar que se está desconociendo que éstos pueden presentarse de diferentes maneras, como por ejemplo memorandos o cartas, y que hay informes más rigurosos llamados informes formales que tienen un objeto de estudio y un contenido amplio. Este tipo de informes presentan la siguiente estructura formal: partes preliminares, compendio o resumen, cuerpo, metodología y resultados, notas, citas, conclusiones, recomendaciones o sugerencias y material complementario como bibliografía, anexos o apéndices.

Es indispensable que los maestros conozcan acerca de lo que realmente es un informe y cada uno de sus componentes, como una manera de poder involucrar al estudiante hacia la producción del texto escrito para mejorar su calidad.

Tanto el ensayo como el informe se convierten en un producto final, donde se integra el diario acontecer del aula, como el hecho haber escuchado la explicación de un tema, de la lectura de documentos entregados, las exposiciones realizadas en grupo o individualmente por parte de los estudiantes, o de haber visto una película o un video con temáticas propias de las asignaturas. Para el maestro, estas dos modalidades de texto se convierten en una estrategia de aprendizaje por parte del estudiante donde da cuenta de la apropiación de la temática. En este sentido, un maestro investigado afirma: "El ensayo es el producto de lo que leyeron, de lo que se miró y debatió en el video, allí los estudiantes comparan y hacen relaciones entre el contenido y la exposición".

Proceso para la enseñanza del texto escrito

Figura 3. Proceso de enseñanza



La palabra proceso señala las distintas fases de un fenómeno, en este caso, la producción del texto escrito, donde el estudiante pasa de ser un sujeto no

competente y transita por distintas etapas hasta llegar a un estado competente. Con esto se puede inferir que el término proceso no significa cambio abrupto sino gradual y marcado en el tiempo, pero este transitar requiere de ciertas acciones y mediaciones por parte del maestro. Bajo esta perspectiva, Restrepo y Campo (2002) consideran el proceso como una forma de mostrar, dar, ofrecer, proponer, entregar, abrir, explicar informaciones, conocimientos, conceptos, bases, alternativas, perspectivas, criterios, pautas y aspectos que debe tener en cuenta a la hora de enseñar.

Si bien en la entrevista los maestros investigados afirman que el proceso didáctico tiene que ver con acciones planeadas, éstas sólo se realizan al principio, donde el texto escrito se menciona en la metodología y en la evaluación, pero no se establecen propósitos en relación con la escritura y el desarrollo de habilidades comunicativas como leer y escribir, habilidades básicas (interpretar, argumentar y proponer). De igual forma, no aparecen contenidos temáticos en relación con la producción del texto escrito a excepción de la asignatura taller de lectoescritura, cuya finalidad, según el maestro, es la enseñanza y el fortalecimiento de la lectura y la escritura, donde el proceso de enseñanza es concebido como actividades y, en torno a ellas, se da el desarrollo de la clase, el maestro explica lo que han de hacer pero en una forma muy superficial, sobre todo en lo gramatical y sintáctico, pero no aparecen temáticas como escribir teniendo en cuenta diferentes tipos de textos, las modalidades, la estructura (micro, macro estructura y léxicos particulares del texto) y el reconocimiento de recursos literarios, entre otros. No se familiariza al estudiante con diferentes tipos de escritos y técnicas de realización de varios tipos de escritura que incluyan textos que estén presentes en el mundo real.

En lo que respecta a los maestros que orientan asignaturas diferentes al taller de lectoescritura, no existe un proceso de enseñanza y, efectivamente, solicitan a los estudiantes ensayos e informes, pero los dejan como tarea para la casa, para luego ser presentados en la fecha señalada, hacen correcciones en cuanto a ortografía, redacción, puntuación y notas aclaratorias como por ejemplo "Esto no es un ensayo". Utilizan en clase sus producciones escritas pero no con la intención de trabajar con ellas la producción, pues éstas se constituyen en un recurso (texto) con el cual se debe mediar para que el estudiante aprenda. Al respecto, y según Cassany, el poner en contacto al aprendiz con los textos permite que adquiera todos los conocimientos que se necesitan para la producción escrita.

Por otro lado, los maestros señalan que para enseñar a escribir se debe acudir a ciertas acciones como la cátedra magistral, exposición, un documento, lecturas guiadas, video foro, con base en los cuales el estudiante debe realizar ya sea un ensayo o el informe. Un maestro se refiere al respecto: "sin éstos, el estudiante no podría crear o producir texto. Con la mente en blanco no se produce". Analizando la afirmación, se podría decir que para producir texto necesariamente tiene que haber un proceso de lectura. Se "lee" la exposición del maestro, los documentos, las películas, que tendrán que ser vinculados a la producción del ensayo o el informe que generalmente se solicita. Desde la perspectiva de Cassany (1988, p. 113), lo que decimos en un texto no siempre nos lo inventamos o lo extraemos de nuestra experiencia personal. En el texto, lo que se dice se extrae de otros textos y para hacerlo es importante saber leer, es decir, "leer como un escritor."

El problema radica en que no se orienta al estudiante en el cómo leer para luego ser utilizados en la expresión escrita, que sería una de las primeras estrategias por realizar, considerando que en las prácticas de lectura universitaria se deben incluir actividades consensuadas en todas las asignaturas tales como lectura literal, parafraseo, interpretación de las relaciones causales de los elementos semánticos del texto con el fin de inferir, y el empleo de esquemas (estructura abstracta y jerárquica, muy parecida a la macroestructura del texto) tales como mapas conceptuales, mapas semánticos, resúmenes, sacando las frases relevantes, lo que se puede hacer según dos criterios planteados por Van Dijk (1998): el del autor (textual) y el del lector (contextual), hacer síntesis y abstracciones.

A parte de enseñar a leer, el proceso de escribir también requiere una enseñanza, ya que es fundamental dar a los alumnos la oportunidad de manejar inteligente y directamente los datos de la disciplina, organizando, dirigiendo y controlando experiencias fructíferas de actividad reflexiva. En síntesis, "enseñar es incentivar y orientar con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura" (Ong, 1984, p. 81).

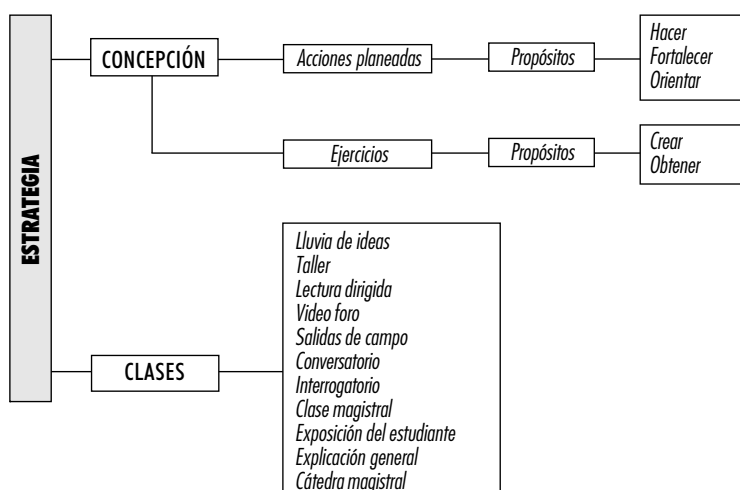
En el proceso de enseñanza del texto escrito manejado dentro del programa, hacen falta los espacios que propicien la enseñanza de la escritura dentro de cada asignatura y las técnicas o tácticas para hacer evidentes los procesos de producción de textos escritos. Es así como no se puede seguir con la idea de que el escribir en el nivel superior se relaciona con la comprensión, el almacenamiento de la información, la organización y el recuerdo, sin ninguna orientación, dejando

trabajos escritos sin especificar el tipo o modalidad, que muchas veces terminan siendo copia; según Cisneros (2007, p.78), "se copia parcial y descuidadamente sin prestar atención al sentido total del texto que se está elaborando". Así, se encuentran textos copiados en forma no pertinente, donde se procede a recortar, a pegar frases sin cuidar lo que se está expresando y que los maestros simplemente miran y proceden a otorgar una nota, haciendo caso omiso a estos aspectos que son de gran importancia en el momento de enseñar la producción de texto.

Lo anterior da muestra de la falta de orientación en la producción del texto. Por ejemplo, no se sabe cuál es la estructura de un texto determinado que se tiene que escribir (coherencia), se desconoce la adecuación o los usos lingüísticos típicos de un tipo de comunicación (tratamiento, palabras específicas, fórmulas, etc.) o tampoco se conocen las normas establecidas para la escritura. No se orienta igualmente en cuanto al contenido del texto, es decir, sobre el tema del que se escribe, para de esta manera elaborar el significado, pues no se trabajan estrategias para desarrollar y crear ideas, relacionando distintas informaciones, creando un nuevo concepto, analizando una idea, desglosándola en varias partes, etc. Y, por otro lado, se encuentra la falta de orientación de reglas gramaticales o léxicas, o sea, todas aquellas deficiencias que afectan algún punto de la gramática (ortografía, morfología y sintaxis) o del léxico.

Estrategias utilizadas por el maestro para la enseñanza del texto escrito

Figura 4. Estrategias para la enseñanza de la producción de textos



Las estrategias didácticas para los maestros son acciones planeadas que tienen unos propósitos que pueden ser: hacer, fortalecer u orientar la producción del texto escrito e igualmente expresan que son una serie de ejercicios para llevar a cabo con los estudiantes que les permitan crear u obtener ejemplos. Desglosando esta afirmación, los propósitos harían referencia a lo que Quesada (2000) plantea en la enseñanza estratégica como los objetivos, bajo la consideración de qué y cómo aprenderlos; éstos describen el aprendizaje que se busca alcanzar con los estudiantes, son el enunciado explícito del resultado deseado de la enseñanza y desempeñan funciones importantes para profesores y estudiantes. De esta manera, el maestro debe implementar acciones que permitan dirigir la enseñanza hacia el logro de aprendizajes, programar las actividades, facilitar la selección de los medios idóneos, dirigir la evaluación a cuestiones relevantes y organizar la docencia. En estos términos, se podría decir que los maestros investigados afirman que son acciones planeadas que procuran evitar la improvisación y el azar.

Los maestros investigados poseen poco conocimiento acerca de las estrategias, pues no sólo son acciones planeadas, requieren una guía de acción para llevar a cabo en cada una de las asignaturas, donde el maestro tomará parte en su accionar dentro del aula tendientes a alcanzar una meta, en este caso, a solucionar el problema enmarcado hacia la escritura que realizan los estudiantes.

Sólo si la producción escrita se convierte en una actividad consciente, deliberada y planificada que se ejecuta con el fin de ejercitar procesos mentales, dar información o programar contenidos que harán que los estudiantes piensen, sientan o actúen como escritores, y determinar actividades de actuación o desempeño, se podría decir que la enseñanza está siendo estratégica.

Los maestros, ante la pregunta sobre qué estrategias didácticas utilizan, señalan las siguientes: el video foro, la explicación general, lectura dirigida, cátedra magistral, salidas de campo, interrogatorio, conversatorio, lluvia de ideas y exposiciones por parte de los estudiantes. Estas estrategias son, para el maestro, los modos de realización de la clase en la que utiliza diversas técnicas de enseñanza para la apropiación del contenido de la asignatura donde los estudiantes algunas veces escriben tomando apuntes, anotando conclusiones, elaborando texto en diapositivas y carteleras para exposiciones, o cuando el maestro generalmente deja la tarea con base en lo visto, leído o escuchado en clase, elabore un ensayo o presente un informe, pero en ningún momento se hace explícita su enseñanza, donde haya un tiempo para su explicación, o se oriente este proceso, se

hagan borradores o simplemente se socialicen los escritos.

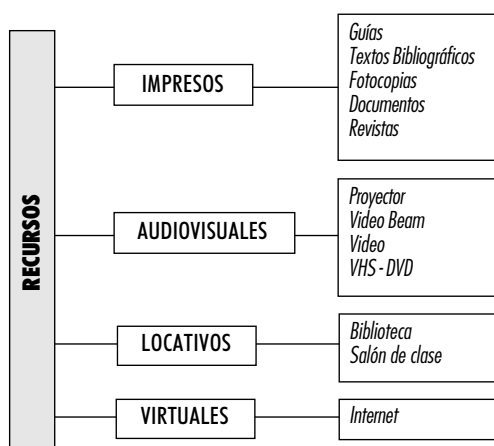
Se podría afirmar que estas técnicas se constituyen en estrategias individuales de enseñanza por parte de los maestros para la asignatura, mas no para la enseñanza del texto escrito, pues a través de ellas buscan el dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular que se va abordar.

Aclarado lo anterior, conviene resaltar que se hace necesario tener en cuenta verdaderas estrategias para la producción del texto escrito que operen como dispositivos de pensamiento que inviten a reflexionar y no como una proposición meramente descriptiva y que requieren del consenso y actuación deliberada de todos los maestros.

Es importante recordar que la estrategia didáctica, a su vez, contempla la técnica como un procedimiento que contribuye a llevar a cabo una parte del aprendizaje que se pretende con la estrategia. Esta acción didáctica de la que se vale el maestro es significativa dentro del curso que se planea desarrollar a partir de la estrategia. A su vez la técnica contempla una serie de actividades para la consecución de los resultados y estas pueden variar según el grupo de estudiantes y las necesidades particulares de los mismos

Recursos utilizados por el maestro para la enseñanza de la producción del texto escrito

Figura 5. Recursos para la enseñanza de la producción de textos



En esta investigación, al preguntar a los maestros sobre los recursos para la enseñanza de la producción de textos escritos, ellos mencionan que utilizan diversos materiales los que se pueden agrupar en: material impreso (textos bibliográficos, fotocopias, documentos, revistas), material audiovisual (videos, películas y recursos para su proyección) y recursos virtuales como la Internet. En relación con lo anterior, se miró su manejo en clase pero no con la intencionalidad de enseñar texto, sino para orientar y trabajar los contenidos propios de la asignatura.

Respecto al material impreso, la mayoría de veces se hace uso de fotocopias de apartes de un libro, igualmente de las revistas o los boletines, de los que sólo se toma el artículo señalado por el maestro, para hacer una lectura literal y proceder a desarrollar una guía. Otra acción que se observa es que se entrega el material fotocopiado y se pide a los estudiantes que realicen una exposición de la temática.

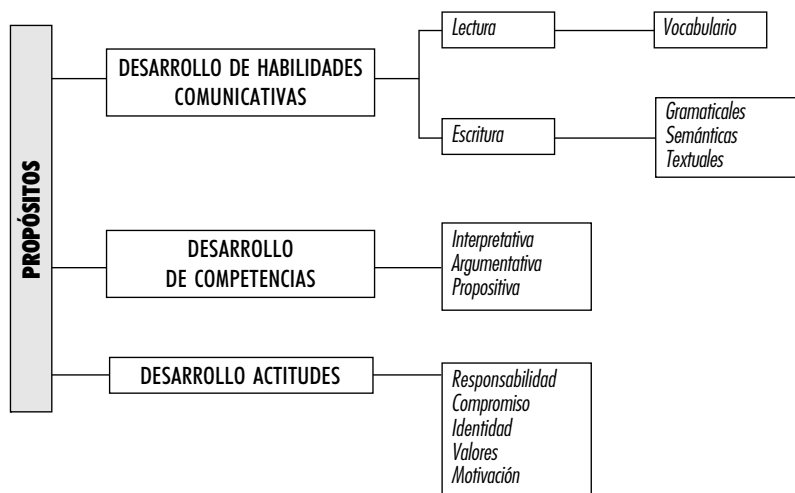
Continuando con los recursos, otro medio son los libros los que son empleados para consulta. La mayoría de los maestros utilizan la expresión "van a investigar sobre" y "me traen un trabajo escrito". De lo anterior, se puede resaltar que el texto creado por el autor adquiere existencia para otros por la mediación que se haga con ellos como parafrasear y presentar el escrito. Al respecto, es importante tener en cuenta que: "la lectura es un acto transaccional, en el que el autor y el lector crean un significado que son obra de ambos no sólo del autor" (Peña Borrero, 1995, p. 103).

Otro de los recursos utilizados es la presentación de videos y películas relacionadas con las temáticas de las asignaturas, a partir de las cuales los estudiantes realizan, según el maestro un foro, técnica que no se evidencia en el trabajo de aula. Es importante resaltar que el lenguaje audiovisual, especialmente la imagen, activa las estructuras cognitivas en los sujetos, donde se pone en evidencia la necesidad de interpretar, argumentar, anticipar, hacer predicciones, etc.

La Internet es otro recurso que utilizan los maestros investigados, sobre todo para que los estudiantes consulten y presenten un trabajo escrito, el cual es evaluado por el maestro. Al respecto, la mayoría de los estudiantes bajan, copian y pegan todo lo que encuentran sin hacer un análisis reflexivo de ello. Por lo anterior, es importante que en el nivel universitario se establezcan los mecanismos necesarios para que la consulta en este medio no solo sea copiar y pegar.

Propósitos formativos que persigue el maestro con la producción del texto escrito

Figura 6. Propósitos formativos para la enseñanza de la producción de textos.



Para adentrarse en esta temática se parte de la pregunta: ¿Qué propósitos formativos persigue el maestro al solicitar la producción de textos escritos a los estudiantes?. Al respecto, se encontraron respuestas como: "es de gran interés que desarrollen habilidades comunicativas tanto en escritura como en la lectura", "se busca el desarrollo de competencias interpretativas, argumentativas y propositivas para mejorar la escritura" y "se pretende el desarrollo de actitudes como responsabilidad, compromiso, identidad y motivación a la hora de escribir". En relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas, los maestros hacen mayor énfasis en la lectura y la escritura.

En la observación se puede decir que los maestros dejan a los estudiantes que lean y escriban frecuentemente como una actividad para hacer en casa; sin embargo, no se trabajan ni se diseñan acciones, estrategias, contenidos, instrumentos que les permitan desarrollar dichas habilidades. En este sentido, es fundamental trabajar hacia su fortalecimiento, reconociendo la necesidad de generar una cultura donde la lectura y la escritura sean parte fundamental de los procesos formativos de los estudiantes. Es deber del maestro proporcionar una en-

señanza eficiente de la lectura y escritura, como una actividad indispensable que incentiva la inteligencia del individuo y, por consiguiente, las competencias lectoescritoras.

Abordar las competencias implica retomar uno de los tantos conceptos, entre ellos el planteado por Daza, Vargas, García y Sierra (2000, p. 15): "las competencias se conciben desde la capacidad, la habilidad, la adecuación, la idoneidad y la aptitud. Es, así mismo, inteligencia y disposición para la comunicación, es un arte y una maestría para interactuar con los demás". Se pueden asumir, entonces, como las capacidades que el estudiante cuenta para la producción del texto escrito, haciendo uso de lo aprendido a través de acciones que permitan escribir para comunicar.

De esta manera, aparecen las competencias básicas de analizar, interpretar y proponer que los maestros investigados manifiestan como propósitos formativos que se persigue desde la escritura; Tobón (2005) las denomina competencias cognitivas de procesamiento de información, pues es a través de estas acciones como los estudiantes pueden sacar lo relevante de lo irrelevante de la información para poderla utilizar en la composición del texto de acuerdo con la intencionalidad para la cual escribe.

En el programa sólo se trabajan acciones tendientes a favorecer el análisis de la información, pero sólo a nivel literal o transcriptivo, donde los estudiantes reconocen palabras y frases con su correspondiente significado extrayéndolas directamente del texto. La literalidad no se la trabajó en el modo de paráfrasis, donde se lleva al estudiante no solo a la mera transcripción de lo que está en el texto, sino a hacer una traducción semántica en la que palabras semejantes a las del texto leído se den a conocer con sus propias palabras; esto requiere realizar otras acciones de análisis que, según Eco (1995), son el resumir o, según Van Dijk (1980), el glosar. Igualmente, no se trabajan las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas que permitan al estudiante desarrollar este tipo de competencias tan importantes en la formación actual de estudiante. En ningún momento los escritos que se dejaban como tarea tenían una intencionalidad real o aplicada al contexto; sencillamente se hacía por dar una nota. Si se desea que el estudiante aprenda, adquiera y desarrolle competencias, se lo debe encaminar hacia la comprensión y asimilación permanente en relación entre lo que escucha, lee y escribe.

Otro aspecto importante con respecto a los propósitos formativos que persiguen los maestros al dejar la producción del texto escrito a los estudiantes, es el desarrollo de actitudes frente a la lectura y escritura, es decir, despertar deseos y ganas por leer y escribir siendo necesario repensar en las situaciones significativas de aprendizaje que se vienen desarrollando dentro de las aulas.

CONCLUSIONES

A pesar de que cada asignatura es un espacio discursivo, retórico y conceptual y que los modos de escritura difieren de un ámbito a otro, la escritura no es considerada por los maestros del Programa de Licenciatura en Educación Pre-escolar de la I.U. Cesmag como práctica que debe ser objeto de enseñanza; no se enseña pero sí se exige. Generalmente, los docentes solicitan a los estudiantes producciones escritas que respondan a las características de un texto académico y científico (ensayo, informe, proyecto, etc.) coherente, cohesivo, con desarrollo de argumentos relacionados entre sí, con recursos retóricos propios de la asignatura (descripción, explicación, reformulación, ampliación, entre otros). Esto no es enseñado a los alumnos como parte de la disciplina.

La investigación señala que gran parte de lo que los estudiantes aprenden en las materias está vinculado al texto escrito dejado por el maestro como tarea y que es utilizado como objeto de evaluación, sin que se aprovechen las situaciones evaluativas para trabajar sobre las formas de escritura que esperan de sus alumnos. Por un lado, pocas veces se explicitan oralmente o por escrito las pautas para elaborar los ensayos, informes y proyectos dejados para parciales y casi nunca se explican los criterios de calificación que se van a utilizar. Del mismo modo, los comentarios evaluativos que escriben los docentes en cada una de las producciones escritas solicitadas no son interpretados por los estudiantes de acuerdo a la intención de los maestros; habitualmente, los comentarios en los textos se limitan a hacer correcciones de orden notacional y morfosintáctico: ortografía, legibilidad, acentuación, puntuación, tiempos verbales y algunos eventualmente apuntan al contenido.

Es decir, hay ausencia total de comentarios sobre otros niveles del escrito (organización, coherencia, cohesión, argumentación con citas de autoridad que avalen sus ideas, etc.), lo que priva a los estudiantes de aprender los modos de escritura esperados. Sea lo que fuere, los comentarios realizados por los maestros no

son tenidos en cuenta por los estudiantes ya que no se ponen en práctica actividades de escritura recursiva (ir y volver), ni revisión de los textos; en el programa se plantea escribir de una vez y para siempre. Se está evaluando lo que no se enseña (lectura y escritura). Este defecto se ve aumentado por el conocimiento vago y no unificado de los maestros sobre las normas que rigen la construcción del código escrito y la forma de estructurar la información, ya que de acuerdo a lo que expresan en relación con las modalidades de texto y las estrategias; las respuestas que se encontraron fueron superficiales, simples y hubo manejo de diferentes criterios donde se manifiesta que desconocen la complejidad de lo que es producir texto escrito y, al mismo tiempo, reducen el texto escrito a un ejercicio escolar que deben realizar los estudiantes.

Para corregir los textos, los estudiantes deben controlar la situación de escritura y la tarea, necesitan que otros lean (o escuchen) lo que han escrito y que les den respuestas honestas; esta práctica no es habitual en el programa. Tampoco se da sentido a la realización de los textos escritos para evitar que los estudiantes los consideren como un mero requisito formal de promoción. Sólo si se comprende el aporte que brinda a su formación académica-profesional, se comprometerán en su elaboración. En este sentido, es necesario que, a partir de la explicitación que la asignatura haga del sentido y función del escrito, los alumnos desarrollen propósitos propios.

La enseñanza de la escritura es entendida como un producto y no como un proceso. Por esto no se hacen borradores ni revisiones de los textos, ni tampoco se dialoga con los estudiantes para monitorear los progresos de los alumnos que los lleven a tomar decisiones sobre lo que escriben; por lo mismo; tampoco existen estrategias para la enseñanza del texto escrito como actividades conscientes, planeadas, deliberadas, tendientes a dar solución a la frecuente queja de que los estudiantes no leen ni escriben bien y que expliciten una secuencia de pasos acciones y tareas por realizar. Cada maestro aplica una serie de técnicas para la enseñanza de la asignatura, buscando así la apropiación de los contenidos.

En el programa, los maestros utilizan recursos impresos y la Internet, pero no con la intencionalidad de mediar con ellos la producción del texto escrito, sino para la apropiación de la temática de la asignatura; desconocen otras estrategias por realizar con estos medios para proponer actividades de escritura a partir de lo leído o de lo consultado. La lectura de carácter literal primario se constitu-

ye en la experiencia de lectura más dominante, en la que se trabaja identificar palabras o frases que se consideran como claves temáticas del texto, se somete a los estudiantes a llenar cuestionarios cuyas preguntas se restringen a acopiar meras informaciones, o se deja la lectura para reproducirla en una exposición, asumiendo así a los estudiantes como si estos fueran minusválidos intelectuales, que supuestamente pueden leer en el nivel superficial de los textos. Por eso, la lectura no es agradable y se lee por deber; no se hace la lectura de carácter literal en modo de paráfrasis o, dicho de otro modo, no para que el estudiante explique con otras palabras lo que el texto enuncia en su estructura base; es decir, glosarlo y que implica acciones como la generalización, la selección, la omisión y la integración; tampoco se trabaja la lectura de carácter inferencial, muy importante para desarrollar la comprensión cuando se hacen relaciones y asociaciones de significado, lo cual conduce a identificar en el texto las distintas formas de implicación, causa, temporalidad, especialidad, inclusión, exclusión, etc., inherente a todo texto, llevando al estudiante a inferir lo no dicho, deducir y a proponer. Además, no se utilizan estos recursos como medios para la lectura crítico-intertextual, donde el estudiante realice valoraciones y juicios y, en consecuencia, pueda movilizar otros textos que entran en red con el texto leído; no se explota la competencia conjetural del estudiante lector o competencia enciclopédica. La cualificación de los procesos lectoescritores en los estudiantes, a través de actividades de interpretación, análisis y proposición, utilizando los recursos impresos y virtuales, no es tarea que comprometa a todos los maestros y no tienen la función de enseñarlas ni ejercitarlas.

Respecto a los propósitos formativos, sólo declaran definiciones y consignas en cuanto a que buscan el desarrollo de habilidades de lectura y de escritura. Igualmente, buscan el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva y la adquisición de valores y actitudes, de manera muy superficial. A través del análisis se llegó a la conclusión de que la lectura y la escritura de textos académicos no forman parte de los contenidos de enseñanza en el ámbito universitario y que no son los docentes de las diferentes asignaturas los responsables de planificar y ejecutar estrategias didácticas de lectura y escritura junto con los contenidos disciplinares de las asignaturas, pues no aparece una planeación, la fijación de objetivos y actividades encaminados al desarrollo de estos procesos formativos declarados y no hay un proceso de enseñanza, como ya se dijo anteriormente.

"PROPUESTA ESCRITURAL INTEGRADORA"

Presentación y antecedentes

Uno de los aspectos fundamentales encontrados en la investigación "La producción escrita en la formación de maestros" es el hecho de que se presentan dificultades en la comprensión y valoración de la escritura por parte de los maestros, sobre todo en lo relacionado con su enseñanza, proceso que se limita más que todo a la formalidad gramatical, a hacer anotaciones de redacción, forma, sintaxis, puntuación y en lo referente al contenido y a la estructura, donde la labor del maestro se queda, muchas veces, en hacer un simple comentario genérico.

Se solicita que se escriban textos acabados desde los primeros semestres y durante toda la carrera, sin tener en cuenta que este es un complejo acto que no preexiste en los estudiantes, que debe ser gradual y que requiere volver la mirada sobre una serie de aspectos que es necesario retomar en relación con lo que los maestros vienen haciendo y sobre otros que hay necesidad de conocer y vincular dentro de una propuesta que integre no sólo los intereses y necesidades manifiestos por los maestros en torno al desarrollo de habilidades escriturales, sino que además dé cuenta de un verdadero proceso integrador, dejando a un lado la idea de que la escritura es un tópico aislado de los demás procesos académicos propios de la formación de maestros.

Es difícil combatir la idea de que la escritura es una habilidad generalizable, aprendida (o no aprendida) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionada de modo específico con una disciplina. La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente de la enseñanza y aprendizaje de una asignatura, algo que debería ser aprendido en otra parte, enseñado por otro. De aquí surge la casi universal queja de los maestros sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipotente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza (Russell, 1990, p. 53).

En este sentido, se presenta una propuesta que responde a la problemática de la escritura vista no desde el ámbito de los estudiantes, como erróneamente lo manifiestan los maestros, sino desde la forma como ellos vienen asumiendo los procesos escriturales en el aula, de tal manera que este se vuelva atractivo y motivante tanto para el que lo aprende como para el que lo enseña. Es sobre este último aspecto al que se refiere la presente propuesta, sin desconocer la

responsabilidad del estudiante en su crecimiento escritural, donde debe participar de manera activa, de tal forma que los resultados sean positivos y efectivos durante el transcurso de la carrera misma y que su proyección tenga un impacto que trascienda durante la vida profesional del futuro maestro y de quienes estén en sus manos en el momento de ejercer su labor.

La naturaleza de lo que debe ser aprendido (leer y escribir los textos específicos de cada asignatura en el marco de las prácticas académicas disciplinares) exige un abordaje dentro del contexto propio de cada materia... Son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia si no porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. (Carlino, 2002 p. 7).

La idea es que la escritura se convierta en una práctica de integración, interacción y significación a partir de los diferentes espacios académicos o asignaturas desde el primer semestre de la carrera, de tal forma que se vea reflejada en el éxito académico frente a una problemática que ha preocupado sobre todo en los últimos tiempos a los maestros en el programa y que se hizo más visible en esta investigación, la cual posibilitó su comprensión y con esta propuesta se vislumbra su transformación. "Los pocos resultados que con frecuencia logran los estudiantes (a los que se aferran los que denigran de la redacción), no se deben a su naturaleza sino al hecho de que la redacción es el único tipo de escrito que se repite con obstinación y aburrimiento a lo largo de casi los cinco años de la enseñanza superior" (Serafini, 2002, p. 192).

Desde el aporte de María Teresa Serafini y sobre la pregunta de saber exactamente qué hacer cuando se inicia la ardua pero interesante tarea de enseñar y exigir la escritura en la Universidad, se retoman algunos aspectos en lo referente a las características del proceso escritural: destinatario, finalidad del escrito, papel de quien escribe, objeto del tema tratado, extensión del escrito, criterios de evaluación del profesor. Así mismo y retomando la misma autora, se asumen como reglas básicas el tener un plan, ordenar las ideas, organizar el texto y corregir según las siguientes etapas para el trabajo escritural: textos borrador, reescritura del documento, elaboración, presentación y socialización del producto final.

RECOMENDACIONES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO

Se recomienda tener en cuenta que el escrito va dirigido a un destinatario, que no sólo es el maestro; este debe esclarecerse incluso antes de iniciar el escrito por parte del estudiante. Así mismo, es importante la confrontación del escrito entre el estudiante y el maestro para que haya claridad en las ideas expresadas y no se corra el riesgo de que el maestro interfiera tergiversando sus escritos.

Es importante considerar la autocorrección " Marcas de corrección "(Cassany, 1996, p. 71) como una práctica que resulta útil en el sentido de que el maestro establezca las pautas claras de escritura antes de que el estudiante se enfrente al papel en blanco, de tal manera que le resulte fácil volver sobre ella en el momento de verificarlas, tanto en lo relacionado con la claridad textual como en lo ortográfico, para que sea el mismo estudiante quien aprenda desde sus propios textos y el maestro quien retroalimente sobre aquellas debilidades que sean más recurrentes o relevantes entre todos los estudiantes, para consolidar la escritura bajo un proceso de abordaje sobre contenidos teóricos en relación con la gramática y ortografía, la argumentación de modalidades escriturales solicitadas, para proceder luego a la planeación de la escritura, elaboración inicial de un borrador, corrección y autocorrección.

PROCESO ESCRITURAL INTEGRADOR

Se inicia a partir de la inclusión de diversas formas de escritura y los que se presentan retomando algunos aportes de Serafini, los que fácilmente se adaptan a la necesidad manifiesta por la presente investigación, al proponer un estilo progresivo e integrador cuyo producto final serán los ensayos bajo el uso previo de varios géneros introductorios "basados en su género textual, en el tipo de prosa y en las funciones de la escritura" (Serafini, 2002).

La escritura en la formación de maestros en el nivel universitario es asumida como una función social en la que tanto los estudiantes como los maestros se esfuerzan para que las ideas queden plasmadas en un tejido de conversaciones entre la teoría, la reflexión y la interpretación que conduce a un texto argumentado desde una perspectiva interdisciplinar que da cuenta de un conocimiento autónomo, de la apropiación de un saber conceptual y de la formación y transfor-

mación de los estudiantes desde su pensamiento crítico y su ser reflexivo, que favorecerá su propio discurso pedagógico y que debe ser estimulado por todos los maestros bajo una responsabilidad de trabajo colectivo e integrador.

Ningún programa de escritura puede sentirse tranquilo, ni considerar sus problemas resueltos... hasta el día utópico en que todos los profesores a través del currículo estén deseosos de ser el programa de escritura -de estar comprometidos vitalmente con la adquisición de la lengua, con los procesos de aprendizaje, con la pedagogía y con la práctica... con el desorden y la confusión de los cuales eventualmente emerge el conocimiento, los textos y los significados (Gottschalk, 1997, p. 42).

Escribir se puede constituir en una de la tareas de mayor complejidad para los estudiantes en la universidad; sin embargo, los maestros lo solicitan desconociendo una didáctica de la escritura y, en muchos casos, ignorando las metodologías que pueden ser utilizadas para su enseñanza y, por lo tanto, para su aprendizaje, bajo un proceso mediado por la motivación como aspecto fundamental para la producción escrita.

Para tal efecto, el trabajo integrador se asume como la posibilidad de articular y vincular las diferentes disciplinas de apoyo a la pedagogía, a través de los espacios académicos y prácticas pedagógicas en función de los propósitos y competencias que se han planteado desde cada espacio académico para la formación de maestros.

"Escribir es asumido como un actividad que consiste en encontrar y ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de manera adecuada ... escribir quiere decir, componer un texto, prestando atención tanto a la forma como al contenido, componer un texto requiere generar ideas de forma rigurosa, así como expresarlas con un lenguaje adecuado" (Serafini, 2002, p. 56). Dicho proceso exige una serie de acciones que permitan superar el temor a la hoja en blanco, lo que implica que el estudiante inicialmente sienta libertad de escribir para conocer sus posibilidades y limitaciones, para que se constituyan en un punto de partida fundamental para la ejercitación escritural, que poco a poco buscará coherencia y lógica en sus estructuras antes de ser sometida a correcciones por parte del maestro, proceso que se espera sea realizado cuando se observa en los estudiantes un grado de acercamiento familiaridad y confianza con su producción escrita, en cuanto a narración, descripción e interpretación.

Escritos introductorios y de motivación escritural

Incluye diversos tipos de ejercicios planteados para el ciclo de fundamentación de primero a tercer semestre, cuyo objetivo es la motivación, la estimulación a la expresión y la creación escrita y como ámbitos previos a la escritura de tipo argumental que se va a materializar en los ensayos integradores.

Escritos con función expresiva

"Textos fáciles, que no tienen que obedecer a reglas o formatos, sirven para romper el hielo con la escritura" (Serafini, 2002). Son de redacción simple cuya función es saber expresarse y transcribir, describir físicamente los objetos y saber plasmar en el papel el lenguaje hablado. Estos se utilizarán como punto de partida para la descripción de hechos, lugares, sensaciones, como una habilidad básica que hace uso de los órganos sensoriales para iniciar cualquier tipo de escritura, escritos que serán trabajados en primer semestre, tales como monólogo, diario, carta y autobiografía.

Escritos creativos

Implican inventarse y expresarse creativamente, son escritos de función poética y uso de diversos elementos fantásticos, generando una escritura creativa, como poesía, cuento, fábula, copla. Estos escritos serán elaborados por los estudiantes en segundo semestre.

Escritos informativos referenciales

Implican saber, secuenciar, sintetizar, definir, explicar y documentarse; dentro de estos escritos se tendrán en cuenta el informe, el resumen, el comentario. Estos se utilizarán con el fin de ir consolidando la comprensión escritural de los estudiantes, estos escritos se aplicarán en tercer semestre.

ENSAYO INTEGRADOR

El ensayo se plantea para el ciclo comprendido entre cuarto y sexto semestre en el ciclo profesional y da cuenta del resultado de los proyectos formativos de aula. A su vez, se convierte en la base de la estrategia escritural final para el ciclo de profundización como resultado de la implementación y sistematización del proyecto pedagógico e investigativo correspondiente al ciclo de profundización.

Concepción

El ensayo integrador se constituye en una estrategia escritural articuladora, considerando que el ensayo "Es quizá el ejercicio académico más utilizado en el medio universitario... es un estilo apropiado para elaborar trabajos, responder a preguntas; escribir capítulos de monografías de grado, redactar artículos científicos... Es un ejercicio intelectual estructurado, en donde el autor presenta sus hipótesis de manera sustentada y fundamentada" (Ruiz, 1999, p.5). Al respecto, es asumido como un escrito de reflexiones, interpretaciones, ideas, aportes y respuestas que realizan los estudiantes, ante preguntas orientadoras como resultado de los núcleos problémicos y la realidad contextual, tomando como referencia los aportes y herramientas conceptuales que son proporcionadas desde cada espacio académico. Se pretenden articular; desde ópticas y miradas diferentes, las intencionalidades formativas de cada semestre, de cada ciclo, y a su vez, de todo el recorrido académico que está planteado para la formación de los maestros. Se comparte así la idea de Paula Carlino, quien afirma que "Leer y escribir son instrumentos claves para adueñarse de las nociones de un campo de estudio: para acceder a ellas en toda su complejidad, para pensarlas poniéndolas en relación con los conocimientos previos y para repensarlas estableciendo vínculos entre sí; en síntesis, para elaborarlas, comprenderlas, hacerlas propias" (2004, p.4).

Por lo tanto, dichos escritos buscan el fortalecimiento de la producción escrita a partir de la reflexión crítica, de la teoría y de su relación con la práctica, a fin de que sea evidenciada desde diversas perspectivas y disciplinas y de la interacción entre éstas. El incremento de la capacidad para formular preguntas y resolverlas desde lo disciplinar, favoreciendo la seguridad al socializar, proponer ideas y argumentos a través de la escritura como medio para expresar los saberes que se están consolidando y como punto de partida y de llegada de los procesos investigativos.

El ensayo es concebido por Fernando Vásquez (2005, p. 41) como "Una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento creativo- literario- y otro lógico de manejo de ideas-)... puede cobijar todas las áreas de conocimiento, todas las ideas... no es un comentario sino una reflexión, casi siempre a partir de la reflexión de otros. Se mueve más en el juicio y en el poder de los argumentos; se deben sustentar las ideas". En tal sentido, se pretende comentar, exponer, analizar, interpretar y argumentar a partir de ideas y con una lógica interna sobre un tema planteado desde los núcleos problémicos que dan pie a la estructuración de una tesis argumentada desde una posición personal y a la luz de los referentes teóricos.

De esta forma, el ensayo se convertirá en un recurso de comunicación valioso y en un instrumento que potenciará las capacidades intelectuales donde "cada uno de los modos de apoyar la elaboración escrita de los contenidos disciplinares avanza sobre el anterior, en cuanto integra en mayor medida, la escritura en el currículo que cada cátedra lleva adelante" (Carlino, 2002, p.2); bajo esta intención serán elaborados y orientados los ensayos, que parten desde una dinámica interdisciplinaria, al considerar que la lengua es propia de todo ser humano y que todo aquello que se piensa, se habla o se escribe es para ser comunicado a los demás y que ésta es una actividad inherente a la formación universitaria.

Características del ensayo integrador

- Obedecerá a los núcleos problémicos planteados para cada espacio académico y para cada ciclo, respectivamente.
- Dará cuenta de la comprensión y apropiación de un eje temático determinado de manera interdisciplinaria.
- Abordará la profundidad de diversos temas articulados a un eje planteado inicialmente desde cada espacio académico.
- Planteará las ideas haciendo uso de referentes teóricos que permitan sustentar la tesis estructurada.
- Será planteado desde un lenguaje ágil, breve y pertinente con un discurso pedagógico actual y acorde a su formación.
- Utilizará conectores que permitan encadenar las ideas expuestas en los diferentes párrafos.
- Manejará un tono escritural variado y ameno.

Estructura

A pesar de que se plantea una estructura libre, sintética y de extensión relativamente breve, no debe desconocerse la importancia de proponer un plan para su ejecución, considerando los siguientes aspectos:

- Selección, delimitación e información sobre el tema central que sugiere el eje temático y/o núcleo problémico.
- Selección de ideas pertinentes a partir de la lectura de textos, autores, fuentes, de lo cual surge un resumen, o la fundamentación a partir de citas textuales.
- Planteamiento de una idea central a partir de una tesis o hipótesis alrededor de la cual se desarrollará el ensayo.
- Desarrollo de ideas principales y secundarias que den cuenta, sustenten o argumenten la idea central alrededor del análisis, los soportes teóricos, las interpretaciones, objeciones, acuerdos y ejemplos si fuere necesario.
- Se concluye presentando un análisis sintético revisando que la idea central o la tesis fue demostrada; se pueden presentar algunos temas o preguntas que entraron en discusión relacionadas con el ensayo y que pueden desencadenar ensayos ulteriores.
- Se escriben las referencias bibliográficas que fueron consultadas.

Proceso para la elaboración, seguimiento y evaluación del ensayo integrador

Se tendrán en cuenta:

- Cualificación de maestros en la enseñanza de procesos escriturales.
- Planeación, construcción y ejecución del plan escritural integral (procesos, metodologías, estrategias, técnicas).
- Socialización del eje y el núcleo problémico integrador a estudiantes por parte del colectivo de maestros por semestre.
- Socialización del plan de escritura integrador e indicadores para la construcción de textos borrador y definitivos.
- Asesorías permanentes para la estrategia integradora.
- Primera entrega de productos escriturales.
- Reunión del colectivo de maestros para la valoración de textos borrador, previa revisión individual de cada uno de ellos.

- Asesoría de parte del colectivo de maestros para el trabajo de reescritura.
- Entrega en físico y a la página web del producto final.
- Socialización y/o exposición de producciones.
- Devolución de los trabajos a los estudiantes.
- Reunión del colectivo de maestros para la nota definitiva del trabajo integrador.
- Revisión del escrito constante a través de la página web de la institución.

En este sentido, se involucra la investigación dentro del proceso de formación de los estudiantes, con el fin de desarrollar en ellos competencias necesarias para que puedan acceder al conocimiento, mejorando su praxis, incrementando de esta manera la calidad de su acción profesional. *Se busca enfatizar en el ámbito investigativo desde prácticas de contexto, sin fragmentar tanto la práctica como la formación académica recibida por los estudiantes.*

Como se ha mencionado anteriormente, al finalizar cada una de las fases de la estructura curricular del programa y como resultado del proceso, se escribe una estrategia escritural, ilustrada en el siguiente cuadro:

Proceso estructural interdisciplinar e integrador

CICLO	SEMESTRE	ESCRITOS
CICLO BÁSICO DE FUNDAMENTACIÓN	PRIMER SEMESTRE	ESCRITOS EXPRESIVOS
	SEGUNDO SEMESTRE	ESCRITOS CREATIVOS
	TERCER SEMESTRE	ESCRITOS INFORMATIVO REFERENCIALES
CICLO PROFESIONAL	CUARTO A SEXTO SEMESTRE	ENSAYO INTEGRADOR Da cuenta de la práctica, del proyecto de aula y de la formación académica
CICLO PROFUNDIZACIÓN	SÉPTIMO A DÉCIMO SEMESTRE	ENSAYO INTEGRADOR Resultado de la experiencia pedagógica e investigativa (Proyecto Pedagógico) y de la formación académica

Bibliografía recomendada para la estrategia integradora

- Bustos, Segundo. (1999). *La autobiografía*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carlino Paula. (2004). *Leer y escribir en la Educación Superior* (1er Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, Tensiones Educativas en América Latina). Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, julio.
- _____. (2002). *Enseñar a escribir en todas las asignaturas: cómo hacerlo en la universidad. Ponencia. Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Unesco: Mendoza.
- Cerda Gutiérrez, Hugo. (2001). *El proyecto de aula*. Bogotá: Magisterio.
- Gottschalk, Katherine. (2005). *En itálica en el original*. Universidad de Cornell.
- Mateos, Mar. (1998). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Parra, Marina. (1996). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, Mario y Arias, Edgar. (1990). *Español activo*. Bogotá: Codecal.
- Ruiz Vásquez, Juan Carlos. *Consejos básicos para la redacción de trabajos académicos*.
- Serafini, María Teresa. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Capítulo 3. Barcelona: Paidós.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. *La autobiografía como herencia socrática*.
- _____. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- _____. *Estrategias didácticas para la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: Universidad de la Salle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cassany Daniel. (1989). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cremer, Phyllis y LEA. Mary R. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, Humberto. (1978). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Jurado Valencia, Fabio y Bustamante, Guillermo. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Competencias básicas de la educación*. Bogotá: Magisterio.
- _____. (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Ong, Walter J. (1984). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Parra, Mariana. (1996). *Cómo se produce el texto escrito: teoría y práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Paredes Polanía, Ligia María. (1996). *Lenguaje y cultura: oralidad y escritura*. Bogotá: Arfin.
- Serafini, María Teresa. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Vásquez, Fernando. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá: Unisalle.
- _____. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Villegas Robles, Olga. (1996). *Escuela y lengua escrita*. Bogotá: Magisterio.

ENSEÑANZA DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL COMPONENTE METODOLÓGICO INVESTIGATIVO A ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA I.U. CESMAG

Eunice del Rocío Meneses Gómez*
Egresada Maestría en Docencia
*Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG
(Pasto-Colombia)*

RESUMEN

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación “Enseñanza de la producción de textos escritos en los maestros del componente investigativo del Programa de Licenciatura en Educación Física, en la Institución Universitaria Cesmag”, e indaga cuáles son los medios y estrategias que utilizan los maestros para la enseñanza de la elaboración de textos escritos, a través de la experiencia de tres docentes que acompañan la formación de los maestros en los semestres quinto, sexto y noveno del programa de Licenciatura en Educación Física.

El documento está dividido en tres partes. La primera es una presentación de las principales formas de enseñar los procesos de producción de textos escritos dentro de las aulas. La segunda parte describe el método en el cual se enmarcó la investigación. La tercera parte muestra la aplicación de la metodología de “Destilando la Información”, relacionada con el análisis de los datos recolectados hasta lograr las categorías obtenidas a partir de cada objetivo específico; dicho proceso se realizó con base en la triangulación que tiene como fin relacionar la realidad estudiada, la teoría consultada y la observación acompañados del trabajo del investigador.

Palabras clave: Estrategias, Ensayo, Escribir ideas, Informe, Recursos, Producción de texto escrito.

* Docente Institución Universitaria Cesmag-Pasto.

INTRODUCCIÓN

Enseñar los procesos de producción de textos escritos dentro de las aulas, es una tarea ardua y compleja dado que el propósito de esta área no es otro que la lengua como medio de expresión, en donde la mayoría de los maestros del programa de Licenciatura en Educación Física y especialmente de los que trabajan en el componente metodológico investigativo, tienen dificultad para aplicar las estrategias didácticas a las actividades académicas en las materias que están a su cargo en los semestres superiores, en donde los estudiantes en formación se preocupan más por realizar una demostración de nivel práctico, que discriminar los saberes, las estrategias, las actividades significativas y prácticas más relevantes que demandan los aprendizajes en sus materias en cuanto a la producción escrita solicitada por los maestros.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la necesidad de ubicar al maestro en la labor educativa, con las características, necesidades complejas y diversas prácticas sociales que le solicita el medio, con el propósito de conocer, de alguna manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje y de reconstruir todas las prácticas pedagógicas que enriquecen su labor docente, en donde se analiza cada una de las estrategias que se utilizan en el aula para de orientar la concepción que tienen los estudiantes del programa de licenciatura en Educación Física frente a la producción de textos escritos, debido a que erróneamente se ha considerado que dicha profesión y proyección pedagógica está enmarcada únicamente dentro del movimiento corporal, ejercitación motriz, aprendizaje técnico de destrezas y el dominio de los fundamentos técnicos deportivos entre otros.

Desde esta perspectiva, el estudiante-maestro en formación se ha encargado de realizar sus clases de manera práctica, haciendo a un lado los aportes teóricos que brindan los docentes y olvidando trasladar estos saberes al campo de la escritura. Por consiguiente, se observa que no hay claridad por parte de los maestros en el proceso que brindan las estrategias didácticas en el momento de solicitar al estudiante que transcriba su trabajo práctico a una forma escrita. Es aquí cuando al estudiante se le presentan dificultades diversas, entre ellas, se escribe como se habla, falencia en la redacción, no hay un hilo conductual, mal uso de conectores, mala comprensión de la lectura-escritura, entre otras.

El proceso investigativo se enmarca dentro de la labor que realizan los docentes con referencia a la enseñanza y aprendizaje de la producción de textos

escritos. Una de las actividades más representativas de la acción del docente es la enseñanza compartida como el modo de orientar el aprendizaje y crear los escenarios más formativos entre el docente y el estudiante, en donde se facilite la comprensión e interpretación de la realidad formativa y valoración de las decisiones más adecuadas para comprender y entender a cada educando, teniendo en cuenta sus intereses y deseos. Dicho componente permite adquirir un conocimiento que debe estar orientado por el instructivo que brinda bases para un buen aprendizaje, como también ayuda a estimular y orientar la actividad mental del estudiante para conducirlo al logro de los resultados previstos.

De igual manera, el docente y el estudiante adquieren paralelamente conocimientos, modos, habilidades, técnicas para su participación efectiva dentro de su contexto social. En este caso, el aprendizaje se desarrolla bajo las relaciones que existen entre la adquisición de conocimientos y experiencias vividas, enfrentándose al desempeño de sus capacidades creativas, su potencial y talento individual, para funcionar como elemento transformador del mundo que lo rodea.

Es necesario retomar el proceso evolutivo de la didáctica como punto de partida, con el propósito de rescatar la importancia que ésta tiene en cada uno de los elementos pedagógicos de formación. Muchos autores la retoman desde numerosas concepciones, concibiéndola como el arte de enseñar, un saber hacer, un saber orientado, una disciplina, la organización de acciones; ordena y gradúa la enseñanza. En otro postulado es tomada desde dos aspectos: general y específica; la primera, como su nombre lo indica, establece las teorías generales sobre la enseñanza; la segunda fortalece los aspectos en áreas específicas sobre las cuales se orienta el quehacer pedagógico, en donde se imparten conocimientos a través de funciones de análisis, integración, funcionalidad, orientación, de carácter práctico y normativo, que tienen por objeto específico la técnica de la enseñanza.

En cuanto a la producción escrita, es necesario ubicar al lector en los siguientes momentos con los cuales se va a dar apertura a este capítulo en relación con la producción escrita: ¿qué es escribir? Quizá se podría decir que escribir es aprender a pensar, a ordenar ideas, a determinar de manera objetiva y veraz cuáles son los pensamientos centrales y secundarios de una lectura; esto permite decir que el proceso de escribir está relacionado con la manera de ubicar las palabras en un determinado texto, que permita entender el tema tratado o, por el

contrario, dar a conocer la comprensión de éste mediante la construcción de diferentes concepciones, fundamentada en el enfoque de cada uno de los estudiantes que se va dando de manera progresiva y que requiere de un tiempo de maduración para alcanzar los objetivos de la comunicación de quien escribe. Así mismo, es necesario que el texto adquiriera claridad y eficacia con el propósito de poder lograr estructurar de manera coherente y armoniosa el mensaje que se quiere entregar.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Actividades que desarrollan el maestro en el aula

Aplicada la metodología "Destilando la Información" se realiza el análisis de los datos recolectados hasta llegar a obtener las categorías a partir de cada objetivo específico. Dicho proceso es la base para la posterior triangulación que tiene como fin relacionar la realidad estudiada, la teoría acumulada y la observación del trabajo del investigador.

Dentro del análisis se retoman detalladamente las actividades o experiencias de aprendizaje que debe llevar a cabo el estudiante en el trabajo académico en cuanto a la producción de textos escritos. Para ello, es necesario determinar, en primer término, la modalidad o estrategia didáctica con la cual se organiza el proceso formativo. La lectura guiada es una de estas modalidades en donde se relaciona la comprensión del texto con la intención que éste genera en cada uno de los aprendizajes con referencia a comprender, interpretar, argumentar, discutir, resolver cuestionarios y elaborar glosarios. Otras modalidades son la argumentación, la mesa redonda, el ensayo, el informe, el cuaderno, el video y el tablero.

Lectura guiada

Se propone este tipo de actividad con el propósito de relacionar al docente, el estudiante y la lectura como ejes del proceso pedagógico y metodológico; bien sea que se efectúe en el aula de clase o fuera de ella, se puede realizar un trabajo de acompañamiento al estudiante a partir de la(s) lectura(s) que proponga el docente, siendo un material importante en la adquisición de información como pertinencia académica.

La lectura guiada es una práctica adecuada en donde se entrega un texto que hace parte de un tema, el cual va acompañado de una guía elaborada por el docente, cuya finalidad es que los estudiantes se centren y discutan o argumenten sobre unos aspectos particulares de la lectura.

La intención de esta estrategia es llevar al estudiante a cultivar el hábito de la lectura y la confianza en sí mismo para interpretar, argumentar y comprender lo leído; así mismo, el de desarrollar la rapidez y la capacidad de seleccionar algunos datos que sean de interés, de motivación sobre lo leído. Este proceso de asimilación será verificado mediante una discusión, debate, etc. Cada una de estas manifestaciones es organizada por el docente y se la diserta con el estudiante, con base en indicaciones precisas de los estudios por realizar y actividades por ejecutar, para lo cual "se plantea el tema, se escoge las lecturas incluyendo otras bibliografías referentes, con el propósito de llevar al estudiante a profundizar un poco más frente a lo leído, crear independencia, realizar una enseñanza más activa y desarrollar capacidades intelecto-motoras" (Lozada y Eladio, 1997).

Hay que aclarar que la acción de aprender es el proceso por el cual se adquiere una determinada información y la almacenan, para poder utilizarla cuando sea necesaria, la cual puede ser mental o instrumental. En cualquier caso, el aprendizaje exige que la información penetre a través de los sentidos, sea procesada y almacenada en el cerebro y pueda después ser evocada o recordada para, finalmente, ser utilizada si se la requiere. Esta acción le permite al estudiante poder construir o estructurar sus diferentes producciones escritas, como también lograr hacer una reflexión adecuada sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje impartidos por el docente en cada una de las áreas del conocimiento.

En cuanto a la *comprensión de la lectura* es un proceso de creación mental por el que se parte de ciertos datos aportados por un emisor a un receptor, creando una imagen del mensaje que se le quiere transmitir. Para ello es necesario dar un significado a los datos, los cuales se deben aislar e identificar de forma coherente, externos a lo que se dispone en la lectura. Por lo tanto, el proceso de comprensión en sí es el mismo en todos los casos aunque varían los medios y los datos que referencia a cualquier información que pueda ser utilizada para llegar a comprender un mensaje. Los datos pueden ser de diferente tipo: palabras, conceptos, relaciones, implicaciones, formatos, estructuras, pueden ser lingüísticos, culturales, sociales, etc. (González, González y Martínez, 2004).

Es importante resaltar la necesidad que tiene cada ser humano de comprender un determinado acontecimiento; por lo tanto, se debe contar con una suposición sobre cualquier suceso; ante cualquier mensaje o situación, para poder realizar una interpretación adecuada y acorde con la lectura o tema que se esté tratando. Para ello cada uno de los grupos se ubica en la necesidad de discutir e interpretar la realidad que los rodea contextualizando la lectura en el campo específico de la Educación Física. Además es importante decir que el proceso de comprensión no es una acción pasiva sino, por el contrario, exige entender e imaginar ideas que sin verlas se puede trasladar a ese mundo esperado tanto por el autor como por el lector.

El objetivo de hacer este tipo de lectura es de brindar al estudiante la confianza en sí mismo para interpretar, argumentar y comprender un tema; se debe realizar un glosario de las palabras desconocidas, discutir las y, por último, resolver un cuestionario. Los estudiantes hacen una lista de palabras desconocidas y algunas conocidas con el propósito de buscar el significado, corroborando lo anterior. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante la selección de distintas actividades que permitan al alumno no solo ver, escuchar y hablar sino que le proporcione una vivencia que propicie la reflexión y un cambio de conducta; por lo tanto, las actividades que se realizan no solo deben permitir el aprendizaje en el estudiante, sino además dar cuenta de la labor que su profesión le merece y poner de manifiesto que cada una de las estrategias utilizadas tiene un fin, que es la transformación del conocimiento y el aprendizaje significativo que debe generar en los estudiantes un sentido personal, social y a la vez académico, planteando relaciones entre la universidad como lugar de aprendizaje, la escuela como labor de su desempeño y la sociedad como eje de interacción.

En este sentido, la *argumentación* se considera una práctica que motiva al dar una serie de afirmaciones para apoyar otra afirmación, cuya aceptación genera ciertas dudas, dudas que pueden ser de quién argumente o también ajenas (Enciclopedia Universal, 1924), por lo cual, la práctica supone en acciones la existencia de un contexto de discusión o diálogo argumentativo. Es importante que la realización de este tipo de actividades en las diversas asignaturas, ya sean de nivel teórico o práctico, se desarrollen de manera continua para que los estudiantes realicen las interpretaciones, argumentaciones y sus escritos, teniendo en cuenta que su lugar de trabajo la mayor parte del tiempo es el salón de clase y así poder buscar entre sus ideas la construcción de aprendizajes significativos, los cuales se deben dejar plasmados en un escrito. Por ello, la mayoría de los profesionales del campo

de la educación física de la región, son netamente prácticos y cuesta mucho transformar esa praxis a un contexto de escritura.

Los profesores y los alumnos se tienen que transformar en su práctica cotidiana en el salón de clase, en el sujeto colectivo de su enseñanza y de su aprender en el acto mismo de la enseñanza-aprendizaje, iniciándose así la construcción de una pedagogía que ilumine, organice y dirija tales prácticas (Estudios Aportes, 1999).

Por otra parte, es necesario que se tengan algunas bases teóricas por parte de los estudiantes con las cuales sustentan la discusión y permiten la participación de los demás, estos estudiantes se enfrentan al grupo y garantizan que las razones que transmiten se constituyan en elementos principales y, por ende, son aceptadas por parte del grupo. En este momento no se refuta nada, todo se acepta; en otros momentos, algunos únicamente participan por imponer su posición, el maestro simplemente espera que los estudiantes hablen, opinen o digan algo al respecto, pero no se tiene claro qué elementos o normas se deben tener para que se garantice lo expresado y se cumpla con el propósito perseguido.

Las prácticas de los profesores con respecto a la lectura se centran en el desarrollo de un *cuestionario*, considerado como dominio, una facilidad para construir métodos y técnicas de conocimiento e indagación que permita conocer las necesidades de los estudiantes, quienes participan en el proceso escolar (De Matos, 1980, p. 45). Por lo tanto, el cuestionario se constituye en una información fiel que permite tener un diagnóstico que responda a cada una de las necesidades educativas individuales o colectivas de sus educandos y así poder optimizar el desempeño en el proceso académico.

Esta actividad pedagógica es muy compleja y se necesita de un alto nivel de conocimiento para su estructura. La elaboración de un cuestionario es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables por medir. En el caso de los estudiantes universitarios, está relacionado únicamente con responder a una serie de preguntas que surgen de la lectura en un determinado momento y estos deben ser manifestados a la mayor brevedad es decir, al finalizar la clase se recibe el resultado de lo leído, en este caso, las respuestas pueden ser poco claras e incompletas o, por el contrario, se deja para llevar a la casa y entregarlo de manera formal, donde el estudiante tenga un mayor apropiamiento de referentes teóricos que le puedan aportar a dicho proceso pedagógico.

De igual manera, se debe hacer un control general del grupo, mirando el cumplimiento del trabajo, valorando de forma continua el proceso de formación de las acciones que realizan los educandos, interviniendo en cada una de las preguntas que hace cada grupo, aportando a las ideas que surgen de las inquietudes de algunos de ellos como también corrigiendo palabras mal expresadas. Dichas acciones hacen posible un aprendizaje mutuo a través de factores de orden académico afectivo y social.

Adicional a lo anterior, se puede decir que los docentes son mediadores del aprendizaje, al brindar la libertad y la autonomía a cada uno de los participantes, así como también respetan las necesidades y características de los estudiantes y, por último, aprovechan de manera significativa el trabajo en equipo donde se intercambian ideas y experiencias a través de la colaboración mutua.

Mesa redonda

Por su parte, algunos autores consideran esta actividad como una acción didáctica que le permite a los estudiantes aprender a escuchar a los compañeros, mejorar la comunicación mediante la selección de un tema, lectura, problema por tratar. En su ejecución es necesario tener en cuenta a un coordinador, expositor y un auditorio, con el propósito de crear una atmósfera informal, en donde se pueda dialogar sobre un determinado problema, tema puesto en consideración y explorarlo, así como también para motivar (Losada y Montaño, 1998). Como primera medida, el maestro parte de dos aspectos: selecciona varias lecturas con diferentes autores con un mismo tema, se distribuye al grupo en subgrupos y, posteriormente, se colocan en un semicírculo. Una vez realizada esta actividad, los estudiantes se disponen para la socialización. Cada uno de ellos ejecuta un diálogo y el docente solicita que se escuche con atención. Al finalizar la clase se debe construir un escrito y hacer un glosario que dé cuenta de lo expresado en el aula. Es importante adquirir el hábito de escuchar, el cual se constituye en un esfuerzo físico y mental de querer captar con atención la totalidad del mensaje que se emite, tratando de interpretar el significado correcto de éste, a través de la comunicación verbal y, en ocasiones, gestual que realiza el emisor.

Además, esta acción implica escuchar con atención y concentración al interlocutor, lo cual capacita para entender lo que se ha dicho. En este aspecto, los

estudiantes deben realizar su diálogo, en momentos de manera verbal donde debe ser fluida y, en el momento de la intervención, la observación se centra en los grupos que hacen la lectura de sus escritos, en donde se leen y se expresan las palabras que están entre comillas, seguido dan el nombre del autor y la página. Cabe resaltar que esta acción de escuchar estimula más la comunicación, hay inquietudes y dudas que surgen de la misma lectura, lo que permite que los participantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, mediante la lectura de sus notas registradas, ya sea en su cuaderno o en una hoja, porque les permite oír interpretativamente, captar voces, ideas, razonamientos.

GLOSARIO

Con respecto a la elaboración de un glosario, se sabe por parte del docente que son aquellos términos pocos conocidos, difíciles de interpretar, de mayor relevancia o no son utilizados comúnmente, en el contexto textual en el que aparece. Esta acción pedagógica se realiza casi en todos los procesos que acompañan las lecturas, pero su ejercicio únicamente se queda como consulta y no se aprovecha por parte del maestro para la construcción de un escrito o la profundización sobre algo. Es tal vez una tarea incompleta que se realiza dentro de la clase, por cuanto el maestro no explora el lenguaje particular de significados, la cultura en la que los aprendizajes, los medios y la comunicación constituyen un referente necesario, para desarrollar el razonamiento técnico de asimilación de los contenidos que se imparten en cada asignatura y las hagan propias en el campo del nivel teórico y práctico en el cual se desenvuelven los docentes de Educación Física.

TEXTOS QUE CONSTRUYEN LOS MAESTROS EN EL AULA

Los trabajos escritos que se solicitan en el aula van desde responder a cuestionarios, producto de la estructura de un taller, hasta la elaboración de informes o ensayos con las conclusiones que se derivan de las interacciones, de las discusiones o debates para lo cual se debe organizar la información, reflexionar acerca de un determinado tema, profundizar en los contenidos, estructurar las ideas y consultar distintas fuentes de información. Este tipo de actividades requiere que los textos sean precisos, originales y creativos. Quizás son estas o muchas más las palabras que utilizan los maestros para solicitar a los estudiantes las diferen-

tes tareas, bien con intenciones de complementar el aprendizaje, con una intención de evaluación o de exponer los resultados de un trabajo de investigación.

No es sorprendente que el estudiante acabe recurriendo siempre al mismo mecanismo de copiar la información tal y como aparece en los materiales de trabajo o en sus fuentes de consulta, sin tener en cuenta las características específicas de cada ejercicio o tarea a la que se enfrenta. Sin embargo, es posible que la forma en que estos modelos se transmiten a los estudiantes y la manera como muchos de los docentes deciden asumirlo, sea algo inconsciente, ligero y sin una confrontación que se tenga al respecto, ya que estas actividades están atadas a sus prácticas, a las experiencias de su trayectoria pedagógica o a las ideas que se han configurado desde los aportes de distintas corrientes teóricas y modelos pedagógicos.

Dichas estrategias y destrezas se expresan mediante el uso, la importancia que brinda cada una de ellas a los propósitos que el docente le determine, al solicitar intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto en pocas líneas, entender y disfrutar con lo que hacen y leen, expresar ideas, sentimientos o fantasías, de forma coherente y convincente, según las situaciones en las que se desarrolle cada una de las actividades académicas.

INFORME

Desde muy pronto, los estudiantes de la secundaria y la universidad leen y elaboran informes de experiencias e investigaciones y comienzan a familiarizarse con su redacción, haciendo uso de elementos importantes que se estructuran en cada uno de los escritos de las temáticas vistas en la clase y con el tema que se desee abordar en una investigación. Para disponer del informe, el estudiante debe partir de una experiencia, de una identificación, de una diferencia y semejanza entre los temas por tratar, mostrar y seleccionar las ideas que se deben recoger en un escrito, selección de teorías y conceptos, en donde realicen preguntas y se estructuren objetivos para dar soluciones a las situaciones problemáticas para luego construir nuevos conocimientos como resultado de la interacción en el aula de clase.

Parra considera que "el informe se constituye para este caso en un archivo que se crea mediante el diseño de informes o el generador de informes"(1996, p. 16).

Esta definición proporciona una descripción completa de conexiones de origen de datos, consultas utilizadas para recuperar datos, expresiones, parámetros, imágenes, cuadros de textos, tablas y cualquier otro elemento de tiempo de diseño que podría incluirse en un informe.

Para la elaboración del informe, hay que tener en cuenta la audiencia; es necesario que éste sea claro, hacer uso de las palabras familiares a los lectores en donde se definan los términos técnicos para hacer comparaciones con los registros de los temas exactos dentro de una tabla del texto o en el apéndice; además debe suplir una necesidad de información en donde hay que recordar que todo informe que se presente es diseñado para comunicar, por eso es importante asegurarse de que éste relacione claramente los hallazgos con los objetivos preestablecidos por él.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que el informe sea conciso pero completo. La mayoría de los encargados de leerlos no querrán leer acerca de los detalles del proyecto, razón por la cual es difícil determinar qué debe incluirse y qué debe dejarse por fuera. Depende de cada uno, el escritor debe tener en cuenta las necesidades de información de quien toma las decisiones, en el momento de escribir un informe.

ENSAYO

Como se menciona anteriormente, en cada una de estas actividades didácticas el maestro siempre solicita producción escrita y el ensayo se constituye en uno de los tantos procesos pedagógicos pedidos por los docentes como una estructura de trabajo o tareas, la toma de notas en el aula, definición, limitación y análisis del hecho, sugerencias de solución, examen crítico de dichas sugerencias, la toma de resoluciones aceptadas por todos o por la mayoría, la importancia que después les dan al momento de estudiar, la actividad para proponer la comprensión, el almacenamiento y la recuperación de la información que se estructura mediante la lectura y, por último, la escritura como producto de la acción solicitada en el aula frente a un determinado tema.

Para hacer una consideración sobre el ensayo, se retoma el concepto de Vásquez, quien opina acerca del estilo que se debe tener para elaborarlo:

Un ensayo es una mezcla entre el arte y la ciencia (es decir, tiene un elemento Creativo –literario– y otro lógico –de manejo de ideas–. Un ensayo no es un comentario (la escritura propia de la opinión) sino una reflexión, casi siempre a partir de la reflexión de otros (esos otros no necesariamente tienen que extraer explícito, aunque por lo general, se los menciona a pie de página o en la nota de referencia). Por eso el ensayo se mueve más en los juicios o en el poder de los argumentos (no son opiniones gratuitas); en el ensayo se deben sustentar las ideas... (2005, p. 41).

Lo anterior permite decir que el ensayo es un escrito generalmente breve que expone una interpretación personal sobre cualquier tema, sea filosófico, científico, histórico, literario, etc. No lo define el objeto sobre el cual se escribe sino la actitud del escritor ante él. En el fondo, podría ser una idea que se ensaya. Así mismo se diría que el ensayo es un producto de largas meditaciones y reflexiones; lo esencial es su sentido de exploración, audacia y originalidad, es efecto de la aventura y el pensamiento. Es un género literario, por cuanto se registran notas individuales, sentimientos del autor, gustos o aversiones, acercamientos a la poesía, y es crítico, se expresan reflexiones, divagaciones acerca de un tema determinado o incluso sin tema alguno.

Bajo las mismas intenciones, Parra (1999) afirma que el ensayo "es un escrito que tiene las siguientes características: una variedad de temas, que son establecidos por el escritor; brevedad, estructura libre, relativa profundidad en el tratamiento del tema, estilo cuidadoso y elegante, y amenidad en la expresión" p. 150. Es necesario tener en cuenta su elaboración, la selección y limitación de tema, hacer recolección de información sobre él; y es necesario estudiarlo en todos sus aspectos e inventar sus partes, partir de una determinación de su estructura, de acuerdo con el tipo de ensayo que se va a elaborar; estructurar esquema de las ideas que se van a desarrollar; se logra mediante la realización de la estructura semántica del ensayo y buscar en cada uno de sus procesos una adecuada redacción del texto, haciendo uso de un estilo personal.

Otro aspecto que vale la pena resaltar en los estudiantes al escribir las diferentes modalidades de textos, es no tener un estilo, textura; se escribe como se habla haciendo uso de jerga cotidiana; se hace la redacción de manera personal. De acuerdo con esa apreciación, se retoma a Phyllis (2005), quien dice que en los "trabajos universitarios se impone el uso de un lenguaje formal, semejante al utilizado en los establecimientos educativos y otras instituciones públicas. Ello

resulta antinatural para muchos estudiantes, las estructuras formales se entienden y aplican con más facilidad cuando se familiariza con una amplia gama de lecturas y estilos de redacción". En este aspecto, los docentes utilizan sus estrategias de transmitir el conocimiento. En ellos se encuentran algunas que recurren a las representaciones gráficas, en formas de esquemas, cuadros, diagramas, los cuales permiten la interconexión entre las ideas principales, sin necesidad de hacer uso de tantas palabras.

El desarrollo de los esquemas utilizados en el discurso del maestro permite ver que los estudiantes registren en su cuaderno ideas exclusivas y consistentes, facilitando las actividades mentales de análisis y síntesis, ya que accede por una parte, a una percepción más directa, más intuitiva de las partes de la información que se procesa en el aula.

Así mismo, se desarrolla la habilidad de que estas representaciones gráficas formen parte importante en la escritura, como también en el proceso de la lectura, por cuanto facilita el estudio y los diferentes procesos evaluativos que retoman los docentes. En este aspecto, la forma como registre el estudiante estos pasos permite aprender a estructurar, apropiarse las ideas más relevantes e importantes y organizar la información de forma clara, representar los conceptos o argumentos desde los más generales (autores) a los más específicos (obras, aportes del maestro, etc.).

Cada una de estas acciones didácticas que se desarrollan en la clase se relaciona con el análisis del texto presentado, en donde los estudiantes tienen en cuenta la identificación del problema, las metas de aprendizaje o desempeño que se deben ejecutar en el transcurso de la narración. Estas manifestaciones dan sentido a sus escritos en el momento en que el estudiante empieza a retomar diferentes lecturas y, una vez revisada esta acción, toma los autores más relevantes, quienes harán su aporte pedagógico, empezando a combinar cosas, hacer un agregado de datos y discernir patrones.

RECURSOS QUE UTILIZAN LOS MAESTROS PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

En el proceso de enseñanza-aprendizaje que imparten los docentes del programa de Licenciatura en Educación Física y en el área del componente investigativo,

se hace uso de diversos ambientes y materiales educativos que permitan ampliar la capacidad de los estudiantes para conocer, aprender y producir textos escritos. Estos materiales pueden ser diapositivas, películas, textos relacionados con lecturas, anécdotas, fotocopias de lecturas, revistas, artículos, tablero, el cuaderno, etc.

Para dar inicio a este tema, es oportuno decir que las acciones del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje están relacionadas con las diversas estrategias o actividades acompañadas por los recursos o medios didácticos, donde se organizan los diferentes temas y donde hay interacción entre el docente y los estudiantes. Con respecto a lo anterior, se retoma a Gonzáles, Gonzáles y Martínez (2004), quienes expresan el carácter constructivista de los nuevos modelos cualitativos, los cuales "motivan a reflexionar sobre las necesidades de apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje con la tecnología aplicada a la educación, asimilando a la cultura escolar todo tipo de medios y recursos pedagógicos que pueden renovar las necesidades del mundo actual". Los recursos que se utilicen con un fin se constituyen en las herramientas necesarias para el desarrollo de los diferentes procesos que permiten adquirir los conocimientos que son el resultado de la planificación que realiza el maestro para interactuar en este medio educativo.

VIDEOS

Desde luego conviene aclarar que ni el uso de videos ni el televisor, TIC deben sustituir totalmente al factor humano ni la personalidad del maestro. En sus procesos estratégicos, el docente hace uso del video como elemento mediador del aprendizaje. En la entrevista, el docente dice que: El video se constituye en una ayuda didáctica porque permite mostrar situaciones históricas, sentimientos, realidades, avances científicos, etc., en donde se puede integrar imagen, color y sonido, ya que en espacios pedagógicos normales del aula únicamente están supeditados a transmitir la información haciendo uso del tablero y el marcador.

En la colección del Círculo de Lectores se encuentra que "el material audiovisual cumple la función de complemento o refuerzo al material escrito, a la temática establecida, su construcción está elaborada con unas imágenes sencillas, reales, ficticias que tienen como medio comunicar una información completa sobre un determinado tema" (2000, p. 56). Esta manifestación expresada por el maestro se

corroborar al realizar la observación en donde se puede ver que la utilización de estos medios se constituye en un apoyo académico, de función informativa y función instructiva. Esta presentación está registrada en las fichas de cada uno de los docentes y relacionada con las unidades temáticas preestablecidas, en las actividades a desarrollarse dentro de un determinado semestre; estas permiten ver, además, la motivación, interés y transmisión de la información, manifiestos en el uso de video y libros que utiliza el maestro para la producción de textos escritos. A pesar de que no se sigue una guía de presentación, en ellos se puede percibir que le permiten al estudiante la organización del conocimiento y el desarrollo de destrezas, como también volver más sensibles a los estudiantes frente a la realidad en la que se vive y la cual no puede ser observada directamente.

Además su utilización está orientada para captar la atención y a su vez dar una idea muy general de un tema, brindando la posibilidad de repetir las imágenes las veces que se desee para ser comprendidas con más precisión.

Cada uno de los docentes lo hace con el propósito de reforzar el contenido ya visto en la teoría que, de alguna manera, llevan a los estudiantes a adquirir nuevas formas de socializar una clase, de trabajar un tema; a diseñar y elaborar material didáctico; ofrece la ventaja de poder desarrollar los diferentes conceptos con realidades de imágenes que contextualizan la situación social en la que se desenvolverá a futuro.

En el nivel del grupo, este recurso posibilita la reflexión crítica sobre el tema proyectado, puede ser visto en grupo o individualmente y permite hacer análisis parciales sobre el tema, suspendiendo la proyección cada vez que el profesor o el estudiante lo consideren necesario.

Con referencia a lo anterior, Pérez hace su aporte sobre el uso de los diferentes recursos, presentando una amplia reflexión sobre el uso de las nuevas tecnologías, obligadas a ser utilizadas desde perspectivas de futuro que la educación no puede obviar, por cuanto será el maestro quien determine el uso de los mismos "como medio y recurso, como mediador/facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje como variante metodológica o simplemente como apoyo a las tareas del docente" (2000, p. 193). En este aspecto es necesario ver que cada una de las actividades que escoja el maestro contribuye a ejecutar un refuerzo de los contenidos curriculares que se han programado para ese semestre, en donde el educador precisa el paso de afianzar, asegurar y garantizar el aprendizaje.

CUADERNO

Otro aspecto que se debe tener en cuenta en la investigación es el uso del cuaderno, el cual es un medio de registro, que se considera un elemento indispensable en cada uno de los estudiantes porque permite la toma de notas detallada de cada una de las intervenciones del discurso del docente, en donde el estudiante transfiere dicha información a un texto escrito, ubicando de manera lógica un estilo de escritura producto de su diario vivir.

En cuanto a la escritura que se consigna, los estudiantes registran las ideas, conceptos, elaboran significados, suponen cosas, proponen alternativas y sostienen algunas ideas; en otra instancia, ya no registran todo lo que dice el maestro, lo hacen de manera telegráfica como por ejemplo: CTO (que significa conocimiento, PENSA/ (para decir pensamiento), SNC (sistema nervioso central), DMAF (desarrollo motor y actividad física); cada uno le coloca su estilo y, de igual manera, lo relacionan con sus manifestaciones de sentimientos, de estados de ánimo y del interés que le genera la asignatura.

El cuaderno para el estudiante es el texto de producción, es el material o recurso del estudiante de mayor uso en cada una de las asignaturas. Este documento de registro se constituye en un elemento de texto escrito al que lastimosamente los docentes no le hacen un control de revisión así como se lo realizan a los trabajos presentados; no ha recibido la atención que, por sus aspectos positivos o negativos, puede merecerle desde la perspectiva pedagógica.

En la medida en que este instrumento de recolección de información toma vida en el estudiante, se puede decir que es el primer escrito que se produce desde la primaria hasta más allá de la universidad, porque es un elemento de registro donde se redactan las partes del ensayo, las tareas o consultas que se dejen, se hacen resúmenes, comentarios, se registran los conceptos, refuerzos, anécdotas y se esbozan sueños en la poesía acompañados de figuras, imágenes, sentimientos, en donde el maestro no interfiere en su escritura para corregir; no puede dejar notas, hacer apreciaciones personales, sino únicamente es compartido con sus compañeros de semestre en el momento de sacarle una fotocopia.

Los estudios realizados por los docentes de Educación Física de la Universidad de Antioquia ven la importancia que tiene llevar el cuaderno en las diferentes "áreas del conocimiento y cómo éste a pesar de ser un instrumento de

recolección personal se constituye en un mediador de la acción, teoría y práctica que vive el estudiante" (2006, p. 26), el cual no necesita dar cuenta a nadie de lo que escribe. No se trata de que hagan muchos o pocos registros sino, por el contrario, que lo que haga sirva para aprender.

Es quizás el instrumento para recoger información y proporcionar conocimientos sobre los contextos en los que se desenvuelve el estudiante, aun en su labor como estudiante-maestro. En el campo de la educación física, esta acción de registrar datos se constituye en la acción motriz más significativa; por lo tanto, dichos cuadernos estarán estructurados bajo aspectos como gráficas, dibujos, uno que otro concepto, registro del discurso del maestro, etc., por cuanto éste en el transcurso del semestre es el mediador entre el aprendizaje y la comprensión de la transmisión de dicho conocimiento frente a los procesos evolutivos de los docentes.

En este sentido, es necesario retomar a Bedoya, quien manifiesta que "el aprendizaje de la tecnología no debe estar centrado en ella misma como si fuera el fin único, se debe hacer énfasis en el contenido y la pedagogía y no en el uso de los equipos" (2000, p.76). Este permite decir que los docentes utilizan su estrategia de transmitir el conocimiento dependiendo de los espacios de la clase, para ello, se habla del uso del tablero como recurso didáctico en donde se puede ver que los docentes en esta intervención académica recurren a las representaciones gráficas, ubicando al maestro como mediador de dicho proceso y facilitador del aprendizaje. Su papel, en este caso, es el de coordinar, organizar y seleccionar diferentes esquemas que pueden ser utilizados para proporcionar la información, en forma de cuadros, diagramas, mapas conceptuales, mentales, los cuales permiten la interconexión entre los conceptos brindados, el registro de ideas principales para el proceso de producción de la escritura.

TABLERO

Según Vásquez, "la escritura tiene diferentes manifestaciones y apunta a diversos fines" (2005, p. 203). Por ello, toda estrategia didáctica que se incorpore debe generar aprendizajes significativos a su quehacer para que los estudiantes se conviertan en los actores principales en los escenarios educativos. De igual manera, al hacer uso de los diferentes textos acompañados de la escritura, ya sean libros, revistas, artículos y el mismo uso del tablero, se debe generar en los

estudiantes un cambio de actitud, que les permita reconocer la importancia que estos recursos le generan a un proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo propició elementos de reflexión y concientización sobre la importancia del quehacer pedagógico de los maestros, encaminado hacia la renovación y uso de diferentes alternativas metodológicas para favorecer la enseñanza en función del desarrollo de habilidades escriturales propias de la investigación formativa de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física.

En relación con las clases de textos que se construyen con el maestro en el aula, es importante resaltar que en el programa se solicitan ensayos e informes, como los de mayor relevancia, además los talleres, glosarios, cuestionarios y el uso de cuadernos como complemento de los mencionados anteriormente. Por otra parte, se utiliza como eje del proceso investigativo el diario de campo, constituyéndose en medio en donde se realizan los primeros escritos, los cuales se van mejorando a medida que se va apropiando de la lectura y por ende se va generando de manera alterna la escritura según cada temática investigativa, pero sin criterios orientados intencionadamente por parte del maestro. Se podría decir que la exigencia investigativa se constituye en el medio eficaz para estructurar o construir el texto, reflexionar, generar ideas, buscar opciones diversas, incluso fuera del aula y de las asignaturas, siendo estos los medios pedagógicos más pertinentes para que los maestros y estudiantes en formación docente puedan elaborar sus propios escritos.

Sobre las actividades y recursos didácticos que utilizan los maestros para llevar a la producción de textos escritos a los estudiantes se identificaron actividades y recursos didácticos que utilizan los maestros y se encontró que los docentes hacen uso de diversas actividades a las que le denominan estrategias didácticas que, según para ellos, les permiten llevar al estudiante a la producción de textos escritos. Entre estas actividades están, por ejemplo, mesa redonda, lectura guiada, talleres, conversatorios, entre otros, los que se realizan únicamente como exigencia para los procesos evaluativos de cada uno de los periodos académicos en las asignaturas de investigación, con ausencia de criterios metodológicos que orienten a los estudiantes en el cómo escribir textos propios de los procesos investigativos, dejando esta tarea al azar de los estudiantes.

Así mismo, se puede afirmar que el acto de escribir es un proceso que va por etapas, por momentos que ofrecen seguridad al estudiante. Es por eso que cuando se enseña a escribir se debe tener presente que ésta es una tarea que implica muchas correcciones, lo que deja claro la necesidad de enseñar, cuando de escritura se trata, la conciencia de corregir, de tachar. Por lo cual, lo que se debe aprender, en últimas, es esa actividad del pensamiento, es sopesar continuamente las palabras, elegir y combinar vocablos, tejer sentidos con signos escritos, llevar un hilo conductual.

También es importante destacar que los maestros determinaron las fortalezas y debilidades de los estudiantes en relación con la producción de textos escritos. Ellos manifiestan que es importante destacar como fortalezas en algunos estudiantes la búsqueda por sus propios medios y la persistencia en la manera de realizar escritos según como ellos lo entienden o lo han incorporado desde su formación en el bachillerato, y el reconocimiento de los estudiantes sobre sus debilidades escriturales como aspecto que facilitaría la incorporación de acciones de mejoramiento. En cuanto a las dificultades, se encontraron problemas gramaticales, textuales, semánticos y de redacción, manifiestos sobre todo en los trabajos de investigación, los que incluso inciden en la reprobación de muchos trabajos en el momento de ser presentados ante los jurados evaluadores, haciéndose necesario proponer actividades de escritura a partir de los temas leídos, la realización de protocolos, resúmenes de lecturas, trabajar la comprensión de los textos, redactar textos descriptivos, narrativos, argumentativos e interpretativos según los intereses que tengan los estudiantes. Incorporar los contenidos temáticos combinando no solo la práctica sino la articulación con la teoría para facilitar el trabajo de producción de textos.

Con base en lo anteriormente expresado es evidente la necesidad de proponer una estrategia que contribuya al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación de licenciados en Educación Física.

Otro de los hallazgos importantes está relacionado con la labor del docente, en el sentido de reconocer que, a pesar de que orientan bien las asignaturas, haciendo uso de estrategias y recursos que permiten mantener el interés y la exigencia para que los estudiantes aprendan, su preocupación se centra, principalmente, en cuanto a los contenidos temáticos propios de los procesos investigativos, más que todo en lo metodológico, ignorando considerablemente la enseñanza de la escritura. Por lo tanto, se hace necesario crear en ellos un

interés para incorporarla en la orientación de las temáticas de manera intencional, de tal forma que inculquen en los estudiantes el gusto por la escritura, estimulando habilidades acordes con los trabajos investigativos que se realizan en la universidad y que a futuro deberán realizar en su vida profesional.

Según los resultados del análisis e interpretación de la información se deja ver que es indispensable que los docentes trabajen en equipo, unificando criterios y realizando consensos sobre un plan escritural que incluya recursos, métodos, procedimientos didácticos y técnicas que permitan brindar bases sólidas a los maestros en formación para que se produzca en ellos la apropiación de la escritura, que se constituya en un proceso personal que pueda ser estimulado desde la acción académica, haciendo un seguimiento minucioso de la producción escrita con revisiones permanentes de avances que presentan los estudiantes y que permita asesorar estos procesos, reflejados en sus habilidades escritoras durante y después de la carrera.

Por otra parte y desde los aportes teóricos de la investigación, se puede concluir que la escritura no solo favorece el fomento de habilidades comunicativas sino que, además, posibilita el desarrollo del pensamiento analítico, la conciencia histórica; gracias a la escritura se puede trascender la inmediatez del mundo y lograr vencer, de alguna manera, el fin de cada uno en el universo. Gracias a ésta se pasa de lo concreto a lo abstracto, del mito a la historia del pensamiento a la acción.

Dotar a alguien de escritura es prepararlo para no ser sólo derrochador sino productor del conocimiento. Con lo que se escribe cada ser se da cuenta de cómo se asume la tradición, qué tanto se puede volver proyecto o porvenir. Esto por cuanto queda claro que mediante el proceso escritor se logra el diálogo entre pares, se posibilita el avance científico y se genera el deseo de seguir trabajando en el desarrollo intelectual.

La escritura se aprende de manera diferente a como se asimila la oralidad. Por esto obliga al continuo ejercicio, al taller, entonces quien enseña debe modelar dicho aprendizaje. No se aprende a escribir por simple recomendación. Quien desee enseñar a escribir debe mostrar primero su deseo de escribir; por esto, es necesario fortalecer y crear espacios para que los maestros empiecen de igual forma a producir texto escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, José Iván. (2000). *Pedagogía "Enseñar a pensar". Reflexión filosófica sobre proceso de enseñar*. Bogotá D.C.: Ecoe.
- Círculo de Lectores (2000) *Colección de aniversario documental*. Bogotá.
- De Matos, Luis A. (1980). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Enciclopedia Universal Ilustrada. (1964). *Qué es argumentar*. Volumen 2. España: Caple S.A.
- González Sevillano, Pedro Hernando. (2005). *Investigación educativa y formación del docente investigador*. Santiago de Cali: Ed. USC.
- González, Ramón; González, Julio y Martínez, Susana. (2004). *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid, España: Pearson.
- Grupo de Investigación Aportes. (2000) *Sistematización de experiencias, búsquedas recientes. Dimensión educativa*. Bogotá. D.C.
- Lozada, Álvaro; Montaña, Marco Fidel y Moreno, Eladio.(s.f). *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*.
- Parra, Marina (1999). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá: Aula.
- Phyllis, Creme y Mary R., Lea. (2005). *Escribir en la universidad*. España: Gedisa S.A
- Pérez Mauricio. (2000). "Los materiales educativos como mediadores del aprendizaje". En Convenio Andrés Bello, *Encuentro Internacional de Material Educativo y Práctica*.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2005). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Vásquez Rodríguez, Fernando. (2005). *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres Ltda.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES DE CONJUNTO

Claudio Efraín Nazatte

José Eduardo López

María Elena Velásquez

Egresados Maestría en Docencia

Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG

(Pasto-Colombia)

RESUMEN

Este artículo da cuenta de la manera como los docentes enseñan los deportes de conjunto en el Programa de Licenciatura en Educación Física en la Institución Universitaria Cesmag, tales como el baloncesto, fútbol, fútbol de salón y voleibol y, al mismo tiempo, propone el aprendizaje cooperativo como estrategia tendiente al mejoramiento de su docencia y al fortalecimiento del quehacer pedagógico.

En el estudio se indagó y confrontó, a través del método etnográfico y estudio de caso, las estrategias didácticas aplicadas para la enseñanza, según el criterio de los docentes, los investigadores y los referentes teóricos, y se describe la coyuntura entre dos aspectos: las tendencias pedagógicas que subyacen en la enseñanza de estos deportes y las innovaciones que se desarrollan como parte de éstos.

En consecuencia, es posible demostrar que los docentes toman como influencia pedagógica el enfoque humanista, mientras que en la práctica no logran desligarse de la enseñanza tradicional con tendencias a incorporar aspectos de pedagogías contemporáneas. Además se logra apreciar que ellos utilizan diver-

* Coordinador de Deportes CEDENAR - EMSSANAR, Pasto.

** Docente Institución Universitaria Cesmag, Pasto.

*** Docente Institución Educativa Municipal Aurelio Arturo Martínez, Pasto.

sas formas de trabajo con sus estudiantes que no se pueden considerar como verdaderas estrategias didácticas, puesto que no poseen una clara intención pedagógica que conduzca realmente hacia un aprendizaje significativo.

Palabras Clave: Enseñanza y Aprendizaje, Estrategias Didácticas, Deportes de Conjunto.

INTRODUCCIÓN

En muchas ocasiones, las formas de enseñanza que se utilizan no permiten al estudiante tomar decisiones e iniciativas que posibiliten fomentar la inteligencia motriz y desarrollar la creatividad para construir procesos didácticos acordes o que se aproximen a las necesidades del educando y, por ende, no facilitan el aprendizaje significativo, sino que se da prioridad a la simple ejecución de tareas rutinarias y procedimientos motrices que generalizan el proceso educativo.

Por consiguiente, el problema de investigación parte de algunas evidencias observadas en el transcurso de la experiencia laboral de los investigadores, lo cual permitió iniciar este estudio; entre ellas se pueden describir las siguientes: las formas de enseñar empleadas por parte de los docentes que manejan los deportes de conjunto, generalmente no permiten el aprendizaje autónomo de los estudiantes; además, poco interés por fomentar valores y actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia y compañerismo que favorezcan su interacción social entre el grupo y en los diferentes contextos donde se desenvuelven, dado que los trabajos que se desarrollan están orientados al desempeño netamente académico.

En el proceso de enseñanza se pudo evidenciar que los docentes utilizan diferentes estilos que desorientan lo que se pretende conseguir, mientras otros condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otra de las evidencias se encontró en los documentos de control (contenidos programáticos y fichas de desarrollo temático), que utilizan en el programa; entre ellos se destacan: la falta de claridad en la terminología que se maneja en la elaboración de aquellos y que se usan como soporte específico de los temas por desglosar, por cuanto en estos se describen técnicas, estrategias, metodologías y procedimientos que cada docente, desde su experiencia y conocimiento, cree necesario emplear, sin tener en cuenta que en su mayoría no se pueden adaptar a todas las temáticas, lo que genera confusión y dificultad en su aplicación.

De acuerdo a lo anterior, se puede determinar que las posibles causas que generaron estas situaciones están relacionadas con la falta de actualización y de profundización sobre las temáticas que tienen que ver con la didáctica, en especial con las estrategias que necesariamente deben ser implementadas en la Educación Física. Todo esto toma mayor sentido por tratarse de que en esta institución se proyecta la formación de futuros maestros de la Educación Física, quienes serán los forjadores de nuevos y mejores aprendizajes en este campo.

Otra posible causa, es la carencia de material bibliográfico específico para la implementación y utilización de estrategias didácticas en los deportes de conjunto, lo que genera confusión al adaptar y combinar diferentes métodos, técnicas y procedimientos a la asignatura; también se podría decir que influye la inadecuada infraestructura de los sitios de práctica y la utilización de los recursos didácticos, los cuales inciden en la implementación de las estrategias.

En consecuencia, el problema de investigación se formula de la siguiente manera: ¿Cómo enseñan los docentes del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag los deportes de conjunto y qué estrategias didácticas podrían proponerse para mejorar su enseñanza?

Proceso de enseñanza de los deportes de conjunto

En este sentido se pueden resaltar dos aspectos fundamentales en su enseñanza y aprendizaje que son: la parte teórica y la parte práctica, los cuales siempre tienen un punto de encuentro para lograr el objetivo propuesto.

Parte teórica

El trabajo educativo dentro del proceso de enseñanza de los deportes de conjunto, en la parte teórica, requiere necesariamente orientación y dirección por parte del docente, en cuanto a la responsabilidad e interés por el trabajo teórico, ya que aquí radica el soporte y la base de su formación hacia la consecución de los fines y propósitos que se planteen para la clase. De este modo, es pertinente mencionar que el manejo que le dan los docentes que orientan dichos deportes a la clase teórica, no se desliga de todo propósito educativo; es así como ellos manifiestan que este espacio lo utilizan para "conocer y descubrir

conceptos", "posibilita la discusión con argumentos", "permite iniciar la enseñanza de un fundamento", "permite corregir errores" y "permite reforzar la práctica".

Con lo anterior, se puede mencionar que el docente en el desempeño de la clase teórica asume responsabilidades frente a sus educandos, debido a las múltiples acciones que se articulan para llevar a cabo el acto pedagógico que, de igual manera, en la enseñanza de los deportes de conjunto, estas acciones no se separan de la clase práctica, sino por el contrario se complementan mediante la praxis reflexiva que se realiza dentro de este proceso. Así pues, Freire menciona que la teoría y la práctica en ningún momento pueden separarse porque "separada la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante, desvinculado de la teoría, la práctica es activismo ciego" (1985, p.30). Por lo tanto, en la enseñanza y aprendizaje de los deportes de conjunto el trabajar estos dos aspectos es trascendental, porque además de conocer un fundamento, se tiene la oportunidad de reforzarlo mediante la vivencia o la puesta en escena, lo cual genera que el aprendizaje sea significativo en la vida del educando.

Parte práctica

En cuanto a la parte práctica, es importante mencionar que este espacio es considerado como el soporte dentro de la enseñanza de los deportes de conjunto, debido a que través de este se puede complementar, aclarar y dar solución a las dificultades que frecuentemente se presentan en relación con la clase teórica. Además, es pertinente considerar que la enseñanza como el aprendizaje de estos deportes se apoyan necesariamente en la clase práctica para conseguir los objetivos planteados. En este sentido, es oportuno mencionar la forma como los docentes de los deportes de conjunto organizan dicho proceso.

El plan de clase

Este documento empleado en el proceso de enseñanza de los deportes de conjunto en la parte práctica se lleva a cabo a partir de la organización, estructuración, ejecución y evaluación de los contenidos programados, con los cuales se pretende que el estudiante asimile y ponga en práctica las diferentes tareas consignadas. El resultado de éste se determina a partir de la planeación y

preparación responsable; en él deben quedar plasmadas las ideas esenciales de lo que va a ocurrir durante la clase y, además, su extensión y explicación depende de las necesidades del educador.

Es así, como este medio constituye una guía y debe ser elaborado de manera que al maestro le sea funcional durante su actividad; en él se deben reflejar por ejemplo la asignatura, el tema, la unidad, la temática, los objetivos y las actividades que se van a realizar durante la clase por los maestros y los estudiantes, además de las tareas o actividades de trabajo independiente como otros aspectos que le sean necesarios, como la literatura consultada, los esquemas que va a utilizar, gráficos, etc. Aspectos que deberán ser contemplados en sus tres momentos que lo componen: etapa inicial, central y final.

Procedimientos didácticos

Al abordar estos procedimientos como aspecto fundamental de la didáctica y, sobre todo, del quehacer del maestro, este término según los referentes teóricos es utilizado para indicar otras situaciones que se enmarcan dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que evidentemente se los pone de manifiesto, pero no se les da su aplicación a raíz de su confusión sobre la conceptualización.

Sin embargo, Delgado y Sicilia consideran que "el procedimiento didáctico es la manera de desarrollar un determinado método instructivo, desde una perspectiva predominante lógica" (1993, p.22). Esto aduce que dicho procedimiento se contempla bajo los parámetros de la organización, orientación y desarrollo de cada uno de los objetivos que se plantea para la enseñanza. Estas formas de proceder del maestro para determinado fin pueden ser, como lo afirma el mismo autor, "inductivas como: la observación, experimentación y abstracción. Deductivas como: aplicación, comprobación y demostración. Procedimientos analíticos: como la división y clasificación, y sintéticos como: conclusión, definición y resumen" (p.22).

En consecuencia, se considera importante mencionar que dentro del proceso de enseñanza de los deportes de conjunto en la parte práctica, el maestro frecuenta de manera directa e indirecta la utilización de procedimientos como explicación, demostración, ejecución, corrección y repetición, que hacen que la enseñanza vaya orientada hacia los fines y propósitos de la clase. En este sentido,

es habitual que para iniciar una sesión, el docente comience su trabajo con la explicación que, para Gil Morales, se trata de "expresiones orales que intentan mostrar la serie de razonamientos que justifican las acciones y movimientos que pretendemos en nuestros alumnos" (2001, p. 144). De esta manera, la explicación en cierta instancia requiere que el docente, en el momento de brindar la información al estudiante, propicie una comunicación clara, precisa y llamativa.

Estilos de enseñanza

Para abordar los estilos de enseñanza, es importante partir de la concepción de estilo que, según Delgado y Sicilia, lo consideran como "algo personal, como la forma de pensar y proceder propia del individuo" (1991, p. 28). Por lo tanto, en la enseñanza, el estilo es un rasgo particular y exclusivo de cada una de las personas, en este caso del maestro, puesto que este orienta al docente en su intento y búsqueda para describir y estudiar las diferencias individuales respecto a la percepción, la personalidad, el procesamiento y la estructuración de la información, a fin de garantizar que el aprendizaje de los educandos sea significativo y proporcione los mayores y mejores resultados. Por tal razón, es necesario que cada docente, a partir de la reflexión tanto teórica como práctica en la enseñanza de los deportes individuales, de conjunto y otras disciplinas, construya su propio estilo de enseñanza, entendiéndose este, para muchos de los teóricos, como la forma en particular que cada docente tiene o asume en el desarrollo de la clase.

A continuación se presentan algunos de los estilos que frecuentemente son los empleados por los docentes de los deportes de conjunto:

Estilos de enseñanza tradicionales

Estos estilos se consideran tradicionales porque, a través de los años y, sobre todo, por su frecuencia en la aplicabilidad, se han destacado constantemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De ahí que la característica fundamental de estos se enmarque en la forma particular del docente que, basado en la autoridad, ordena la tarea al estudiante para su posterior ejecución. Por consiguiente, Delgado y Sicilia determinan en estos estilos que "sus indicadores más evidentes son que el profesor ordena sin dar posibilidad a la individualización ya que prescribe la tarea a realizar por todos y de la misma forma, con los mismos

requerimientos. Es una enseñanza masiva y el conocimiento de los resultados es de tipo general y masivo" (1991, p.31). Partiendo de esto, los estilos de enseñanza poseen diversas clasificaciones.

Mando directo

Este estilo se caracteriza por un total protagonismo del profesor, es decir, las decisiones son tomadas directamente por él, como dicen los docentes: "el docente ordena", "el docente dirige la clase" y el estudiante se somete y ejecuta las diferentes tareas asignadas. En este caso, este sólo recibe de su maestro la retroalimentación del trabajo o acción realizada y su función consiste en ejecutar, seguir, obedecer, sin brindar otros espacios donde pueda interactuar, crear y descubrir. Es así, como el aspecto fundamental de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del estudiante que, según Mosston y Ashworth, está determinada por: "primero la indicación de mando y el segundo la ejecución de cada tarea o movimiento según el modelo presentado. Así toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, intervalos, etc., es tomada por el profesor". (1993, p. 29)

Asignación de tareas

En relación con este estilo de enseñanza, los docentes investigados lo consideran como "ejecutar actividades",. Frente a esto, Camacho Coy afirma que: Tiene gran similitud con el estilo mando directo, el profesor es quien define el trabajo a realizar, pero ya no se recurre a las fases o voces utilizadas en el estilo anterior; el estudiante puede desarrollar la tarea asignada cuando lo considere más conveniente, la realiza el número de veces o el tiempo que considere adecuado y da por terminado el trabajo a voluntad propia. Esta variación permite que el estudiante asuma mayor nivel de responsabilidad (2003, p. 76). De acuerdo a lo anterior, su función radica en ejecutar las tareas asignadas por el docente, las cuales tienen que efectuarse en concordancia con la explicación suministrada por él; la ventaja que se presenta es que estas se pueden llevar a cabo en forma individual, en pequeños o grandes grupos.

Resolución de problemas

En cuanto a la resolución de problemas, los docentes entrevistados mencionan que en este estilo se tienen en cuenta "solución de problemas y ejecución de

actividades". En este sentido, los problemas o situaciones planteadas por el profesor implican operaciones cognitivas específicas como comparar, contrastar, establecer hipótesis, resolver problemas, entre otras, que producen descubrimientos divergentes, es decir, cada estudiante da su punto de vista desde su perspectiva o apreciación a partir del problema formulado, de forma consecuente con lo que se quiere conseguir.

Para el caso de la resolución de problemas motrices o de un gesto deportivo, es importante no dejar pasar desapercibidas las características motoras y el contexto particular en el cual se desarrollan. De ahí que sea necesario que el docente plantee situaciones problémicas relacionadas con situaciones reales de juego.

Recursos

En el proceso de enseñanza de los deportes de conjunto, cabe resaltar la importancia que los docentes otorgan a estos recursos. En este sentido, ellos mencionan que "favorecen el aprendizaje" y "permiten que las clases sean dinámicas y activas", debido a que a través de estos el docente hace que su clase o sesión programada se convierta en un espacio de aprendizaje adecuado para el estudiante; además, se logra evidenciar la imaginación y creatividad del docente en la utilización de éstos. Frente a ello, Delgado y Sicilia (1991) comentan que estos pueden ser favorables para la presentación de las tareas o actividades que se tienen programadas; aquí se pueden mostrar fotografías, videos, láminas y también pueden hacer parte la comunicación verbal y no verbal.

Cuando se habla del manejo de recursos por parte del docente, es oportuno clasificar o determinar qué tipo de recurso se va a utilizar. Delgado y Sicilia (1991) catalogan como materiales didácticos a aquellos elementos que tradicionalmente son los medios empleados para el proceso de enseñanza como balones, conos, aros, bastones, entre otros, denominados también materiales, y por otro lado, están los materiales físicos que, de igual manera, los docentes llama: "escenarios deportivos", que son los lugares donde se llevan a efecto dichas prácticas escolares y deportivas. Entre estos están: aulas, canchas, salas audiovisuales y los diferentes espacios de interacción para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Relaciones interpersonales en la enseñanza de los deportes de conjunto

En este aparte se desarrolla un tema de gran importancia en la enseñanza de los deportes de conjunto, en donde el maestro no sólo imparte conocimientos y desarrolla actividades motrices básicas, sino que, con su ejemplo y estilo de conducir la clase, contribuye a la formación de valores y actitudes en sus estudiantes. En este sentido, se encuentran las interrelaciones de maestro- estudiante y estudiante-estudiante, las cuales se desarrollan más adelante. Ahora bien, no se puede hablar de relaciones sin sujetos, al igual que no se puede hablar de sujetos sin relaciones, entonces, individuos y relaciones coexisten mutuamente. Los estudiantes son, al mismo tiempo, relaciones, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes, desde este punto de vista se puede decir que los humanos se caracterizan por las múltiples relaciones que establecen entre unos y otros, con diferentes propósitos, de orden social, afectivo y educativo y, en estas relaciones, el aporte de cada uno de sus miembros hace posible que exista la relación misma.

Interrelaciones maestro-estudiante.

En la enseñanza de los deportes de conjunto, el profesor debe contribuir al desarrollo de valores y actitudes, favoreciendo la formación integral de los estudiantes. A través de la participación en equipo se desarrollan cualidades como la lealtad, la cooperación, el valor, la fuerza de voluntad, la resistencia y la perseverancia. Según el uso que se haga del deporte, proporcionará unos resultados negativos y otros bien utilizados pueden enseñar y estimular un sentimiento de juego limpio y un respeto por las reglas, un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo; mal utilizado puede estimular la vanidad personal, el odio a los rivales y un desdén por los demás, por lo que la actividad física deportiva puede transmitir valores y actitudes deseables y no deseables. Los valores y las actitudes son adquiridos a través de los procesos de socialización entre los seres humanos. Esto es posible lograrlo en cada clase, en cada actividad docente, en cada momento de interacción maestro-estudiante, estudiante-estudiante; se trata de proporcionar una verdadera educación adecuándola a las experiencias de nuestro tiempo.

En este sentido, se puede comprobar que el maestro comparte con sus estudiantes en la enseñanza de los deportes de conjunto las experiencias adquiridas en el transcurso de su quehacer profesional y, al mismo tiempo, los conocimientos adquiridos en su trayectoria de preparación permanente en cursos y semi-

narios de cualificación y, como un vínculo importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, él comparte con el material docente adecuado para la adquisición de nuevos conocimientos.

Al remitirse al diario de campo, cuando les preguntamos a los docentes investigados sobre la clase de relaciones interpersonales entre él y su estudiantes, nos informan "que son buenas", "que no falta cualquier inconveniente en el momento de la ejecución de las actividades propuestas", "pero que por lo general siempre se fomenta el diálogo para llegar a concertar las dificultades presentadas". En este aspecto, González afirma que "saber dialogar es uno de los mejores regalos que puedes brindar a los otros y que te puedes dar a ti mismo, cuando sabes escuchar, mejoras tus comunicaciones y cuando mejoras tus comunicaciones mejoras tus relaciones" (2003, p. 256).

La tarea del docente en la Universidad está experimentando una verdadera revolución pues los procesos de enseñanza y aprendizaje, que por siglos estuvieron centrados exclusivamente en la cátedra expositiva desde el aula y en la imitación y repetición de capacidades coordinativas, hoy exige un trabajo interdisciplinario y transdisciplinario para cultivar el conocimiento, la investigación y el crecimiento en el saber.

Por ello, el oficio del docente en el ámbito de la educación superior no es simplemente organizar y desarrollar actividades sin sentido, sino una acción que genere al otro hacerse humano en un mundo cambiante, empleando el conocimiento como pretexto. Desde este punto, el docente debe ser un formador que sea ante todo ejemplo de vida desde su ser como persona, la pasión por su oficio, las intercesiones con los estudiantes y el compromiso para cultivar el saber y la investigación.

Las interrelaciones son determinantes en los procesos de formación; por ello, un buen maestro desde su quehacer no es el que sabe mucho, sino el que pone en evidencia su preocupación por la formación integral del estudiante, dejando un legado en su vida académica y personal.

Interrelaciones estudiante-estudiante

El ser halla su identidad y se manifiesta en las virtudes del espíritu y debemos convertirlas en nuestros más importantes valores, los cuales son aquellos pen-

samientos, sentimientos, conductas y comportamientos que preservan la integridad del ser y que nos conducen a la sana convivencia y a la paz social. El ser humano vive necesariamente relacionado con otros, no vivimos solos, debemos asumir también la existencia de los otros y tomar una actitud ante ellos; o amamos a nuestro prójimo o lo perseguimos, o lo odiamos. No es imposible serle completamente indiferente o prescindir de él.

Las interrelaciones, desde una perspectiva general, se comprenden como los procesos de asociación de unos actores conscientes con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación y una afectación de la conducta de unas personas con respecto a las demás, y con las cuales se establece una relación determinada. Estos procesos de interrelación entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural. Para el ámbito de la Universidad, el estudio de las interacciones es valioso en tanto que es el lugar de reproducción de patrones de comportamiento socialmente aceptados por la sociedad de la cual se participa, pero también por su riqueza multicultural como manifestación de prácticas y de hábitos diferentes.

En el contexto universitario, desde el programa de Licenciatura en Educación Física y más específicamente en la enseñanza de los deportes de conjunto, como acción que implica una intención por alcanzar, hace suponer que desde sus expresiones (juegos, actividades físicas, entre otras), se contribuye al desarrollo de la capacidad para interactuar y para cooperar con otras personas, asunto que no sólo se da basándose en el comportamiento social positivo, sino que presenta también comportamientos egoístas o agresivos. En otras palabras, comportamientos sociales negativos, ubicando el estudio de las interacciones como un gran desafío para avanzar en la comprensión y en la transformación de nuestras prácticas educativas. Estas expresiones de los estudiantes ponen de manifiesto la coexistencia de percepciones tanto negativas como positivas frente a la vivencia de sus prácticas. La violencia educativa no se limita a ser la manifestación de actitudes agresivas físicas o verbales por parte de miembros de la comunidad educativa, sino que es también aquel tipo de prácticas que se implementa y que desconoce al otro como ser social, condición necesaria para hacer de la universidad un lugar para el crecimiento de la cultura y para la construcción de seres humanos mejores, inspirados en valores humanos y preparados para enfrentar las decisiones de su futuro.

Para los estudiantes, si bien las prácticas motrices tienen que ver con el cuerpo, con el estado físico y con la recreación, se resaltan las amplias oportunidades que brindan para encontrarse con el otro (el/la profesor/a) y con los otros (compañeros/as) y para desarrollarse como personas sociales.

En este sentido, el estudiante debe entender que su paso por la universidad constituye una experiencia comunitaria y, por tanto, las necesidades, las dificultades y los sufrimientos de los demás no le pueden ser ajenos jamás. Lamentablemente y con frecuencia, el virus del egoísmo, la apatía, la inmadurez, la indiferencia entorpecen la sana convivencia e impiden el buen desarrollo de la comunidad, haciendo que cada integrante se encapsule y busque su propio bienestar, salvándose quien pueda. Las diferencias entre los seres humanos se basan casi siempre en desigualdad de oportunidades y diversidad de funciones. El auténtico ser humano no se pavonea de ser más que los demás; agradece a la vida y es consciente de que las mayores cualidades y oportunidades implican mayores responsabilidades sociales.

Estrategias didácticas

Dentro del proceso de enseñanza de los deportes de conjunto, los docentes han clasificado unas estrategias didácticas para la parte teórica y otras para la parte práctica, puesto que consideran que estos dos componentes se complementan, con el propósito de que los futuros docentes conozcan los procesos de fundamentación técnica y táctica desde los referentes teóricos, para luego ser llevados a la práctica.

En este sentido, con respecto a la parte teórica, utilizan el taller, el video, los conversatorios y la lectura de guías, los cuales se emplean con propósitos claros y bien definidos, para luego ser integrados con las clases desarrolladas de manera práctica.

Con respecto a las estrategias para la parte práctica, los docentes emplean, en primer lugar, el juego y sus diferentes clasificaciones: el predeportivo, correctivo, cooperativo y sensorio motriz, de los cuales dejan ver su importancia en el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que a su vez permiten motivar y despertar el interés por la práctica deportiva y, en general, por el desarrollo de la clase. En segundo lugar, otra de las estrategias que los docentes emplean, son los ejercicios, dentro de los cuales es posible ubicar diferentes modalidades de

trabajo como son: los roles de movimiento, los circuitos, las formas jugadas y el ejercicio correctivo.

De este modo, es preciso reconocer que dentro de la práctica deportiva se busca despertar la motivación y el interés por el deporte con unas metas de corte más educativo y pedagógico, las cuales le proporcionan al deportista una autonomía motriz que le posibilita adaptarse a diferentes situaciones; para que se convierta en un medio más de la Educación Física y contribuya a la formación del ser humano, tanto en lo social y afectivo, como en lo cognitivo. En ese sentido, todas las estrategias que se empleen deben coadyuvar a conseguir estos fines.

Por lo tanto, es oportuno aclarar los alcances de las estrategias didácticas, pues estas le permiten al maestro llegar a la consecución de un fin determinado. Según Rosales, éstas se entienden como "el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica". De ahí que es posible reconocer que la estrategia sea planeada de tal manera que su intencionalidad sea puesta en evidencia durante el proceso de enseñanza. Para ello, es necesario que el docente realice una serie de actividades tendientes a conseguir las metas propuestas. De esta manera, es preciso que el docente tenga en cuenta el acondicionamiento del medio, la organización de los materiales, la selección de tareas y prever un tiempo de ejecución. En suma, se ha preparado de acuerdo a cierta representación previa a la clase, tomando decisiones acerca del desarrollo de ésta; la concatenación de estas acciones se encontrará subsumida por los componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el diseño curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, etc.).

En cuanto al concepto que los docentes manejan sobre estrategia didáctica, es posible afirmar que no existe claridad conceptual sobre el término; lo más aproximado a este es la siguiente expresión: "Son todas las acciones que hace el maestro para enseñar desde la más simple hasta la más compleja". Pero en ningún momento ellos mencionan la intencionalidad pedagógica y es precisamente este elemento el que no es considerado en las estrategias que utilizan. Es así, como revisando lo que ellos expresan sobre las estrategias que utilizan, únicamente mencionan finalidades "que permiten motivar, despertar la creatividad del estu-

diante, emplearse en alguna de las tres etapas de la clase inicial, central o final, evitar el aburrimiento y el cansancio de los estudiantes"; finalidades que en ningún momento dejan ver una clara intención en el proceso de enseñanza. Por lo tanto, es necesario que se reflexione sobre este componente y se tenga en cuenta para poder formular estrategias didácticas de manera adecuada.

Pero, de todos modos, los docentes utilizan formas de trabajo muy interesantes, las cuales es posible que se lleguen a consolidar como verdaderas estrategias didácticas, puesto que realmente ofrecen un sinnúmero de posibilidades en las que se involucra un proceso de formación integral del estudiante. Frente a ello, es muy importante tener en cuenta que las nuevas orientaciones y principios de la didáctica consideran la enseñanza, por una parte, como una actividad interactiva y, por otra, como actividad reflexiva. Desde la perspectiva de la actividad interactiva requiere relación comunicativa; desde la perspectiva de actividad reflexiva, intencionalidad.

La intervención docente en el uso de estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza de determinados contenidos, va más allá de una acción transitiva, es algo más que transmitir conocimientos, significa desarrollar al máximo las potencialidades de la persona. Por consiguiente, el rol del profesor será guiar los aprendizajes creando situaciones y contextos de interacción. Enseñar será así intercambiar, compartir, confrontar, debatir ideas y, mediante estas actividades, hacer que el sujeto trascienda los conocimientos adquiridos y genere nuevas estructuras mentales. Las estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza como actividad reflexiva no implican solo explicar conceptos o brindar nuevos significados, sino planificar y promover situaciones en las que el estudiante organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos. En el aprendizaje se dan dos tipos de actividad condicionantes: por una parte, las estrategias y estilos de enseñar del profesor y, por otra, las estrategias y estilos cognitivos del educando.

Por lo tanto, es preciso revisar y reflexionar de manera detallada acerca de los hallazgos encontrados en cuanto a las estrategias utilizadas por los docentes que orientan las asignaturas de los deportes de conjunto, puesto que el propósito fundamental se centra en la interpretación a la luz de los referentes teóricos, el trabajo de campo y los aportes de los investigadores.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA PARTE PRÁCTICA

El juego

Con respecto a la definición de juego, es preciso anotar que los docentes que lo utilizan como una forma de trabajo en el proceso de enseñanza, lo definen de las siguientes maneras: "es una acción por la cual el niño participa, crea y aprende; actividad libre, placentera y espontánea; es la expresión lúdica para tener libertad de movimientos; es la base fundamental del aprendizaje a nivel cognitivo, socio afectivo y motor". Según lo anterior, se han retomado algunas definiciones: en primer lugar, el concepto del historiador holandés Johan Huizinga, citado por Vergara Lara, como iniciador en estudios referentes a este tema, quien afirma lo siguiente: resumiendo las características formales del juego, podemos llamarlo una actividad libre, aparte de la vida "ordinaria" y con la característica de "no ser seria", pero al mismo tiempo, absorbiendo al jugador intensa y totalmente. Es una actividad desconectada de cualquier interés material y en la cual no se obtienen beneficios económicos. Tiene sus propios límites de tiempo y espacio, de acuerdo con reglas fijas y, en una forma ordenada, promueve la formación de grupos sociales que tienden a rodearse de secretos y a aumentar sus diferencias con el mundo corriente por medio de disfraz y otros medios (s. f., p. 11).

De acuerdo con el concepto anterior, es posible deducir que el juego siempre se ha considerado como una actividad libre y espontánea, en la cual predomina el goce y el disfrute antes que cualquier otro interés. Por otra parte, José María Cajigal, citado por Campo, define el juego como "una acción libre, espontánea, desinteresada e intrascendente, que saliéndose de la vida habitual, se efectúa en una limitación temporal y espacial conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la tensión" (2000, p.24). Este concepto deja ver algunas características importantes del juego como son la libertad y la espontaneidad, pues son estas precisamente sus tintes más importantes, elementos que le permiten al jugador mostrarse tal y como es, sin máscaras ni ataduras.

Por otra parte, Carlos Bolívar Bonilla, citado por Campo, concluye que el juego es "toda actividad que compromete las facultades mentales y motrices, de manera voluntaria y espontánea con control autónomo (juego individual) o gestionado (juego colectivo) con finalidad preponderante de la entretención, el goce, la recreación o distracción" (2000, p. 26). Lo anterior nos muestra cómo

en el juego están involucrados directamente dos componentes importantes, la parte intelectual y motriz, pues estos a su vez se conjugan de maneras distintas para dar solución a las situaciones planteadas por el juego, ya sean de control autónomo o congestionado, como lo menciona el mismo autor.

Considerando las anteriores definiciones, es posible afirmar que los docentes conocen referentes teóricos acerca del juego, puesto que sus anotaciones son muy precisas, lo cual demuestra que su trabajo tiene un respaldo teórico sobre el cual pueden argumentar y, a la vez, resaltar su valor dentro del proceso de enseñanza frente a los estudiantes que estos orientan resaltando que es pertinente que ellos también reconozcan el valor pedagógico de las formas de trabajo que emplean sus docentes.

El juego es una herramienta importante en la vida del niño, puesto que le ayuda a construir diferentes tipos de aprendizajes, instituyéndose en un elemento de trascendental relevancia para aprender que, a su vez, el maestro no debe desaprovechar, pues éste le permite promover la experimentación, el descubrimiento, las comparaciones, entre otros; además, es preciso considerar que el conocimiento que se adquiere a través del juego es más fácil de transferirse a otro tipo de situaciones de la vida. Es así, como de ahí surgen diferentes tipos de juego; entre los más utilizados por los docentes para la enseñanza de los deportes de conjunto están: los juegos predeportivos, los juegos correctivos, los juegos cooperativos y el juego sensoriomotriz.

Los ejercicios

Son considerados por los docentes como otra estrategia didáctica y dentro de ellos es posible involucrar los roles de movimiento, los circuitos, las formas jugadas y el ejercicio correctivo, los cuales se estructuran a partir de ejercicios. Acerca del ejercicio, los docentes lo definen como "una serie de movimientos corporales con el fin de buscar la perfección de algunos fundamentos". Para el respectivo análisis se retoma lo afirmado por Cuervo Lozada, quien expresa lo siguiente: en la mencionada enseñanza, el empleo del método de ejercicios tiene varias ventajas: es un método óptimo para aprender la técnica en poco tiempo; el movimiento se automatiza fácilmente; le permite tener al entrenador un control absoluto sobre sus deportistas; se pueden entrenar muchos deportistas en un campo reducido; existe una gama maravillosa de

ejercicios sobre la misma técnica y esto resulta ideal para la motivación entre los deportistas (1996, p. 58).

En relación con lo mencionado por el autor, es posible deducir que es una excelente forma de trabajo para el aprendizaje rápido y efectivo de la técnica deportiva, puesto que permite minimizar el tiempo de aprendizaje y a la vez utilizar las múltiples variantes que a partir de ellos pueden surgir. Los docentes que los utilizan también afirman que estos les permite: "ejecutar y repetir para aprender, enfatizar en las particularidades y características del gesto técnico". Esto puede corroborarse con lo mencionado anteriormente por el autor; sin embargo, es pertinente tener en cuenta que se debe contar con una gran variedad de ejercicios para evitar que se pierda el interés y la motivación por la clase.

Estrategias didácticas para la parte teórica

Es preciso tener en cuenta que los docentes que orientan las asignaturas de los deportes de conjunto, lo hacen considerando que están formando a los futuros docentes del campo de la Educación Física. Por lo tanto, es preciso que así como deben conocer, vivenciar y explorar todo lo relacionado con la fundamentación técnica y táctica, es necesario que indaguen y se fundamenten teóricamente, puesto que la teoría y la práctica se complementan. Ante ello, los docentes afirman que utilizan unas estrategias para trabajar el componente teórico; entre ellas mencionan el taller, el conversatorio, la lectura de guías y el video.

Teniendo como referente la interpretación realizada, fue posible llegar a plantear conclusiones importantes acerca del tema por investigar, específicamente en sus tres apartes: procesos de enseñanza de los deportes de conjunto, relaciones interpersonales y estrategias didácticas. Esto permitió llevar a cabo un proceso crítico y reflexivo, conllevó a la formulación de la estrategia didáctica denominada: "El aprendizaje cooperativo: una estrategia didáctica para la enseñanza de los deportes de conjunto".

PROPUESTA

¿Cuál es la propuesta?

"El aprendizaje cooperativo: una estrategia didáctica para la enseñanza de los deportes de conjunto"

En esta propuesta se tomó como estrategia didáctica el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta que este permite favorecer el aprendizaje a partir de los diferentes roles que se le asignan a cada uno de los estudiantes dentro de un grupo determinado, con el propósito de conseguir metas comunes y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, la integración grupal y la motivación; en este sentido, la propuesta se origina en la investigación titulada "Estrategias didácticas para la enseñanza de los deportes de conjunto", llevada a cabo con los docentes que orientan estos deportes entre ellos: baloncesto, fútbol, fútbol de salón y voleibol, en el campo de formación específica del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, realizada durante la Maestría en Docencia con la Universidad de la Salle de Bogotá, en convenio con la I.U. Cesmag de la ciudad de Pasto, durante el periodo comprendido entre el año 2006 y el año 2008.

¿Por qué nace la propuesta?

Teniendo en cuenta que las investigaciones realizadas dentro del campo educativo están encaminadas a reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, es preciso considerar que desde la Educación Física se implementen nuevas formas de abordarlos, incluyendo la práctica deportiva como un medio importante en la formación del ser humano desde su integralidad.

Es así, como después de la investigación realizada, es pertinente contribuir con un aporte significativo al proceso de enseñanza de los deportes de conjunto, debido a que se ha pensado mucho en el cómo enseñar, pero no se ha considerado de manera reflexiva si lo que se hace realmente contribuye a que se aprenda de manera apropiada y, a su vez, sea utilizado eficientemente en el contexto en el cual se pondrá en evidencia.

De acuerdo a los hallazgos encontrados en el proceso investigativo, es posible afirmar que los docentes emplean dos formas de trabajo muy bien sustentadas como son el juego y el ejercicio, cada una con sus respectivas clasificaciones; sin embargo, estas se emplean más con propósitos como motivar al estudiante, ge-

nerar un ambiente agradable durante la clase, salir de la monotonía, el aprendizaje de fundamentos técnicos y tácticos; elementos que, de cierto modo, no dejan ver con claridad una verdadera intencionalidad de aprendizaje.

En este sentido, los docentes no han considerado que las estrategias que emplean efectivamente tienen que apuntar hacia un aprendizaje significativo de los estudiantes, el cual no solo debe consistir en aprendizajes técnicamente depurados, sino, por el contrario, que esos saberes sean llevados a un saber hacer en contexto, pues ahí realmente es donde se pone a prueba su positiva efectividad.

Por otra parte, en estas dos formas de trabajo planteadas por los docentes no fue posible evidenciar la promoción del aprender en la relación con el otro; a pesar de que éstas se trabajan en grupo, el docente hace énfasis en lo que cada estudiante debe ser capaz de aprender de manera individual, dejando a un lado que sus compañeros pueden ser elementos claves para contribuir a construir aprendizajes con el objetivo de conseguir metas comunes. Además, los docentes tampoco le imprimen a estas formas de trabajo una finalidad que incluya de manera específica la interacción social y afectiva que debe existir en un grupo que busca conseguir metas comunes, pues a pesar de que mencionan la importancia de favorecer la práctica de valores como parte fundamental en el proceso de enseñanza, este trabajo muchas veces no se ve reflejado al aplicar el juego y el ejercicio, puesto que se presta mayor atención a que el estudiante ejecute un gesto técnico o una jugada específica, a que por el contrario, construya verdaderos lazos de solidaridad y fraternidad dentro del grupo, sustentados en valores que le den solidez al colectivo.

Es así como se hace necesario plantear el aprendizaje cooperativo como una estrategia para la enseñanza de los deportes de conjunto, pues es preciso que se reflexione y se analice detenidamente que es más importante que el estudiante aprenda con los demás y sea con la ayuda de ellos que presente soluciones a las diferentes situaciones que el juego plantea, tanto a nivel deportivo como en lo afectivo y social.

¿Para qué la propuesta?

Considerando que el proceso de enseñanza de los deportes de conjunto ha sido orientado por parte de los docentes desde sus propias perspectivas, es

preciso que se contemplen nuevas estrategias encaminadas a fortalecer su que-hacer pedagógico, entre ellas, el aprendizaje cooperativo, puesto que este no sólo se proyecta hacia el aprendizaje de las técnicas deportivas, sino que trasciende al plano social y afectivo, propiciando un acto pedagógico más creativo e integrador.

Partiendo de lo anterior, es importante que esta propuesta sea acogida por parte de los docentes que se desempeñan en el nivel superior, puesto que ellos son los encargados de formar los futuros profesionales de la Educación Física y, por tanto, deben considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje en los deportes de conjunto parte no sólo de individualidades sino que requieren que este se realice a partir de un trabajo colectivo, en el cual todos cooperen hacia la consecución de metas preestablecidas. Por consiguiente, con la implementación del aprendizaje cooperativo, los docentes que orientan la formación de los futuros profesionales serán los encargados de difundir entre sus educandos esta estrategia de enseñanza como otra posibilidad de trabajo que pueda ser utilizada en los diversos contextos en los cuales se desempeñen.

Además, esta propuesta favorece el trabajo que vienen desarrollando otros docentes, entrenadores y monitores en el campo deportivo, debido a que esta alternativa puede contribuir a reorientar la forma de enseñar que cada uno de éstos utiliza, dejando a un lado los métodos tradicionales y contemplando nuevas estrategias tendientes a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, una de las principales necesidades que tienen los deportes de conjunto es, precisamente, aprender el proceso de fundamentación técnica y táctica pero de manera colectiva, puesto que en estos deportes el jugador siempre va a necesitar del otro para que el juego sea exitoso. Aquí prima el trabajo colectivo, sobre la destreza individual; pues de nada sirve tener cinco, seis u once jugadores estrellas, si no saben jugar colectivamente. Así, que la enseñanza en grupos de trabajo permitirá mayor comprensión y entendimiento entre los miembros de un equipo.

En consecuencia, será menos efectivo un aprendizaje construido de manera individual en el que se desconozca precisamente el contexto donde se va a ser evidente y en el cual se involucra la participación de un colectivo; por lo tanto, el jugador nunca va a estar solo, tendrá compañeros y adversarios al mismo tiempo y deberá con ellos aprender a sortear las situaciones de juego que se le planteen; de ahí que es preciso a partir de esta reflexión y se empiece a dar

mayor significado a la manera como aprende el jugador de los deportes de conjunto, puesto que hasta el momento el docente se ha preocupado más porque este sea habilidoso y aprenda individualmente la técnica, que por enseñarle de manera colectiva, aproximándose más a la realidad con la que se va a encontrar durante la competencia.

Desde esta perspectiva, aprender es algo que los estudiantes realizan, no algo que les es dado ni impuesto; este proceso exige que éste se involucre de manera directa y activa, pues de su participación dependerá en gran medida que se pueda efectuar exitosamente su proceso de aprender. En este sentido, el aprendizaje puede ser más fácil cuando forman parte de un equipo cooperativo, puesto que la cooperación es trabajar juntos para alcanzar metas compartidas dentro de las situaciones cooperativas, los individuos buscan logros que los beneficien a ellos y a los demás miembros. De esta forma es como adquiere sentido el aprendizaje cooperativo, puesto que significa hacer uso educativo de los pequeños grupos a través de los cuales los estudiantes trabajan juntos para acrecentar su propio aprendizaje y el de los demás; este, a su vez, puede ser contrastado con el aprendizaje competitivo, en el cual los estudiantes trabajan unos contra otros para alcanzar metas. De ahí que este tipo de aprendizaje puede valerse perfectamente de las estrategias que emplean los docentes para trabajar los deportes de conjunto, entre ellas, el juego y el ejercicio.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que las dos estrategias empleadas por los docentes para la enseñanza de los deportes de conjunto, presentan muchas ventajas, entre ellas, que pueden ser trabajadas de manera colectiva, no solo para el aprendizaje de la fundamentación técnica y táctica, sino también para el aprendizaje de valores y habilidades sociales, que son consideradas como un punto álgido en el proceso de formación del deportista, sobre todo en los deportes de conjunto. En la medida en que el grupo sea armonioso, equilibrado, se respete, comparta, se comunique acertadamente, acepte a los demás y sepa trabajar en equipo para conseguir metas comunes, tendrá una amplia ventaja, puesto que estas virtudes facilitarán el aprendizaje de cualquier estrategia de juego en aras de conseguir la victoria.

En esta forma de aprendizaje, se le enseña al deportista que no importa solamente que él aprenda, sino que es necesario que se preocupe porque los demás estén en las mismas condiciones, pues de eso dependerá el éxito o el fracaso del trabajo de grupo; de este modo, se fomenta la solidaridad y la formación

de líderes positivos que orienten el trabajo del colectivo, para que posteriormente se conviertan en los líderes del juego durante la competencia; además, al interesarse porque todos aprendan, se incluye de manera directa a aquellos deportistas que presentan debilidades a comprometerse más con su proceso de aprendizaje, puesto que reciben apoyo tanto del docente como de sus compañeros de equipo. Como educadores consideramos que el trabajo cooperativo nos ayuda a agilizar la enseñanza-aprendizaje en los deportes de conjunto, ya que permite que los estudiantes, luego de estimularse, puedan ayudarse mutuamente a desarrollar las tareas asignadas; no obstante, el arreglo para el aprendizaje cooperativo significa algo más que organizar un grupo de estudiantes bastante cerca y decirles que se ayuden los unos a los otros. Además es importante aclarar las diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo (en la literatura aparece reiteradamente el término aprendizaje colaborativo vs. cooperativo). Aunque algunos autores tienden a homologarlos, existen diferencias entre ambos. La diferencia esencial entre estos dos procesos de aprendizaje es que, en el primero, los estudiantes son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el segundo es el profesor quien diseña y mantiene casi por completo el control en la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

No obstante, la premisa básica de ambos aprendizajes está fundada en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los alumnos y transformado en conceptos con los que el alumno puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo requiere de una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el educador propone un problema e indica qué debe hacer cada miembro del grupo, responsabilizándose cada uno por la solución de una parte del problema. El profesor es quien diseña y mantiene casi por completo la estructura de interacciones y de los resultados que se han de obtener.

Lo anterior implica que cada estudiante se hace cargo de un aspecto y luego se ponen en común los resultados. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este aprendizaje también contrasta, con el aprendizaje competitivo en el que cada estudiante trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos determinados.

¿Qué se busca con la propuesta?

Favorecer el proceso de enseñanza de los deportes de conjunto a través del aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica, en función del juego y el ejercicio implementados por los docentes que orientan dichos deportes.

Objetivos específicos

- Formular los objetivos que se pretenden alcanzar de acuerdo al tema específico y a las destrezas cooperativas.
- Organizar los grupos de trabajo y asignar las funciones a cada uno de los integrantes.
- Supervisar e intervenir durante la ejecución de las tareas asignadas, a fin de favorecer el aprendizaje académico y cooperativo.

¿Qué debe saber del aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo es una de las formas de aprendizaje que desde hace años atrás se ha implementado en el proceso de formación personal y profesional como una manera más de contribuir a la integración de saberes y además como una estrategia que facilite, por un lado, la interacción social y, por otro, despierte la motivación del estudiante. Desde el punto de vista de sus principales representantes como Quintiliano, Séneca, Joseph Lancaster y Anastasio Ovejero, que el aprendizaje cooperativo gira alrededor de estos tres ejes fundamentales.

En relación con el significado de aprendizaje cooperativo, Beltrán y Bueno expresan: "llamamos aprendizaje cooperativo al tipo de aprendizaje que se produce en las situaciones de interacción, en que las metas de cada uno de los individuos están en función de las metas de los demás" (1997, p. 448). Con esto, lo que se pretende es que el aprendizaje cooperativo presente como rasgo distintivo de otros aprendizajes el uso didáctico de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y se produce en la interrelación. Obviamente, para lograr esta meta, se requiere planeación, habilidades y conocimiento de los efectos de la dinámica de grupo, debemos entender que el aprendizaje cooperativo es un concepto diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se basa en la interacción entre estudiantes diversos, que en grupos de 4 a 6, cooperan en el aprendizaje de

distintas cuestiones de índole muy variada. Este aprendizaje cuenta con la ayuda del profesor, que dirige este proceso supervisándolo. Se trata, pues, de un concepto del aprendizaje no competitivo ni individualista como lo es el método tradicional, sino un mecanismo colaborador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, la solidaridad entre compañeros y que los estudiantes intervengan autónomamente en su proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, Ovejero afirma que: "El aprendizaje cooperativo se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje" (1988, p.265). En este sentido, el aprendizaje cooperativo es una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos. Además, les provee para buscar apoyo cuando las cosas no resultan como se espera. Pero lo importante de emplear este tipo de aprendizaje no es simplemente el propósito de aprender, sino que, además de esto, conlleva otros "efectos escolares", como lo dice Ovejero, que son trascendentales en la vida del individuo. Entre ellos tenemos la mejora del rendimiento escolar, a través de la cooperación, dejando atrás el individualismo y la competición siempre presentes en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual se ha podido constatar por las diferentes investigaciones dentro de este tema, hecho que se consolida en un gran aporte a la educación.

Otro de los aportes en la implementación de este tipo de aprendizaje se determina en el aumento de la motivación intrínseca, debido a que la interacción entre los estudiantes conlleva la confrontación de ideas, conceptos y puntos de vista de cada uno de los integrantes del grupo que, en el caso de no tener afinidad en sus planteamientos, los adentra hacia la búsqueda de información sobre la temática en discusión, lo que genera en el estudiante las ganas y ánimo para alcanzar ese propósito. Es decir, permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo, lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo que se exigen sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general, así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Es así, como desde esta perspectiva motivacional, se ha observado que esta estrategia logra mejorar el rendimiento cuando la evaluación cumple dos condiciones: se recompensa el trabajo grupal y la evaluación procede de la suma del rendimiento individual de todos los miembros del grupo.

De igual manera, éste genera atracción interpersonal, debido a que la cooperación entre estudiantes y semejantes hace que viajen por los mismos caminos y al final puedan llegar juntos, y todas las situaciones que se presentan los consolida más como grupo y las diferencias dentro de las discusiones los integra y une más. Otro de los aspectos que lo favorece es la autoestima, debido a la interacción y la posición que ellos y cada uno tienen frente al tema en discusión, hace que se sientan valorados y respetados, generando que cada vez sus aportes y su capacidad de intervención aumenten y mejoren positivamente la valoración de sí mismo.

Por otra parte, es importante mencionar la influencia del aprendizaje cooperativo en el papel del profesor. Este supone un cambio importante en la función del maestro y en la interacción que establece con los estudiantes. El control de las actividades deja de estar centrado en él y pasa a ser compartido por todo el grupo, cambio que hace que el profesor deba realizar actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar). También la implementación de esta forma de aprendizaje contribuye a mejorar la calidad educativa, como por ejemplo enseñar a cooperar de forma positiva, observar lo que sucede en cada grupo y con cada estudiante, prestar atención a cada equipo para resolver los problemas que puedan surgir y proporcionar reconocimiento y oportunidad de comprobar su propio progreso a todos los estudiantes. Los resultados obtenidos, en este sentido, sugieren que la realización de dichas actividades sea de forma cooperada, haciendo que mejore también la interacción que el profesor establece con sus educandos cuando aplica otros procedimientos no cooperativos. Además, esta forma de aprendizaje permite y exige una mayor colaboración entre profesores de la que habitualmente se produce con otros métodos o estrategias, pero cuando varios profesores cooperan en su aplicación también mejora su eficacia y viven la experiencia de forma más satisfactoria que cuando lo aplican individualmente.

En relación con la puesta en escena de todo este trabajo, se recomienda que los docentes siempre tengan en cuenta algunos aspectos propios y específicos que se pretende conseguir con el aprendizaje cooperativo. Una de sus características es la interdependencia positiva, que se caracteriza por la asignación de tareas mutuas, divisiones de trabajo y asignación de roles a los miembros del grupo, entre otras. Esto con el fin de determinar que, para que haya aprendizaje, los estudiantes deben percibir que son tareas interdependientes con los otros miembros de su grupo. Del mismo modo, está la interacción cara a cara que, según Ovejero, se

pretende que en el trabajo y, sobre todo, después de realizarlo haya la confrontación y la socialización del resultado. Esto, según Ovejero (1998), se consigue teniendo presente la responsabilidad individual para dominar el material asignado, es decir que dependiendo de la tarea que se le asigna a cada estudiante, este debe conseguir y sacarle el mayor provecho para ser compartido con sus compañeros. Todo este proceso llega a consolidarse cuando se tiene en cuenta el uso apropiado de las aptitudes interpersonales y las de grupo; dicho de otra manera, se deben organizar los grupos dependiendo de las habilidades y capacidades que cada estudiante posee, con el objetivo de que en el trabajo adquiera responsabilidad, liderazgo, comunicación y solución de conflictos y, por ende, tenga éxito.

Es muy importante entender que en el aprendizaje cooperativo se tienen bien definidos los objetivos a alcanzar, los cuales son potenciar las relaciones positivas en las clases, estimulando al estudiante a aceptar y a ser capaces de trabajar con cualquier compañero de su clase, y por extensión, mejorar también el ambiente del Centro; conseguir que los estudiantes sean autónomos en su proceso de aprendizaje, enseñándoles a obtener la información necesaria, resolver las dudas que se les planteen y consensuar en equipos el trabajo final, siempre con la ayuda y supervisión del profesor; atender a la diversidad del estudiantado que en estos momentos accede al sistema educativo con distintas necesidades; reducir el fracaso escolar mediante una atención más individualizada y la interacción positiva que se crea entre estudiantes de diversos niveles académicos. En este sentido, es importante mencionar que no se pueden pasar por alto los pasos que el docente debe tener presentes en la asignación de las tareas que debe realizar el estudiante, entre ellas tenemos: la selección de la lección, parte del propósito de la sesión y a dónde se propone llegar. Para esto es necesario determinar la conformación de los grupos, de acuerdo a los objetivos, el tiempo, la naturaleza de la tarea y la disposición de los materiales que se emplearán, lo cual conduce a que el maestro proceda a explicar la tarea y la meta cooperativa de una forma clara y precisa para ser ejecutada por los estudiantes. Posteriormente, por parte del docente vendrá la supervisión de trabajo para comprobar si las acciones se están llevando a cabo y también dar solución a las dificultades encontradas.

Ahora bien, después de conformar los grupos de trabajo cooperativo, los estudiantes deben delegarse las funciones básicas para la cooperación en el aprendizaje, iniciando por ponerse de acuerdo sobre lo que hay que realizar, decidir cómo se hace y qué va a hacer cada cual; realizar los correspondientes trabajos o pruebas individuales; discutir las características de lo que realiza o ha realizado

cada cual, en función de criterios preestablecidos, bien por el profesor, bien por el propio grupo; considerar cómo se complementa el trabajo; escoger de entre las pruebas o trabajos individuales realizados, aquél que se adopta en común, o bien ejecutar individualmente cada una de las partes de un todo colectivo; valoración en grupo de los resultados, en función de los criterios establecidos con anterioridad.

En consecuencia y haciendo un análisis de lo anteriormente mencionado, los autores a través de sus diferentes prácticas e investigaciones consideran los beneficios que trae la utilización del aprendizaje cooperativo que se determinan en que permite que el estudiante se involucre en su propio proceso de aprendizaje, lo cual se traduce en mejor retención de lo aprendido; conozca el pensamiento de sus compañeros respecto al tema que se está aprendiendo, teniendo, de esta forma, otras perspectivas o puntos de vista del mismo tema; a sus compañeros lo que entiende del tema lo que ayuda a reforzar su aprendizaje; aprenda a defender sus ideas con argumentos claros, desarrollando su capacidad argumentativa, y a desarrollar habilidades sociales que va a necesitar para desempeñarse posteriormente en el campo profesional; claro está que este es un producto de un proceso a más largo plazo.

En los grupos de estudio y aprendizaje para el aprendizaje cooperativo, es vital considerar y tomar en cuenta que los estudiantes más capaces y que se impliquen en la colaboración, deben tener un alto grado de seguridad en sí mismos y, sobre todo, demostrar una gran capacidad de razonamiento en la solución de problemas y en la puesta en práctica de estrategias para tomar decisiones. Si bien es cierto que, en el aprendizaje cooperativo, la enseñanza, el educador, los compañeros y el contexto socioeducativo en el cual ha de experimentarse, son importantes, lo es también, en prioridad, el sujeto que aprende.

¿Qué ventajas obtenemos con la implementación del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de los deportes de conjunto?

Tomando en cuenta las grandes transformaciones curriculares que se vienen practicando en el contexto universal, encontramos como una técnica eficaz desarrollar dentro de las clases el trabajo cooperativo, que permite al estudiante una participación plena, adquirir respeto hacia las ideas de los demás y reconocer que con un equipo se pueden resolver grandes problemas.

El aprendizaje cooperativo, como estrategia metodológica en la enseñanza de los deportes de conjunto, permite a los educadores darse cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el estudiante y los contenidos o materiales de aprendizaje y también plantear diversas estrategias cognitivas para orientar dicha interacción eficazmente. No obstante, de igual o mayor importancia son las interacciones que establece el estudiante con las personas que lo rodean, por lo cual no puede dejarse de lado el análisis de la influencia educativa que ejerce el docente y los compañeros de clases.

Cuando se participa en grupos de trabajo, de estudio, de carácter social o de cualquier otra naturaleza, se observa que hay personas que se distinguen por las ideas que aportan y por las acciones que realizan en beneficio de la labor que debe desarrollar el grupo. También se observa que hay personas que hacen lo posible por obstaculizar el trabajo encontrándole dificultades y defectos.

En la actividad cooperativa son muy importantes las actitudes y las cualidades favorables del carácter y de la personalidad, pues el buen éxito de la acción cooperativa se apoya en las manifestaciones positivas que permiten alcanzar en la mejor forma posible los objetivos propuestos.

Esta propuesta tiene como propósito demostrar que el trabajo cooperativo utilizado por los docentes eficazmente enseña la colaboración, exige mayor esfuerzo, comparte experiencias y brinda la oportunidad de construir un aprendizaje duradero en la enseñanza de los deportes de conjunto.

¿Cómo planear una sesión de trabajo para el aprendizaje cooperativo?

El trabajo en equipo se torna de vital importancia dentro de este aprendizaje. Como toda nueva estrategia debe tomarse una guía e irse implementando con flexibilidad, ajustándose y modificándose en forma gradual y continua para lograr el mayor beneficio. Para dicho propósito se deben considerar los siguientes pasos para la planificación, estructuración y manejo en una sesión de trabajo, la cual se irá desarrollando paralelamente con un ejemplo, cuyo tema central es la utilización de las superficies de contacto para realizar el pase y la recepción en el fútbol:

1. *Especificar los objetivos del tema por tratar*

1.1. Se debe proponer un objetivo académico específico.

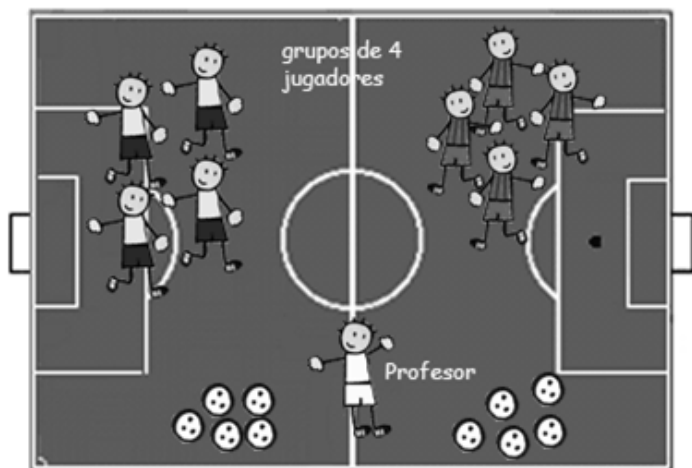
Ejemplo: Fortalecer en los estudiantes la forma correcta de utilizar las superficies de contacto, a la hora de realizar un pase y una recepción.

1.2. Proponer un objetivo relacionado con las destrezas cooperativas.

Ejemplo: Establecer vínculos de autonomía, de compañerismo, de creatividad y solidaridad en relación con los trabajos grupales propuestos.

2. *Establecer con prioridad la forma en que se ubicará a los estudiantes en grupos de aprendizaje*

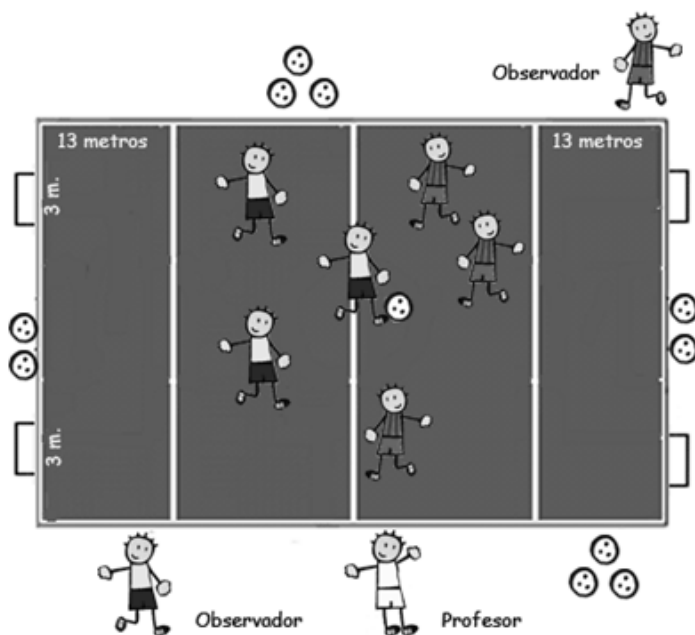
Ejemplo: El maestro propone en la clase que se organicen grupos de cuatro personas y entre ellos se elije a uno para que asuma el rol de observador y el resto el rol de ejecutantes. Los miembros del grupo van pasando por los diferentes roles; estos grupos de trabajo se los mantendrá por espacio de una hora y de este modo asegurar que todos tengan la oportunidad de participar activamente.



3. *Explicar con claridad a los estudiantes la actividad de aprendizaje que se persigue y la interrelación grupal deseada. Conviene tener presente lo siguiente:*

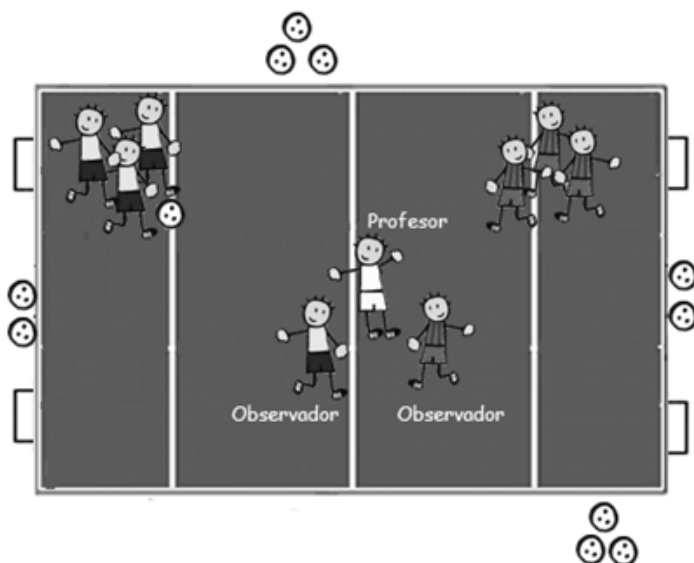
- 3.1. La existencia de una tarea grupal.
- 3.2. Que la resolución de esta tarea requiera necesariamente la contribución de todos y cada uno de los participantes.
- 3.3. Que el grupo disponga de recursos suficientes para mantener y hacer progresar la actividad.

Continuando con el ejemplo: los equipos se ubicarán en un espacio de 40 m x 25 m en donde se disponen cuatro (4) porterías de 3 m de ancho cada una de ellas para poder marcar gol; el equipo en posesión del balón debe pasarlo desde el medio campo a través de una de las porterías contrarias que están colocadas a 13 m de distancia detrás de la línea central. Para poder obtener éxito, los tres compañeros deberán pasarse el balón y desplazarse en procura de desorientar al equipo contrario y así lograr el gol. Se compite durante 4 tiempos de 5 minutos; conviene tener balones de reserva cerca de la zona de juego.



4. *Supervisar en forma continua la efectividad de los grupos de aprendizaje cooperativo e intervenir para enfatizar en la colaboración y asistir en el aprendizaje académico cuando surja la necesidad.*

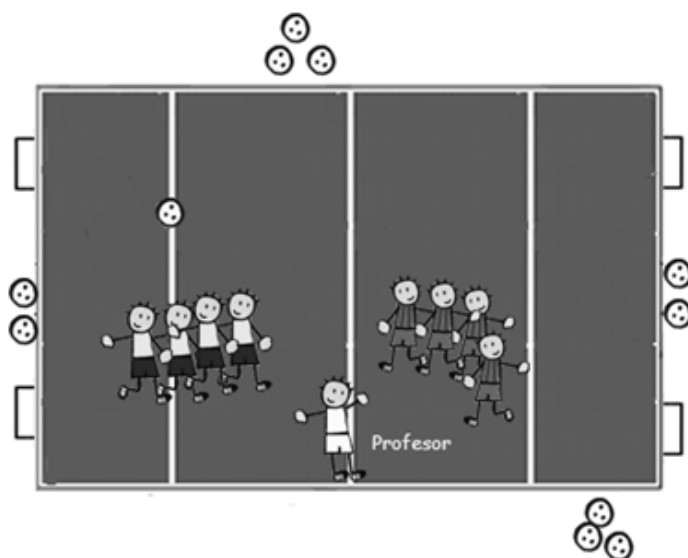
En el ejemplo propuesto, el maestro deberá estar circulando por los grupos verificando la participación de todos; después de terminar los primeros 5 minutos de juego, él llamará a los estudiantes observadores para que ellos con sus propias palabras comenten cuáles son los logros obtenidos y las mayores dificultades que se presentan en el grupo, tanto en la realización del pase - recepción como en relación con el trabajo en grupo, si existe cooperación, solidaridad y autonomía a la hora de conseguir los objetivos propuestos. Esto se lo realizará en cada descanso de los 4 tiempos de 5 minutos y con todos los integrantes del grupo.



5. *Evaluar los logros de los estudiantes y participar en la discusión del grupo sobre la forma en que colaboraron. Aquí se debe tener presente:*

- 5.1. Evaluar cuánto del esfuerzo que realiza cada miembro contribuye al trabajo en grupo.
- 5.2. Proporcionar retroalimentación a nivel grupal.
- 5.3. Asegurar que cada miembro sea responsable del resultado final.

En el ejemplo, después de que se terminen los 4 tiempos de 5 minutos, el docente reunirá a todos los estudiantes y expondrá las dificultades mencionadas por el observador de cada grupo de manera general y realizará conjuntamente con los estudiantes un análisis a lo expuesto, paso siguiente, el profesor formulará algunas preguntas con referencia a la actividad que se está realizando.



Ejemplo:

- ¿Cómo se deberían distribuir los 3 atacantes en el terreno de juego?
- ¿Cuál es la superficie de contacto más apropiada para realizar un pase corto y preciso, un pase largo o en profundidad?
- ¿Cuándo es el momento más idóneo para realizar un pase corto o en profundidad?
- ¿Cuáles con las características de una buena recepción?

Ahora bien, después de haber disertado las preguntas y encontrar las mejores respuestas entre todos, se reanuda la actividad pero teniendo en cuenta las recomendaciones hechas en grupo.

Con lo anterior, el grupo de investigación quiere ayudar a consolidar una mejor enseñanza y aprendizaje de los deportes de conjunto, esperando que los estudiantes aprendan a interactuar entre sí, que compartan ideas y materiales, que se apoyen y sientan alegría en los logros académicos de unos y otros, que elaboren, expresen conceptos y estrategias aprendidas.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de los deportes de conjunto, permite derivar conclusiones que propiciarán elementos de reflexión y de concientización sobre el quehacer pedagógico del maestro, encaminados hacia la formulación de nuevas alternativas de trabajo para favorecer el aprendizaje del estudiante.

Los referentes bibliográficos en cuanto a estrategias didácticas son escasos, es posible deducir que esta es una causa para que no exista claridad sobre este concepto entre los docentes investigados. En este sentido, ellos utilizan dos formas de trabajo para la enseñanza de los deportes de conjunto en la parte práctica, que las denominan como estrategias, que son el ejercicio y el juego; pero en ellas se evidencia que adolecen de una finalidad pedagógica, puesto que se aplican más con fines didácticos que como verdaderos objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, es posible afirmar que no se las puede considerar como estrategias didácticas.

Las formas de trabajo empleadas para la enseñanza de la parte teórica no se pueden catalogar como estrategias didácticas, puesto que los conversatorios, el taller, la lectura de guías y el video son consideradas como técnicas, debido a que sus propósitos sólo están enfocados a la forma como deben hacerse las cosas, más no se plantean con el objetivo de cumplir con una clara intencionalidad que se evidencia durante su proceso de aplicación.

En este sentido, los docentes le dan mayor prioridad al aprendizaje depurado de la técnica y la táctica deportiva que al aprendizaje en grupo, restándole importancia al trabajo colectivo como mecanismo para conseguir metas comunes. De igual manera, mencionan que es importante favorecer la práctica de valores, pero éstos no se evidencian en las formas de trabajo que ellos emplean para el desarrollo de la clase.

En la enseñanza de los deportes de conjunto se encontró que los docentes emplean estilos de enseñanza tradicionales como el mando directo y la asignación de tareas, los cuales inhiben la participación libre, la iniciativa, la pregunta, el diálogo, la camaradería entre compañeros y la creatividad. Sin embargo, también hacen uso del estilo resolución de problemas que, por el contrario, genera espacios que permiten desarrollar la imaginación y la creación para dar respuesta a

situaciones que se presentan en el desarrollo de la clase. Por otra parte, en cuanto a los procedimientos que los docentes utilizan dentro de la enseñanza de estos deportes, se pudo evidenciar que ellos lo hacen a partir de la explicación, demostración, ejecución, corrección y repetición, lo cual facilita la comprensión y organización de la información que será suministrada al estudiante.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los deportes de conjunto se propician interrelaciones entre maestro y estudiante, a pesar de utilizar estilos de enseñanza tradicionales, puesto que el docente comparte sus experiencias y conocimientos y además concertar actividades para desarrollar, al igual que la forma de evaluar sus prácticas, logrando así actitudes que ayudan a gestar un ambiente propicio para el desarrollo de las clases. En este sentido, los estudiantes participan activamente y proactivamente en dicho proceso; no obstante, se presentan algunas dificultades en las relaciones interpersonales entre estudiante- estudiante, debido a que, en algunas ocasiones, entre ellos se evidencia apatía, rivalidad, irrespeto e inmadurez en el momento de organizar y practicar las actividades propuestas en las sesiones de clase.

El trabajo realizado ha permitido profundizar teóricamente sobre el método etnográfico y resaltar que la experiencia adquirida durante el proceso de recolección de información brindó la oportunidad de vivenciar cada una de las etapas, las cuales aportaron conocimientos realmente significativos a nuestra formación en éste campo específico. Llegando a comprender que la labor desempeñada por el docente requiere de un proceso constante de reflexión y actualización frente a su quehacer pedagógico, con el propósito de contribuir en la formación personal y profesional de los futuros profesionales de la Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, J. y Bueno, J.A. (1997). *Psicología de la educación*. México: Editorial Alfa Omega.
- Camacho Coy, Hipólito. (2001). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Campo, Gladis Elena. (2000). *El juego en la educación física básica*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Cuervo Lozada, Jaime. (2000). *Fútbol de salón. Preparación y competición*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Delgado, Miguel Ángel y Sicilia, Álvaro. (1991). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial INDE.
- Gallo González, Gonzalo. (1998). *Tu espíritu infrecuencia modulada. Mensajes para ser feliz*. Bogotá, Colombia: Editorial Gargratitics S.A.
- Gil Morales, Pablo. (2001). *Metodología didáctica de las actividades físicas deportivas*. España: Editorial Fundación Vipren.
- Mosston, Muska y Sara, Ashworth. (1993). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma a los estilos de enseñanza*. Barcelona, España: Editorial Hispano Europea.
- Ovejero, Anastasio. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Rosales, Analia. (2004, Agosto). *Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de Educación Física*. Artículo No 75. Recuperado 25 de marzo de 2007, en <http://www.efdeportes.com/>
- Vergara Lara, Diógenes. (2005). *Juegos predeportivos y formas jugadas*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LAS ASIGNATURAS INVESTIGATIVAS DEL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA DEL CONVENIO INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA CESMAG - CORPORACIÓN UNIVERSITARIA REMINGTON

María Eugenia Córdoba*
Victoria Aguirre Fuertes**
Egresadas Maestría en Docencia
*Universidad de La Salle - Convenio I. U. Cesmag
(Pasto-Colombia)*

RESUMEN

La utilización de estrategias didácticas en el proceso de formación pregradual es un factor fundamental para optimizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, teniendo en cuenta que, de manera particular, dichas estrategias inciden en la formación investigativa. Ahondando en esta temática, el presente estudio aborda la dificultad que se presenta en el Programa de Psicología que ofrece la Institución Universitaria CESMAG, en convenio con la Corporación Universitaria Remington de Medellín, en el cual no se tiene claridad si se están empleando las estrategias didácticas adecuadas. El problema radica, especialmente, en el desconocimiento de su aplicación en las asignaturas investigativas contempladas en el plan de estudios, que es desde donde más se pretende aportar a la formación de los futuros investigadores. En esta investigación participaron 7 docentes y 8 estudiantes de las asignaturas investigativas: Teorías de la Comunicación, Metodología de la Investigación Psicológica, Epistemología de la Investigación en Psicología, Creatividad e Innovación, Seminario de Investigación, Práctica Investigativa y Desarrollo del Proyecto. El trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo, con enfoque histórico - hermenéutico y método etnográfico y estudio de caso, cuyas técnicas fueron: entrevista, observación, grupo focal y taller. Se destaca que los docentes están

* Vicerrectora de Investigaciones - Institución Universitaria Cesmag-Pasto.

** Docente Institución Educativa Municipal Centro de Integración Popular, Pasto.

utilizando las siguientes estrategias didácticas: clase magistral, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía y asesoría, las cuales no corresponden a estrategias que se han diseñado con el propósito de enseñar a investigar, aunque algunas de ellas aportan a este propósito (taller, exposición de estudiantes, guía y asesoría). En la parte final del trabajo, se presenta una propuesta que contribuye al mejoramiento de la formación investigativa en el programa.

Palabras clave: Asignaturas Investigativas, Educación Superior, Estrategias Didácticas, Formación Investigativa.

INTRODUCCIÓN

El programa de Psicología que ofrece en la ciudad de Pasto el convenio Institución Universitaria Cesmag - Corporación Universitaria Remington, se creó con un rasgo distintivo: ofrecer una fuerte formación investigativa a sus estudiantes, con el propósito de lograr que: "la institución [Uniremington] sienta las bases definitivas para proyectarse hacia el futuro como universidad y para que sus egresados, dotados de una sólida formación científica potencien su impacto sobre la sociedad a la cual se deben" (Corporación Universitaria Remington, 2000, p. 3). Esta aspiración de alta formación investigativa se programó alcanzarla básicamente desde el plan de estudios, a través de las asignaturas incluidas dentro de la denominada "área investigativa"; sin embargo, para alcanzar tan importante propósito es necesario que, de manera simultánea, se den otras condiciones que posibiliten un proceso de enseñanza-aprendizaje motivador y orientador de la investigación estudiantil, una de las cuales es la utilización de estrategias didácticas adecuadas y pertinentes. Dicho en otras palabras, no sólo los contenidos de las materias pueden aportar a la cualificación investigativa, sino también la dinámica de la clase, donde ocupan un lugar especial las estrategias adoptadas por el docente.

Meirieu define las estrategias didácticas como "un proceso que representa el conjunto de operaciones realizadas por un sujeto con el objeto de conseguir un aprendizaje estabilizado" (2002, pp. 149 - 150). Se trata de acciones orientadoras que deben garantizar que el estudiante asimile e interiorice el aprendizaje que se le está ofreciendo. En consecuencia, su utilización es fundamental e implica que el profesor conozca suficientemente su conceptualización, importancia, usos, criterios para seleccionarlas y, en el caso particular de la formación investigativa, es prioritario saber qué estrategias didácticas facilitan la enseñanza de la investiga-

ción, pues se han llegado a establecer diferentes opciones como el seminario alemán, que surgió para favorecer la instrucción investigativa dentro de la pedagogía tradicional; el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos, propuestas desde las didácticas activas o contemporáneas, cuyo factor común es que "permiten el diálogo, el debate, la indagación, la búsqueda del conocimiento..." (Clavijo, 2008, p. 47).

A pesar de todas estas implicaciones de las estrategias didácticas, en el programa de Psicología, al año 2006, cuando se inició este estudio, no se tenía claridad si se estaban empleando las adecuadas para lograr la formación investigativa planeada, si los docentes, la mayoría sin formación pedagógica, conocían su definición y cómo aplicarlas. Entonces, se planteó esta investigación con el propósito de comprender la utilización precisa y detallada de las estrategias didácticas en las materias investigativas, identificando la manera como los profesores organizan sus clases; sus apreciaciones y experiencias sobre este tema; las estrategias didácticas que efectivamente usan según su propia información, la que suministran sus estudiantes y la observación de clase; además, la manera como ellos seleccionan las estrategias que emplean en sus asignaturas investigativas. A partir de esta fase diagnóstica, surgió una propuesta de mejoramiento tendiente a aportarle al programa de Psicología alternativas que le permitan alcanzar su gran objetivo de formar jóvenes investigadores.

Cabe resaltar la novedad de este estudio, pues no existen investigaciones a nivel de proyectos de docentes, trabajos de grado de pregrado, tesis de maestría y tesis de doctorado, que aborden el tema específico de las estrategias didácticas en la formación investigativa. Esta aseveración surge de la consulta bibliográfica que se realizó en las bibliotecas de las instituciones de educación superior de Pasto, en las bases de datos <http://www.tdr.cesca.es/> y <http://dialnet.uniroja.es>, y en la base GrupLAC de Colciencias. El único trabajo cercano a esta investigación se denomina "cómo enseñar a investigar en la universidad", desarrollado por los docentes de la Universidad de Los Andes de Mérida, Venezuela Oscar Morales, Ángel Rincón y José Tona (2005), trabajo que se centra tan sólo en la preparación y ejecución del trabajo de grado por parte de estudiantes de pregrado, y no se amplía a la formación general del futuro investigador, como fue la pretensión de este estudio.

No obstante, los dos coinciden en que se debe enseñar a investigar investigando sobre problemáticas reales que afectan el entorno y fomentar la lectoescritura.

De igual manera, se resalta que dentro de la Uniremington e Institución Universitaria Cesmag, instituciones que establecieron el convenio para el ofrecimiento del programa de Psicología -centro de la presente investigación-, no se han llevado a cabo trabajos al respecto.

El soporte teórico de esta investigación gira en torno a tres ejes fundamentales:

- Pedagogía y didáctica
- Investigación y educación superior
- Estrategias didácticas

La pedagogía se trató como la ciencia encargada del estudio del proceso formativo de los seres humanos a partir de los planteamientos de Savater, Stoker, Canclini y Zuluaga; por otro lado, la didáctica en educación superior se abordó como la manera y el método que le permite al estudiante acceder de modo directo y significativo al patrimonio de los saberes disciplinares, con base en los aportes de Zambrano, Gómez y Jaramillo. Con respecto a la formación investigativa de los estudiantes, se consideraron las contribuciones del Consejo Nacional de Acreditación en relación con el compromiso de las Instituciones de Educación Superior en fomentar la investigación y en enseñar a investigar investigando, y los planteamientos de Bernardo Restrepo Gómez. Finalmente, las estrategias didácticas se concibieron como el conjunto de procedimientos apoyados en técnicas de enseñanza que tienen el propósito de lograr los objetivos del aprendizaje de los estudiantes, especialmente a través de las contribuciones en este campo de Ofelia Ángeles Gutiérrez. En el caso específico de la formación en investigación, el referente teórico permitió identificar que el aprendizaje por descubrimiento es el fundamento que debe orientar las estrategias didácticas para la investigación, como por ejemplo, el ABP (aprendizaje basado en problemas), el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos y el preseminario investigativo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Aplicando la metodología "Destilar la Información", se realizó el análisis de los datos recolectados hasta llegar a obtener las categorías, a partir de cada objetivo específico, como se muestra en la tabla I.

Tabla I. Categoría inductiva para cada objetivo específico

Objetivos específicos	Categorías
Identificar la manera cómo organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas.	Organización de las clases de investigación.
Conocer las apreciaciones y las experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas.	Apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas.
Conocer la diversidad de estrategias didácticas utilizadas según los docentes del área de estudio.	Estrategias didácticas utilizadas por los docentes.
Determinar la manera cómo los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas.	Criterios para la selección de estrategias didácticas.
Identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas.	Estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes.
Recopilar sugerencias de docentes y estudiantes para mejorar la formación investigativa en Psicología.	Sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar.

Los principales hallazgos por categoría en el desarrollo de la presente investigación son los siguientes:

Organización de las clases de investigación

Comprende tres actividades básicas de las clases investigativas: su planeación, su desarrollo y la evaluación de los estudiantes.

Respecto a la primera, se encontró que los docentes planean sus clases en torno a los contenidos de las materias a su cargo, los cuales se establecen por parte del profesor así: toma los contenidos programáticos que fueron aprobados por el Ministerio de Educación Nacional en el documento de condiciones mínimas, más las tendencias temáticas de los ECAES y los avances que se han

dado en su asignatura, y construye la “ficha de desarrollo temático”, en donde semana a semana de cada semestre planifica el contenido por abordar, precisando sus propósitos, las estrategias didácticas y los recursos a utilizar, también las estrategias y fechas de evaluación.

Esta planificación se realiza al iniciar el periodo académico y lo que hace el profesor para cada clase es tomar el tema que en turno le corresponde desarrollar y prepararlo detenidamente con sus estrategias didácticas y mecanismos de evaluación.

Esta manera de planear es una directriz en el programa de Psicología, pero el ingrediente propio que añaden los docentes entrevistados es considerar en la planificación las necesidades particulares del colectivo de estudiantes: "estoy encontrando en el contacto con los estudiantes ciertas necesidades, por ejemplo, contenidos, que no se habían planteado, los trabajo ahora" (testimonio de docente). Tener en cuenta esta singularidad es fundamental para satisfacer las expectativas de los discentes, quienes se sentirán a gusto en la materia y se interesarán por conocerla y aprenderla.

La planificación de las asignaturas investigativas se verificó en las observaciones realizadas a los docentes sujeto de estudio, quienes tenían claridad del tema por tratar, lo llevaban preparado en contenido, en estrategias de desarrollo y tareas para el educando. Igualmente, la mayoría de los estudiantes que participaron en los grupos focales confirmaron que sus profesores llegan preparados a las clases.

Pasando a la etapa de desarrollo de la clase, los educadores expresaron que la hacen en cuatro momentos básicos: explicación por parte del docente, diálogo docente-alumnos, asesoría y trabajo independiente.

La explicación teórica que ofrecen los docentes de las asignaturas básicas, es decir, las que se cursan en los primeros semestres, tiene sus diferencias con respecto a la explicación teórica que realizan los profesores de las asignaturas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado. Dicha diferenciación consiste en que, en estas últimas, la explicación se efectúa especialmente sobre los conceptos necesarios para elaborar el trabajo de grado, como qué es macrocontexto, qué es microcontexto y, en cada caso, se presentan ejemplos. Mientras que en las asignaturas básicas, la explicación docente se centra en temáticas generales (no sólo conceptos).

Continuando con el desarrollo de la clase, se destaca como otra acción el diálogo docente - estudiantes, sobre el cual se puede afirmar que se da más profundamente en las asignaturas básicas (las que se cursan en los primeros semestres), que en las materias de trabajo de grado (las cursadas en los últimos semestres). Esta situación se debe a que los jóvenes de los primeros semestres, por su edad, por su espontaneidad, no le temen al ridículo o a las burlas; por su parte, los alumnos avanzados concentran su atención en captar y registrar en sus cuadernos de notas la mayor cantidad de información que les permita construir su trabajo de grado.

Una tercera actividad que se cumple en el desarrollo de las clases investigativas, pero sólo en las que se elabora el trabajo de grado, es la asesoría, lo cual es lógico por cuanto están construyendo su investigación que someterán al criterio de los jurados evaluadores para cumplir el último requisito de grado. Esta asesoría se efectúa en octavo semestre, cuando hacen la propuesta; en noveno, cuando realizan el proyecto y en décimo, cuando ejecutan el informe final.

Mientras construyen la propuesta, los jóvenes sólo cuentan con la orientación del profesor en la clase; pero en el desarrollo del proyecto e informe final ya disponen con un asesor, experto en el tema, quien es designado por el Comité de Investigaciones. No obstante, y esta es la fortaleza del programa de Psicología, dentro de la clase también reciben la asesoría del docente de investigación, quien además de conocer sobre metodología, es un psicólogo de profesión.

Dicha asesoría, cuya finalidad es orientar y retroalimentar, se programa para cada equipo que se ha conformado en torno a un tema de grado; además, se basa en instructivos que el docente prepara previamente sobre la temática abordada en la clase. Esta acción orientadora que se realiza una vez a la semana, consiste en la revisión, concepto y sugerencias del docente al avance escrito que presentan los jóvenes sobre los temas tratados en las últimas clases, de acuerdo con los instructivos que va entregando.

Finalmente, se resalta dentro del desarrollo de clases una cuarta acción: el trabajo independiente, el cual hace referencia a las actividades que deben cumplir los estudiantes por su cuenta, consistentes en lecturas, resolución de guías y talleres, videoforos, discusiones grupales, prácticas, entre otras cuyos resultados luego presentan ante el docente y/o sus compañeros.

En las observaciones realizadas, tanto a clases teóricas como a una sesión de asesoría, se pudo apreciar la responsabilidad de todos los estudiantes por presentar sus producciones: guías, talleres resueltos y síntesis de lecturas, aunque a veces las tareas debían realizarse de un día para otro; claro está que era evidente la mayor elaboración del producto por parte de los estudiantes que estaban haciendo su trabajo de grado, frente a los de primer semestre.

Los ocho estudiantes dentro del grupo focal confirmaron las cuatro fases ya mencionadas por los docentes y verificadas en las observaciones. Tan sólo mencionaron una más: *lectura del docente*. De esta se pudo constatar en las observaciones que es una actividad que realizan los profesores dentro de la explicación, es decir, para explicar: el docente va leyendo sus diapositivas y efectuando sus respectivos comentarios, por lo tanto, no son etapas diferentes.

Pasando a la tercera dimensión de la organización de una clase, se hace alusión a la evaluación de los estudiantes. Una de sus concepciones expresa que la evaluación "Es un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa... obtenida a través de diversas técnicas e instrumentos, que, tras ser cotejada o comparada con criterios establecidos, nos permite emitir juicios de valor fundamentados con el fin de facilitar el tomar decisiones sobre el objeto evaluado" (Torres González, 2005, p. 27).

La evaluación que se realiza en las asignaturas investigativas del programa de Psicología, como lo reconocieron los docentes entrevistados, cumple las condiciones básicas de esta definición, ya que es un proceso, por cuanto se trata del desarrollo de fases sucesivas de evaluación; es continua, en cuanto se efectúa a lo largo del período académico para observar los progresos que van logrando los estudiantes; igualmente, el proceso evaluativo en las asignaturas investigativas es concertado entre profesores y alumnos al comienzo del semestre académico: "el primer día de clases presento los contenidos y les propongo las fechas de evaluación" (testimonio de docente). Así mismo, las condiciones que le establece la I.U. Cesmag a los docentes, en el marco de las actuales tendencias evaluativas, es que la evaluación sea un proceso continuo y concertado. A través de lo expresado por los docentes, se comprueba el cumplimiento de estas condiciones.

En cuanto al método de evaluación, los profesores sujeto de estudio manifiestan que es tanto cuantitativo como cualitativo: "trabajo una evaluación cualitativa, mas sin embargo me toca trabajar lo cuantitativo" (testimonio de docente).

Hoy se aboga porque se practiquen los dos métodos evaluativos de manera conjunta.

Al consultarles a los docentes los aspectos que evalúan, hicieron referencia a dos fundamentales: los contenidos y las actitudes. Se aprecia, entonces, en el caso de las asignaturas investigativas, que en la evaluación se consideran, además del conocimiento (contenidos conceptuales), también habilidades (contenidos procedimentales) y actitudes del estudiante como capacidad proactiva, trabajo en equipo y asistencia, lo cual permite el desarrollo de competencias.

Retornando a los detalles de la evaluación en las asignaturas investigativas, los estudiantes en el grupo focal expresaron que sus docentes los evalúan a través de trabajos, exámenes, avances del trabajo de grado y exposiciones de los jóvenes. Esta información de los alumnos aporta a la comprensión del proceso evaluativo en el cual ellos están directamente implicados.

Apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas

La reflexión en torno a esta categoría es fundamental para establecer el conocimiento y dominio que los docentes tienen sobre estrategias didácticas. En primera instancia y abordando lo correspondiente a apreciaciones, se encuentra que en cuanto a conceptualización, los docentes sostienen que las estrategias didácticas son herramientas que orientan el proceso de aprendizaje y un medio de conexión entre ellos y sus estudiantes.

De las respuestas que dieron los profesores consultados, la más breve correspondió al concepto de estrategia didáctica. En realidad, en los conceptos encontrados sobre este término en diferentes textos, de manera explícita no se la reconoce como "herramienta", sino como "una serie de momentos que debemos agotar durante la experiencia y abordar en cada momento de interacción hasta que este proceso se interiorice y sea útil al estudiante" (Hernández, citado por Agreda y Romero, 2007, p. 184).

Por su parte "para la Escuela Histórico - Cultural, las estrategias didácticas son mediadores externos que se moldean en el decursar de las interacciones entre los que aprenden y los que enseñan" (Hernández et. al., citado por Agreda y Romero, pp. 184 - 185). Este concepto resalta que las estrategias son "mediadores",

lo cual se asemeja al término “herramientas” que manifestaron los entrevistados, en cuanto una definición de herramientas implica "...procedimientos o medios que aumentan la capacidad de hacer ciertas tareas" (Wikipedia, 2008, p. 4).

Claro está que tanto en el concepto de Hernández como en el de Hernández et. al., se añade que las estrategias didácticas se utilizan en el proceso de interacción entre el que enseña y el que aprende. De todas formas se debe reconocer que la conceptualización de los docentes sujetos de estudio no está desenfocada, sólo que su dominio del tema es limitado.

Respecto a la importancia de las estrategias didácticas, ellos expresan que ésta radica en su aporte al fomento de competencias básicas y al desarrollo de competencias específicas. Las primeras forman el factor cognitivo de los estudiantes, preparándolos para plantear y solucionar problemas a través de procesos colaborativos y constructivos; con ellas, el profesional está en capacidad de interpretar, argumentar y proponer. Estas capacidades las resalta un entrevistado cuando dice: "dependiendo de la estrategia didáctica que yo utilice, los estudiantes independientemente del tema que se esté trabajando, van a participar, van a proponer y a discutir..." (Testimonio de docente). Por su parte, las competencias específicas forman para la actividad laboral, posibilitando el desempeño del estudiante en su profesión.

Al ser las estrategias didácticas un conjunto de procedimientos mediadores en el proceso de enseñanza - aprendizaje, es lógico que sean un factor fundamental para el desarrollo de competencias, tanto básicas como específicas. Por otra parte, a partir de estas definiciones se puede afirmar que al desarrollar competencias básicas se está aportando simultáneamente a la formación investigativa de los alumnos, ya que se construye un individuo reflexivo y crítico, que es el perfil de un investigador.

Además de la importancia de las estrategias didácticas para el fomento de competencias que han mencionado los entrevistados, se relacionan los siguientes factores adicionales que vuelven indispensables a dichas estrategias:

- Orientan el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Garantizan el aprendizaje del estudiante cuando se utilizan las adecuadas, es decir, aquellas que le despierten su interés y lo motiven por las clases.
- Permiten alcanzar los objetivos de formación en las diferentes asignaturas.

- Posibilitan "el establecimiento de una relación más activa y motivadora entre los alumnos y la temática de cada materia" (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2005, p. 10).

La última apreciación de los profesores consultados se refiere al conocimiento que tienen de estrategias didácticas específicas para enseñar a investigar, sobre lo cual ellos enunciaron tres: matriz de análisis de preguntas, análisis para construcción de marco teórico y la revisión bibliográfica. Respecto a las dos primeras se anota que no figuran en ninguna literatura alusiva, pero por sus denominaciones se puede decir que se trata de un proceso metodológico: en el primer caso, para analizar preguntas, y en el segundo, para estructurar el marco teórico de una investigación. En cuanto a la revisión bibliográfica se precisa que se trata de una actividad que cumplen los estudiantes en las diversas asignaturas no es exclusiva de las materias investigativas.

Es pertinente expresar que las estrategias didácticas específicas para formar en investigación son aquellas que posibilitan la participación activa del educando; en este sentido, se reconocen como estrategias propias para la instrucción investigativa: aprendizaje basado en problemas, seminario alemán, pre-seminario, estudio de casos y aprendizaje basado en proyectos, entre otras, que se distinguen porque viabilizan el aprendizaje autónomo y colaborativo del estudiante, y realmente permiten *aprender a aprender*, que es la dinámica de aula requerida para formar investigadores.

Se pasa ahora a reflexionar en torno a las experiencias de los entrevistados en cuanto a estrategias didácticas, en tres tópicos: estrategias que han aplicado en sus asignaturas y les han sido efectivas, es decir, les han dado buenos resultados; estrategias que han utilizado y no han sido efectivas, esto es, les han dado resultados negativos; y estrategias didácticas que utilizaron con ellos en su formación de pregrado.

Haciendo referencia a las *estrategias efectivas*, los docentes hablan de tres: la asesoría, el videoforo y la socialización de estudiantes. La primera consiste en una orientación personalizada que realiza el docente a cada grupo de alumnos que está elaborando su trabajo de grado, en la cual hay: conversación entre docente y discentes, aclaración de datos, discusión en torno a las tareas que presentan los jóvenes, quienes argumentan el trabajo que están mostrando y, a su vez, el docente argumenta sus opiniones y recomendaciones. En estas con-

diciones, la asesoría es un acompañamiento del profesor a sus alumnos, así se verificó en las observaciones realizadas.

Una segunda estrategia catalogada como efectiva es el *videoforo*: "Cuando se proyecta un video que está muy relacionado con la temática que se está trabajando, lleva a los estudiantes a reflexionar y poner en práctica lo aprendido" (Testimonio de docente). Esta estrategia se define como "la discusión dirigida relativamente informal, realizada al interior de un grupo grande, inmediatamente después de... [La proyección de un video] en la que el grupo actúa como auditorio" (Clavijo, 2008, p. 50). Esta discusión es orientada por el docente o estudiante(s) designado(s) por sus compañeros o el profesor y los grandes participantes son los alumnos, a partir del video observado.

La tercera estrategia de resultados positivos para los entrevistados es la *sociación de estudiantes*, que consiste en la presentación, por parte de los alumnos, de un tema previamente preparado, ante un auditorio que puede intervenir para preguntar o aclarar. Esta estrategia es utilizada en las asignaturas básicas, es decir, en los que cursan los primeros semestres.

En estas tres estrategias referidas el rasgo común que las hace efectivas es la amplia y activa participación de los estudiantes, la cual es promovida dentro del *aprender a aprender*, donde se busca que el discente adquiera conocimientos significativos y permanentes.

En contraposición, la estrategia que se reconoce como *no efectiva* es la clase magistral que ellos han dictado. Sobre ella se dice: "considero que por lo general desmotiva a los estudiantes, los adormece" (Testimonio de docente). Pero, en realidad, es la clase magistral, en su connotación tradicional de transmisión y memorización, la que produce estos efectos en los alumnos, pues, en su verdadera aceptación, esta estrategia "debe promover en los estudiantes una acción reflexiva, planteando cuestiones y situaciones problemáticas que le exija razonamientos relativos al tema de exposición (Instituto Tecnológico y de Estudios Superior de Monterrey, 2005, p. 10).

La última experiencia sobre estrategias didácticas que se consultó hace referencia a cuáles fueron las que utilizaron con los docentes entrevistados en su formación de pregrado: un profesor mencionó la clase magistral que él recibió y, además, el video; en tanto que el segundo expresó: "...yo no me acuerdo de las estrategias, o

sea, hace mucho tiempo que pasó esto" (Testimonio de docente). Quien sí recordó que fue formado con clase magistral, hoy la aplica, aunque la haya calificado como no efectiva; esto es normal que acontezca, pues "son muchos los autores que han demostrado que los profesores confían más en los estilos y estrategias que experimentaron como alumnos que en el conocimiento teórico e incluso práctico que los programas de desarrollo del profesorado les ofrecen" (Perafán y Aduriz-Bravo, 2005, p. 92). Sin embargo, esta situación es preocupante, por cuanto se está hablando de dos momentos educativos diferentes, que no pueden ser tratados de la misma manera: hoy la sociedad contemporánea requiere "ayudar a los estudiantes a que hagan preguntas, a que manifiesten su curiosidad... y a que vayan respondiendo a sus preguntas, sus inquietudes y sus necesidades gracias a su propia búsqueda de información (La Cueva, s.f., p. 9), lo cual no se puede cumplir con una clase magistral basada en la transmisión y memorización, que es la que recibieron. Claro está que la diferencia entre "el antes" y "el ahora" es que en el pasado la magistralidad era la única estrategia aplicada; en este momento, se acompaña de otras como: asesoría, exposición de estudiantes y talleres, que ayudan a contrarrestar sus dificultades de desmotivación y pasividad estudiantil.

Estrategias didácticas utilizadas por los docentes

A continuación se precisan aquellas que los docentes sujeto de estudio expresaron utilizan en sus clases y las concepciones que de ellas dieron.

- La clase magistral, que la entienden como la exposición que realiza el docente ante sus estudiantes y como la documentación teórica que ofrece el docente y le servirá al estudiante, para que en el futuro realice estrategias prácticas. En efecto, esta estrategia se define así: "cierto tipo de exposiciones universitarias... donde se otorga una autoridad al enunciador, considerado experto, que se sitúa en un estatus superior al destinatario, lo cual permite que gestione el discurso y que imponga unas normas aceptadas por los estudiantes" (Ucla, 2008, p. 1). Estas exposiciones normalmente se hacen sobre temas teóricos, así acontece en las asignaturas investigativas, de manera especial en aquellas donde se realiza el trabajo de grado, en las cuales la clase magistral se usa para que los estudiantes adquieran conceptos, por ejemplo: qué es un objetivo, qué es el problema de investigación. Así que su utilización es adecuada, siempre y cuando no se haga uso exclusivo de ella y se combine con otras estrategias que dinamicen la clase.

- La socialización que, según el docente, consiste en "una conversación que yo sostengo con mis estudiantes sobre el tema del día que yo socializo" (Testimonio de docente). Aquí es pertinente anotar que en realidad el término "socialización" no hace parte de las técnicas de enseñanza. Claro está que los docentes y las instituciones de educación superior suelen utilizar la palabra para referirse a un momento específico en que se presenta un trabajo ante un auditorio, ya sea por parte de profesores o alumnos.
- El taller, considerado por los entrevistados como un cuestionario que deben resolver los estudiantes, referido a la temática que en ese momento están trabajando. Losada, Montaña y Moreno puntualizan que el taller "es una herramienta metodológica que... permite, tanto a profesores como a alumnos, enseñar y aprender, pues todos tienen algo para dar y recibir" (2003, p. 83). Por esta especial fortaleza, es una estrategia de necesaria utilización en la educación superior; en particular, en las asignaturas investigativas, ya que al ir desarrollando sus propias tareas, los estudiantes efectúan un ejercicio personal de producción intelectual en torno a temas investigativos.
- La exposición de estudiantes, utilizada como medio para que los discentes vayan adquiriendo habilidades comunicativas, porque la exposición les permite ir perdiendo el miedo a hablar en público; además, se da la preparación de tareas que los alumnos luego exponen oralmente a sus compañeros y al docente. Esta estrategia es necesaria dentro de la educación superior, pues un profesional debe desarrollar competencias comunicativas que le permitan desenvolverse de manera eficiente en su mundo laboral, personal, social e investigativo. En este último es fundamental, por cuanto un investigador debe estar en capacidad de sustentar sus proyectos con claridad para lograr su financiación y presentar los resultados de sus estudios ante sus financiadores, beneficiarios de la investigación y comunidad académica, para dar cuenta del trabajo efectuado, difundir sus hallazgos y motivar su aplicabilidad.
- El mapa conceptual, definido como el resumen del tema por trabajar que permite acortar el tiempo de presentación. Actualmente el uso de esta estrategia, distintiva del aprendizaje significativo, es masivo, en tanto posibilita una presentación esquemática, breve y sencilla de un tema en particular. Al decir de Castillo y Polanco (2005), le permite a quien lo construye ejercitar su actividad cognitiva y ejercitarse en procesos de análisis y síntesis, promoviendo el desarrollo intelectual del estudiante.
- La guía es el guión para el desarrollo de una tarea asignada, el cual normalmente se resuelve dentro del tiempo independiente. En esta guía, el docente establece un proceso que los alumnos deben adelantar sobre el tema que están

trabajando. Desde la teoría se menciona que las guías "son instrumentos que pretenden llevar al educando a apropiarse del conocimiento, con autonomía, responsabilidad e interés...y favorecen la autoevaluación y la profundización en temas de interés" (Losada et al., 2003, p. 116). Por estas bondades, su utilización en las asignaturas investigativas es pertinente, en especial cuando se requiere orientar el trabajo independiente dentro del sistema de créditos académicos.

- La asesoría consiste en una reunión que se realiza con cada grupo de estudiantes que estén adelantando el trabajo de grado, en la cual el profesor revisa los avances que le presenten y va aclarando las dudas que le hayan podido sugerir al equipo de trabajo; así se presenta, entonces, una retroalimentación que permite la construcción paso a paso del trabajo de grado.
- El videoforo es una estrategia que cada vez es más utilizada, pues motiva la producción de los jóvenes a partir de una acción que les resulta agradable: ver videos. La estructura del video hace que quien lo ve, capte y retenga más rápidamente un mensaje, lo cual le da bases a los estudiantes para que participen en foros que se planteen en torno al tema tratado en ese medio audiovisual.

A manera de síntesis, se puede expresar que los docentes de las asignaturas investigativas utilizan diversidad de estrategias didácticas, cuya combinación enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y les ofrece a los educandos diferentes alternativas, que ellos pueden acoger con mayor o menor aceptación.

Criterios para la selección de estrategias didácticas

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005) se ha ocupado de establecer los criterios que deben tener en cuenta los docentes al momento de escoger las estrategias didácticas que van a utilizar para el desarrollo de una asignatura, dentro de una amplia gama de posibilidades que le ofrece la teoría didáctica. Dichos criterios son:

- Validez: Se refiere a optar por estrategias que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje que se establecieron previamente para los estudiantes.
- Comprensividad: Hace alusión a la necesidad de elegir estrategias que posibiliten alcanzar todos los objetivos de aprendizaje propuestos, uno por uno, y en su conjunto.

- **Variación:** Se trata de utilizar varias estrategias didácticas de manera simultánea, debido a que hay diversos tipos de aprendizaje.
- **Adecuación:** Las estrategias que se vayan a seleccionar deben adaptarse a las características del grupo en cuanto a niveles de maduración y conocimientos que presenten los estudiantes, sus edades, género, tiempo disponible, entre otros. También deben estar armonizadas con los contenidos por desarrollar.
- **Relevancia o significación:** Se debe procurar que las estrategias didácticas que se utilicen sean útiles para la vida presente y futura.
- **Conocimiento suficiente:** Para elegir, un criterio básico es el dominio que tenga el profesor de la estrategia, en cuanto a su procedimiento de aplicación y sus características específicas.
- **Campo disciplinar o área del conocimiento:** La estrategia didáctica escogida debe estar acorde a las particularidades de la disciplina o área del conocimiento en que se está formando al alumno, pues hay estrategias más útiles para unas disciplinas que para otras; por ejemplo, el estudio de casos es más pertinente en las humanidades que en las ciencias básicas o ingeniería.

De estos criterios, los profesores entrevistados aplican dos a la hora de seleccionar sus estrategias: Adecuación (que se adapte a las características del grupo y a los contenidos -temas- por trabajar) y conocimiento suficiente (experiencia del docente en torno a la estrategia que eligirá).

Estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes

Corresponden a aquellas que los docentes en sus entrevistas reconocieron que emplean en sus clases de investigación, las cuales también fueron mencionadas por los estudiantes en los grupos focales y que, además, se apreciaron en las observaciones realizadas por las investigadoras.

En cuanto a las manifestadas en las entrevistas, ya se hizo especial referencia cuando se trató lo pertinente a *estrategias didácticas utilizadas por los docentes*, las cuales son: clase magistral, socialización, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía, asesoría y videoforo.

Respecto a la información obtenida de los grupos focales, se establece que las estrategias didácticas que los estudiantes reconocen que sus docentes usan son: clase magistral, talleres, asesoría y mesas redondas. La clase magistral la

entienden como la explicación del docente: "son las exposiciones magistrales que da la profe" (Testimonio de estudiante); la asesoría la refieren a la aclaración de dudas y a la revisión del trabajo de grado por parte de sus profesores la cual "ayuda a los compañeros si se han quedado" (Testimonio de estudiante); las mesas redondas tienen la connotación de que se centran en la participación estudiantil y los talleres los motivan para consultar.

Desde el punto de vista de la observación sistemática, las estrategias que aplican los docentes en sus clases son: clase magistral, guía, mapa conceptual, asesorías, taller y exposición de estudiantes.

Reiterando que básicamente las estrategias didácticas efectivamente utilizadas son las que se mencionaron en las entrevistas y se apreciaron en las observaciones, algunas reconfirmadas en los grupos focales. Se puede concluir que estas estrategias son: clase magistral, guías, exposición de estudiantes, mapas conceptuales, asesorías y talleres.

Sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar

Pretendiendo que la propuesta de mejoramiento que debería surgir al final de este estudio satisfaga las expectativas de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes y estudiantes, se les preguntó a ambos sus sugerencias para mejorar la enseñanza de la investigación.

Los profesores entrevistados recomiendan fortalecer las líneas de investigación, crear semilleros de estudiantes investigadores, fomentar la lectoescritura en los discentes y orientarlos al desarrollo de trabajos investigativos. Además, proponen las siguientes estrategias para enseñar a investigar: taller de aplicaciones, guía de trabajo, asesoría, ejercicios de entrenamiento, aprendizaje por descubrimiento, cuyo denominador común es la participación de los estudiantes; de éstas, ya se aplican las tres primeras, incluso la asesoría fue catalogada por los entrevistados como una de las estrategias que les ha dado mejores resultados.

En cuanto al aprendizaje por descubrimiento, es un método no una estrategia didáctica; claro está que es un método propicio para enseñar a investigar, que se sirve de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyectos y los seminarios investigativos. La

estrategia de “ejercicios de entrenamiento” que proponen los docentes consultados puede clasificarse dentro del aprendizaje por descubrimiento, en cuanto, el discente analiza situaciones contextualizadas, mediante su reflexión y aportes propios.

En síntesis, se puede expresar que se proponen tres estrategias que ya se encuentran en uso (taller, guía y asesoría) y una particularmente importante para enseñar a investigar y que corresponde al método de aprendizaje por descubrimiento, denominada ejercicios de entrenamiento.

Lo cierto es que, para adoptar estrategias didácticas que apoyen la formación investigativa, es necesario profundizar en el conocimiento del aprendizaje por descubrimiento, en el que se encuentra una buena fuente de alternativas que facilitan la incursión de los estudiantes en la investigación.

Por su parte, los estudiantes recomiendan que, para enseñarles a ellos a investigar, los profesores deben considerar los siguientes aspectos: enseñar a dudar “acerca de lo que el docente enseña, no quedarse ahí” (Testimonio de estudiante); utilizar la creatividad que tienen los alumnos “para entrar a nuevos retos, a nuevos problemas para buscar soluciones” (Testimonio de estudiante); motivarlos en la innovación y utilizar la lúdica. Estos aportes de los jóvenes se armonizan con las propuestas que hacen las teorías didácticas contemporáneas, en el sentido de utilizar la creatividad de que gozan los discentes, abocarlos a que duden, o sea, que no acepten lo que les dice el docente como verdad absoluta, sino que ellos la descubran e innoven a partir de su propia producción. En la recomendación de los estudiantes se nota que ellos no buscan un facilismo, sino que piden que los enseñen a investigar a partir de sus capacidades y mediante su propio esfuerzo, siempre y cuando se les permita investigar temáticas que sean de su interés, no impuestas, porque esta es una dificultad que afecta la calidad del trabajo y la motivación del joven que quiere adentrarse en el mundo de la investigación. Por ello, concretamente un entrevistado sostiene: “A mí me gustaría que [los estudiantes] investiguen lo que a ellos les guste, porque cuando a uno le gusta algo, lo hace con más cariño” (Testimonio de estudiante).

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO: Alternativas a largo plazo

1. Implementación de un nuevo modelo pedagógico que fomente la formación investigativa de los estudiantes

Problema 1. En el convenio I.U. Cesmag - Uniremington, las estrategias didácticas que se están utilizando corresponden al modelo pedagógico tradicional, el cual no favorece la formación investigativa de los estudiantes.

Justificación:

El programa de Psicología del convenio I. U. Cesmag- Uniremington ha decidido ofrecer una fuerte formación investigativa a sus estudiantes, la cual se logra, en gran medida, adoptando un modelo pedagógico que oriente y dinamice la formación investigativa de una manera más significativa a como lo hace el método tradicional que nació básicamente para formar profesionales a través de la instrucción, donde el estudiante es receptor de conocimientos, sin adoptar las actitudes reflexivas, críticas y creativas indispensables para el desarrollo de la investigación.

Objetivo:

Implementar un modelo pedagógico en el programa de Psicología del Convenio I.U. Cesmag - Uniremington que, por su naturaleza, favorezca el desarrollo de capacidades investigativas en los estudiantes.

Descripción:

Para solucionar el anterior problema, se propone adoptar un nuevo modelo pedagógico que promueva la formación investigativa. Esta selección debe hacerse entre los modelos que han centrado la importancia del proceso de enseñanza - aprendizaje en el desempeño del estudiante, a través de unas estrategias de enseñanza impartidas por el docente. En concreto éstos son: El Activo, el Cognoscitivo y el Crítico Social.

Para llegar a escoger entre estas alternativas la más pertinente, es urgente iniciar un proceso de análisis de las bondades y características de los modelos, al tiempo que debe concientizarse al personal docente de la importancia de fundar su

docencia en la investigación, de tal manera que estén abiertos al cambio y, cuando llegue el momento de hacerlo, ellos asuman su responsabilidad, por cuanto son los directos protagonistas del proceso educativo.

El camino para lograr este cambio de modelo en el programa requiere iniciar con un proceso de profunda reflexión en torno al tema de modelos pedagógicos, dentro del denominado "Seminario Permanente", que es un espacio semanal de dos horas asignado a los docentes para deliberar en torno a diferentes aspectos educativos de aplicabilidad en su desempeño cotidiano.

Además, paralelo a esta acción reflexiva, es necesario que la institución universitaria Cesmag ofrezca de manera continua el Diplomado en Modelos Pedagógicos que ha brindado en el pasado a sus docentes, pero que se requiere sostener, para que todos los docentes, antiguos y nuevos, hablen el mismo lenguaje y direccionen sus metas hacia la misma perspectiva de cambio.

Meta:

Un nuevo modelo pedagógico implementado en un lapso de 7 años (periodo de vigencia del plan de desarrollo institucional).

2. Formación en investigación de los docentes del programa de Psicología

Problema 2. Ni la Institución Universitaria Cesmag ni la Corporación Universitaria Remington le ofrecen a sus docentes un programa de formación investigativa suficiente que posibilite generar acciones de transformación a largo plazo de manera sostenible.

Justificación:

Uno de los propósitos fundamentales de la educación superior es generar procesos que viabilicen cambios en los sujetos comprometidos con el proceso investigativo, en este caso, el docente, quien se convierte en el principal orientador y, como tal, requiere que la institución le brinde un proceso formativo en investigación que transforme al docente de manera individual y también al colectivo de educadores del programa de Psicología, con el propósito de que él reconozca y se apropie de la investigación como un factor fundamental de su quehacer pedagógico y, en consecuencia, dinamice el proceso de enseñanza-

aprendizaje en beneficio del estudiante, quien se verá cotidianamente vinculado a procesos investigativos.

Objetivo:

Brindar a los docentes de la Institución Universitaria Cesmag, desde la Vicerrectoría de Investigaciones y en coordinación con la dirección del programa de Psicología, un proceso de formación en investigación continuo, coherente y sistemático.

Descripción:

El proceso de formación que se ofrezca a los docentes debe consistir en generar diferentes espacios de reflexión, cualificación, vivencias, experiencias significativas y la ejecución de acciones en torno a la investigación, para que el docente incorpore en su práctica pedagógica el aspecto investigativo, asumiéndolo como una labor propia de su condición de profesor universitario. Para hacer realidad este proceso se requiere:

Realizar un diagnóstico de los proyectos y las acciones que se han ofrecido desde la Vicerrectoría de Investigaciones para los docentes del programa de Psicología, como: acceso a grupos de investigación, capacitación, asesoría a trabajos de estudiantes y estímulos de formación en el nivel de postgrados, con el propósito de evaluar el impacto en la formación investigativa de los educadores, llegando a detectar fortalezas y debilidades que permitan realizar un plan de mejoramiento futuro, el cual se construirá considerando además las experiencias positivas de diferentes instituciones de educación superior del país que se destaquen por su alto desarrollo investigativo. Es preciso aclarar que el proceso de formación que se adopte no se reduce a la ejecución de acciones aisladas, operativas e improvisadas, como por ejemplo, cualificaciones en temas de moda que no corresponda con las necesidades de los docentes. En síntesis, de lo que se trata con el proceso formativo es de brindarle una serie de alternativas de manera integrada, que termine involucrando al docente y a sus estudiantes en el mundo de la investigación.

Metas:

Veinte docentes del programa de Psicología han adquirido una cultura investigativa suficiente a través del proceso formativo que le brinde la Institución.

Trescientos estudiantes del programa de Psicología se interesan por la investigación, motivados por parte de docentes partícipes del proceso de formación investigativa.

La Vicerrectoría de Investigaciones cumple con una de sus responsabilidades de promocionar y fomentar la investigación dentro de la comunidad académica.

Alternativas a corto plazo

1. Inclusión de estrategias didácticas en la práctica docente adecuadas para la formación investigativa

Problema 1. Los docentes no están utilizando las suficientes estrategias didácticas adecuadas para investigar.

Justificación:

Gracias al estudio permanente del proceso de enseñanza - aprendizaje, hoy existe una amplia gama de estrategias didácticas que está disponible para posibilitar la renovación en las prácticas pedagógicas de aula. Dichas estrategias, probadas a partir de experiencias de cambio educativo en las instituciones de educación superior, favorecen la participación de los estudiantes, quienes se sensibilizan y se forman para asumir el desarrollo de proyectos que solucionen problemáticas de la realidad y del contexto. Se trata de estrategias de necesaria adopción, si se quiere formar espíritu crítico y pensamiento autónomo en los futuros profesionales, como es el propósito del programa de Psicología.

Objetivo:

Apropiar e implementar estrategias didácticas innovadoras que contribuyan a la formación investigativa, misión del programa de Psicología, como parte de un esfuerzo continuo de cambio y transformación.

Descripción:

Las alternativas pedagógicas que adopte el docente deben corresponder a un clima en las aulas que rompa con las rutinas y ofrezca un ambiente de colaboración favorable a la realización de preguntas y proyectos de investigación en forma permanente.

La propuesta concreta consiste en motivar al docente para que adopte estrategias didácticas que promuevan la investigación, las cuales en el tiempo han sur-

gido gracias a estudios de teóricos que se han preocupado por diseñar estrategias didácticas para enseñar a investigar. Entre estas estrategias se destacan: el ABP (aprendizaje basado en problemas), el estudio de casos, la simulación de casos y el seminario investigativo.

Para llevar a la práctica esta propuesta se requiere que las directivas del programa, en primera instancia, den a conocer los resultados de esta investigación al cuerpo profesoral y, a partir de allí, se lleve a cabo un proceso de sensibilización en torno a la necesidad de incorporar nuevas estrategias didácticas para dinamizar y darle pertinencia a su práctica pedagógica. Por otra parte, el diplomado en Modelos Pedagógicos que se está ofreciendo debe enriquecerse, asignándole un amplio espacio a esta temática. De igual manera, será indispensable realizar una compilación y publicación de las diferentes estrategias didácticas por las que puede optar un docente interesado en brindar una adecuada formación investigativa a sus estudiantes. Finalmente, debe realizarse un seguimiento de la acción docente frente al cambio propuesto.

Meta:

Veinte docentes del programa de Psicología, en el lapso de un año, aplican nuevas estrategias adecuadas para la formación investigativa como las propuesta expuestas anteriormente; además, continúan utilizando estrategias como el debate, la asesoría y el taller, las cuales también aportan en este propósito.

2. Cualificación de los docentes en el tema de estrategias didácticas

Problema 2. Los docentes no tienen el suficiente conocimiento sobre el tema de estrategias didácticas.

Justificación:

Los profesores del programa de Psicología, quienes en su mayoría no tienen formación pedagógica, requieren cualificarse en lo referente a estrategias didácticas, de tal manera que puedan desenvolverse de una forma más pertinente en sus prácticas pedagógicas orientadas a formar estudiantes con un alto sentido investigativo.

Descripción:

Ofrecer cursos concertados de educación no formal sobre estrategias didácticas, en cuya planeación participen los docentes, por cuanto ellos son quienes deben reconocer sus vacíos en este sentido y proponer consensuadamente las temáticas por fortalecer. Claro está que en su diseño, a parte de las consideraciones de los docentes, también deberían tenerse en cuenta los resultados de esta investigación.

Objetivo:

Brindar mayores bases teóricas sobre estrategias didácticas a los docentes del programa de Psicología, mediante un proceso de cualificación concertado.

Metas:

Un curso anual sobre estrategias didácticas ofrecido a los profesores nuevos y antiguos.

Veinte docentes profundizan en el conocimiento y manejo de estrategias didácticas y lo llevan a la práctica.

3. Vinculación activa de los estudiantes en proyectos de investigación

Problema 3. Falta de participación de los estudiantes en proyectos de investigación.

Justificación:

Los estudiantes de hoy son los investigadores del futuro, cuya formación es responsabilidad de las instituciones de educación superior, a las cuales, en la actualidad, las orientaciones pedagógicas les proponen que a “investigar enseñen investigando”; lo cual no tiene discusión; en este sentido, se hace necesario vincular a los educandos a proyectos de investigación impulsados desde el aula o a los semilleros de estudiantes investigadores, donde ellos elaboren proyectos de investigación propios o en colaboración con otros, con el fin de formar jóvenes investigadores que hagan el relevo generacional.

Descripción:

Para que el estudiante investigue en la I. U. Cesmag existen tres espacios: uno dentro del aula, el segundo en el tiempo independiente del trabajo de los jóvenes y el otro, a través de los semilleros de estudiantes investigadores. En el primer caso, se propone que el docente involucre a sus estudiantes en el desarrollo de proyectos que aborde en el aula, pues ésta debe constituirse en un laboratorio de cambio y transformación, apoyándose en estrategias didácticas pertinentes. Esta propuesta requiere un mayor rigor, resultante de la planeación y el seguimiento de los ajustes curriculares y pedagógicos en la orientación de contenidos y prácticas, pero es necesario acogerla para lograr una praxis permanente de investigación en el aula.

En el segundo espacio, ya instaurado en la I. U. Cesmag, y que se necesita fortalecer en el programa de Psicología, es la realización del denominado proyecto de aula, consistente en un ejercicio investigativo práctico que se desarrolla desde el primer semestre de la carrera por grupos de estudiantes, quienes al final de cada periodo académico socializan los resultados de su trabajo, el cual ejecutan con la asesoría de todos sus docentes del semestre.

La tercera alternativa para hacer investigación estudiantil son los semilleros de investigación, que en la I. U. Cesmag ya están operando desde el año 2004, en donde los discentes son preparados a través de cualificación en metodología de investigación, para adelantar proyectos dentro de las líneas de investigación predefinidas, que luego se presentan en encuentros de semilleros en el nivel regional y nacional. Una vez vividas estas experiencias de fortalecimiento investigativo, los jóvenes ingresan a los grupos de investigación de docentes como co-investigadores, lo cual contribuye significativamente a su formación investigativa.

A pesar que los mejores representantes del semillero institucional son alumnos de Psicología, se requiere que los directivos y docentes incentiven aún más a los jóvenes para que haya una mayor participación desde este programa.

Para optimizar la producción investigativa de los estudiantes se plantea la necesidad de tener en cuenta las siguientes sugerencias que realizaron los estudiantes dentro de los grupos focales con el fin de involucrarlos en la investigación: permitirles investigar lo que les gusta, incentivar la capacidad de consultar por su cuenta, utilizar la lúdica para motivar la investigación y aprovechar la creatividad de los jóvenes.

Objetivo:

Vincular a los estudiantes del programa de Psicología a proyectos investigativos a través del desarrollo de investigación en el aula, el proyecto de aula y los semilleros de estudiantes investigadores.

Metas:

En todas las asignaturas del área específica y del área investigativa, los docentes desarrollan proyectos de investigación en el aula.

En el programa de Psicología se acoge y entra en plena ejecución el desarrollo del proyecto de aula, en el cual participan todos los estudiantes.

Cinco estudiantes semestralmente se incorporan al semillero institucional de investigación.

Otras acciones complementarias

A continuación se presentan otras recomendaciones para fortalecer la formación investigativa de los estudiantes, que no surgen de problemas detectados en la investigación, pero que pueden aportar a este propósito.

1. Las asignaturas investigativas deben estar a cargo de psicólogos, es decir, de profesionales de la disciplina, que además sean investigadores; sólo así se garantiza una orientación adecuada y pertinente, pues la experiencia y práctica que tenga el docente son fundamentales para formar a otro como investigador y para guiar en la selección de temas de investigación.

2. Las capacidades lectoescritoras, indispensables en todo investigador, deben incentivarse desde todas las asignaturas contempladas en el plan de estudios e igualmente en los semilleros de investigación.

CONCLUSIONES

Como parte final de este trabajo investigativo, a continuación se presentan, en primer lugar, las conclusiones del estudio como un aporte de sus autoras a la temática y, en segundo lugar, una serie de sugerencias sobre estudios futuros con el fin de fortalecer la línea de investigación Estrategias Didácticas.

Como aspectos concluyentes, inicialmente se resalta que, como resultado del análisis de la información recolectada, se obtuvieron las siguientes categorías: organización de las clases de investigación, apreciaciones y experiencias sobre estrategias didácticas, estrategias didácticas utilizadas por los docentes, criterios para la selección de estrategias didácticas, estrategias didácticas efectivamente utilizadas por los docentes y sugerencias de docentes y estudiantes para enseñar a investigar, las cuales, a través del proceso de interpretación, permitieron dar cumplimiento a los objetivos planteados para esta investigación, encontrándose los siguientes hechos destacados:

En cuanto al primer objetivo, “Describir la manera como organizan sus clases los docentes de Psicología encargados de las asignaturas investigativas”, se encontró que ellos consideran tres momentos en la organización de sus clases: planeación, desarrollo y evaluación de estudiantes, lo cual coincide con las propuestas teóricas planteadas por autores como Adán Clavijo y Mario de Miguel Díaz.

Respecto al segundo objetivo de la investigación, “Describir las apreciaciones y las experiencias sobre estrategias didácticas que tienen los docentes de las asignaturas investigativas”, se determinó que, en lo pertinente a “apreciaciones”, los docentes tienen un concepto limitado sobre estrategias didácticas, considerándolas tan sólo como herramientas, dejando de lado otros aspectos relevantes identificados por autores como: Meirieu y Hernández e investigadores del Instituto Tecnológico de Monterrey y de la Escuela Histórico Cultural; por otra parte, sobre la importancia de las estrategias, los entrevistados enfatizan que ésta radica en su aporte al desarrollo de competencias básicas y específicas, siendo las primeras, las que contribuyen a la formación investigativa, en cuanto estimulan en los discentes su capacidad de interpretar, argumentar y proponer, que destaca el pedagogo Adán Clavijo. A pesar de la claridad que los docentes poseen sobre la trascendencia de dichas estrategias, no identifican las más convenientes para enseñar a investigar, pues mencionaron las siguientes que no aparecen en literatura alusiva: matriz de análisis de preguntas, análisis para marco teórico y revisión bibliográfica.

En lo referente a “experiencias” que han tenido los docentes sobre estrategias didácticas, se halló que aquellas que le han dado mejores resultados con sus alumnos son: el videoforo, la asesoría y la socialización de estudiantes; mientras que la estrategia didáctica que les ha dado malos resultados es la clase magistral, con la cual ellos, paradójicamente, se formaron en pregrado, dentro de un modelo pedagógico tradicional, como lo expresa Miguel de Zubiría.

En lo pertinente al tercer objetivo de este trabajo, “Describir las estrategias didácticas utilizadas, según los docentes del área de estudio”, se puede inferir que las estrategias utilizadas en las materias investigativas del programa de Psicología, de acuerdo con el concepto de los docentes son las siguientes: clase magistral, taller, exposición de estudiantes, mapa conceptual, guía, asesoría y videoforo, en cuanto que desde la teoría se han identificado como estrategias para enseñar a investigar el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el aprendizaje basado en proyecto y el preseminario investigativo, entre otras.

Dentro del cuarto objetivo específico “Determinar la manera como los docentes seleccionan las estrategias didácticas que utilizan en las asignaturas investigativas”, se evidenció que los entrevistados solamente aplican dos criterios para la selección de estrategias (adecuación y conocimiento suficiente) de los siete planteados por el Instituto Tecnológico de Monterrey (validez, comprensividad, variedad, adecuación, relevancia, conocimiento suficiente, campo disciplinar), lo cual permite inferir que hay un escaso discernimiento en el momento de optar por una determinada estrategia.

En relación con el quinto objetivo específico, “identificar las estrategias efectivamente utilizadas por los docentes de las asignaturas investigativas”, mediante la aplicación de técnicas de recolección de la información como entrevista, grupo focal y observación, se determinó que las estrategias didácticas en que coinciden las tres son: clase magistral, taller y asesoría. Completando el listado de estrategias didácticas efectivamente utilizadas en el aula están guías, exposición de estudiantes y mapas conceptuales, las cuales se identificaron con la técnica de la observación.

En el sexto objetivo, “Recopilar sugerencias de docentes y estudiantes para mejorar la formación investigativa en Psicología”, es resaltable que los docentes sujeto de estudio, en el momento de la entrevista (primer semestre del año 2007) no tenían claridad sobre estrategias didácticas propias para investigación; más adelante (primer semestre del año 2008), en el taller realizado con el fin de recibir sus sugerencias para estructurar la propuesta de mejoramiento, se observó un significativo avance. Sin embargo, se puede concluir que en este concepto, persiste un vacío que hace indispensable la puesta en marcha de la propuesta de mejoramiento elaborada por las autoras de este estudio, la cual se estructuró a partir del estado del arte de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por los docentes del área investigativa de Psicología, particularmente las estrategias didácticas que utilizan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agreda Montenegro, Esperanza y Chaves Romero, Cristina. (2007). *Los modelos pedagógicos una dinámica para la transformación de la educación superior*. San Juan de Pasto, Nariño, Colombia: Tecnografic.
- Castillo Arredondo, Santiago y Polanco González, Luis (2005). *Enseña a estudiar... aprende a aprender*. Madrid, España: Pearson - Prentice Hall.
- Clavijo, Adán (2008, marzo). *La planificación como competencia del docente universitario*. Trabajo presentado en la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Nariño, Colombia.
- Clavijo, Adán (2008, enero). *Reflexiones sobre la flexibilidad académica*. Trabajo presentado en la Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Nariño, Colombia.
- Córdoba, María Eugenia (2007). *Diario de campo*. San Juan de Pasto: Maestría en Docencia, Universidad de La Salle - I.U. Cesmag.
- Corporación Universitaria Remington. (2000). *Plan de desarrollo Institucional 2001 - 2006* Medellín: CUR.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2005). *Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño*. Monterrey, México: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- La Cueva, Aurora (s.f). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Losada, Álvaro; Montaña, Marco y Moreno, Heladio (2003). *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza - aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ediciones S.E.M.
- Meirieu, Philippe. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Perafán, Gerardo Andrés y Aduriz-Bravo, Agustín (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá, Colombia: Nomos.
- Torres González, José Antonio. *La evaluación en contextos de diversidad*. Madrid, España: Pearson-Prentice Hall.
- Ucla. *El género discursivo de la clase magistral: delimitación del término*. Recuperado el 24 de abril de 2008, de sitio web: www.ucla.edu/ve/dac/investigaci%F3n/compendium8/discurso.htm
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2002). *El diario de campo, una herramienta para investigar en preescolar y primaria*. Bogotá, Colombia: MEN - ICFES - SONEM - Enlace Editores.
- Wikipedia. *Sección de "Herramienta"*. Recuperado el 2 de abril de 2008, de sitio web: [www.http://es.wikipedia.org/wiki/herramienta](http://es.wikipedia.org/wiki/herramienta).

Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo de 2010
en Editorial Kimpres Ltda.

En su composición se utilizaron tipos

Gill Sans de 9/11, 11,5/14, 14/16 puntos.

Se editaron 700 ejemplares en Book Cream de 60 gramos.

