

# HORIZONTES PEDAGÓGICOS

ISSN-l: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

# 2018 ①

Publicación Científica Seria  
Facultad de Educación  
Corporación Universitaria Iberoamericana

Grupo de Investigación en Educación  
y Escenarios de Construcción Pedagógica

HOP Volumen 20 #1 enero - junio de 2018

# hop20



# HORIZONTES PEDAGÓGICOS

ISSN-l: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Volumen **20** Número **1** | enero-junio de 2018  
**HOP** | rev-hor-ped

issn-l: 0123-8264  
issn-e: 2500-705x

**e-mail:**  
horizontespedagogicos@ibero.edu.co

**website:**  
revistas.iberoamericana.edu.co/rhpedagogicos

## Corporación Universitaria Iberoamericana

Publicación Científica Seriadada de la  
Facultad de Educación  
Grupo de Investigación en Educación  
y Escenarios de Construcción Pedagógica

### Dirección Postal:

Calle 67 #5-27  
Código Postal: 110231  
Bogotá D.C., Colombia  
PBX: [+57] 1 348 9292 Ext: 140

### Directivos

Raúl Mauricio **Acosta Lema**  
Rector  
José David **Marín Enriquez**  
Vicerrector Académico

### Liliana Sofía **Árias Escobar**

Decana Facultad de Educación

### Silvia Patricia **Quintero Díaz**

Vicedecana Facultad de Educación

### Sandra Milena **Sánchez Sánchez**

Directora Licenciatura en Educación Especial

### Yesid Manuel **Hernández R.**

Director Licenciatura en Educación Infantil

### Gladys **Molano Caro**

Líder grupo Geeep

### Fernanda Carolina **Sarmiento Castillo**

Directora de Investigaciones

### Jaime Alexander **Méndez Medina**

Coordinador de Publicaciones

## Comité Editorial

Dra Lic Dora Inés **Calderón**, MA  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá DC [co]

Dr Arturo **Barraza Macias**  
ORCID: [0000-0001-6262-0940](https://orcid.org/0000-0001-6262-0940)  
Universidad Pedagógica de Durango  
Durango [mx]

Dra Asunción **Pié Balaguer**  
AutorID: [54881006600](https://orcid.org/54881006600)  
ORCID: [0000-0002-1956-0433](https://orcid.org/0000-0002-1956-0433)  
Universitat Oberta de Catalunya  
Barcelona [es]

Dra Blanca Estela **Zardel Jacobo**, MEd MA Psi  
ORCID: [0000-0002-8917-2815](https://orcid.org/0000-0002-8917-2815)  
UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México  
México DF [mx]

Dra Ana Claudia **Gomes de Souza**, MSc  
Universidad Católica de Salvador de Bahía  
Bahia [br]

Mariane **Freisleben**, PhD  
Instituto Federal de Tocantins  
Rio de Janeiro [br]

Dra Alejandra **Méndez**  
Universidad Pedagógica de Durango  
Durango [mx]

Dra Elda Rosa **Talavera de Vallejo**  
Universidad de Carabobo  
Valencia [ve]

Dra Martha **Villatoro**  
Universidad del Salvador  
San Salvador [sv]

## Equipo Editorial

Jaime Alexander **Méndez M.**, MSc MIT MPM BA  
Research ID: [H-8291-2017](https://orcid.org/H-8291-2017)  
ORCID: [0000-0002-5888-2574](https://orcid.org/0000-0002-5888-2574)  
Editor en Jefe

Lic Francy Milena **Ladino Calderon**, [MEd sp]  
OrCID: [0000-0003-3513-4992](https://orcid.org/0000-0003-3513-4992)  
Editor Junior

## Comité Científico

Analúcia D. **Schliemann**, PhD MSc Psi  
ORCID: [0000-0001-6365-1466](https://orcid.org/0000-0001-6365-1466)  
University College London  
London [uk]

Dra Angie **Quintanilla Espinosa**, BEd  
ORCID: [0000-0002-1027-0579](https://orcid.org/0000-0002-1027-0579)  
Universidad San Sebastián  
Santiago [cl]

Lic Edward Camilo **Leal Leal**, MEd  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá DC [co]

Edward **Redden**, PhD MSc BEd  
Redden Education Consultants  
New South Wales [au]

Dr Gerson Yair **Calle Álvarez**, MEd BEd  
Universidad de Antioquia  
Medellín [co]

Lic Heriberto **Gonzalez Valencia**, MEd sp  
Research ID: [N-6445-2018](https://orcid.org/N-6445-2018)  
ORCID: [0000-0001-9103-2152](https://orcid.org/0000-0001-9103-2152)  
Universidad Libre  
Cali [co]

Lic Jorge **López García**, MEd sp  
ORCID: [0000-0003-0596-213X](https://orcid.org/0000-0003-0596-213X)  
Universidad del Quindío  
Armenia [co]

Dra Lic María Nayleet **Beltrán**, MSc  
Universidad Experimental El Libertador  
Petaré [ve]

Nelson Andrés **Molina Roa**  
ORCID: [0000-0002-8779-3925](https://orcid.org/0000-0002-8779-3925)  
Universidad de La Salle  
Bogotá DC [co]

Rigoberto **Castillo**, PhD MA BLn  
ORCID: [0000-0002-9527-0120](https://orcid.org/0000-0002-9527-0120)  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas  
Bogotá DC [co]

Dra Lic Ruth Esther **Gutiérrez Meza**, MSc sp  
Universidad de Cartagena  
Cartagena [co]

Por cerca de 20 años, **Horizontes Pedagógicos (Hop)** ha sido un punto de encuentro para el diálogo académico, la reflexión y la discusión en los saberes y experiencias que enmarcan a la educación, la inclusión y la diversidad. **Hop** publica productos de investigación teórica, empírica, metodológica y original que permita la comprensión de la educación y el aprendizaje, así como los fenómenos que se abordan en la praxis disciplinar. Las obras publicadas son sometidas a un riguroso proceso de gestión editorial y evaluación por pares, de modo que los resultados den clara fe de un ejercicio metodológico fundamentado y veraz que nutra la frontera del conocimiento en la disciplina.

El último año ha permitido reconfigurar muchas posturas operacionales para alcanzar escenarios cada vez más relevantes y significativos, retos que a su vez exigen el adquirir compromisos sociales, disciplinares, académicos y formativos que favorezcan la generación, edición, arbitraje, producción y distribución de nuevo conocimiento -*en Acceso Abierto*- para el beneficio de la sociedad.

Diseño, diagramación y Montaje  
**Editorial IbēRAM**  
*Scriptum Scientia Edito*  
Sello Editorial Institucional



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

## Indexada en:

Sumarios electrónicos:



**Dialnet**, Hemeroteca  
Científica Electrónica  
Hispanoamericana



Listados Nacionales:  
IBN-Publindex, Índice  
Bibliográfico Nacional  
Publindex, Colciencias



Boletín CREDI OEI:  
Organización de Estados  
Iberoamericanos para la  
Educación, la Ciencia y la  
Cultura



# Contenidos

## V Proyección de la revista

Jaime Alexander **Méndez Medina**, MSc MEd MPM BA  
Corporación Universitaria Iberoamericana  
Editor en Jefe HOP

## 1 Español como lengua extranjera

Didácticas innovadoras [revisión]

Katharyne **Gutiérrez Rincón**, MEd Psi  
Universidad La Gran Colombia

## 9 De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Narraciones escolares de Lima

Lic Jhon Alexander **Holguin Álvarez**, MEd  
Gloria María **Villa Córdoba**  
Karina **Velarde Camaqui**  
Universidad César Vallejo

## 17 Optimizar la comprensión escrita en inglés

Perspectivas de un Plan de Acción Tutorial

Belkys Sorbelly **Araujo Palma**, MEd  
Unidad Educativa Nacional Manuel Morales Carabaño

## 25 Procesos de generalización

Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica

Dra Maria Crisitanne **Butto Zarzar**, MSc BEd  
Universidad Pedagógica Nacional  
Dr Joaquín **Delgado Fernández**  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Dr Aldo **Bazán Ramírez**, Psi  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

## 37 Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

Erika **Correa Ospina**  
Lic Isabel Cristina **Martínez Farfán**, MA  
Corporación Universitaria Iberoamericana

## 47 Manejo de clase en un centro binacional

Desarrollo profesional

Alexandra **Novozhenina**, [MEd]  
Centro Colombo Americano, Manizalez

## 55 Enseñanza del Inglés en programas de pregrado

Una lectura de los retos y desafíos de la Uniamazonía desde el actuar docente

Carlos Alberto **Gómez Cano**, [MEd] BA Bpm sp  
Ing Verenice **Sánchez Castillo**, [Dr] MA  
Universidad de la Amazonía  
Tulio Andrés **Clavijo Gallego**, [Dr] MA BA  
Universidad del Cauca

## §1 Guía para los Autores

Política Editorial HOP

# Listado de Autores

Dr Aldo **Bazán Ramírez**, Psi

ORCID: [0000-0002-0229-4431](https://orcid.org/0000-0002-0229-4431)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
Cuernavaca [mx]

**Procesos de generalización** 25

**Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica**

Generalization processes:

A gateway to early algebraic thinking in Basic Education

Alexandra **Novozhenina**, [MEd]

Centro Colombo Americano, Manizales

**Manejo de clase en un centro binacional** 47

**Desarrollo profesional**

Classroom management in a binational center: Professional development

Belkys Sorbelly **Araujo Palma**, MEd

Unidad Educativa Nacional Manuel Morales Carabaño

Villa de Cura [ve]

**Optimizar la comprensión escrita en inglés** 17

**Perspectivas de un Plan de Acción Tutorial**

Improving the written understanding skills in English:

Perspectives of the Tutorial Action Plan

Carlos Alberto **Gómez Cano**, [MEd] BA BPm sp

Universidad de la Amazonía

Florencia [co]

**Enseñanza del Inglés en programas de pregrado** 55

**Una lectura de los retos y desafíos de la Uniamazonía desde el actuar docente**

English teaching in undergraduate programs:

A reading of the challenges and dares of Uniamazonía since the teacher-act

Erika **Correa Ospina**

Corporación Universitaria Iberoamericana

San Vicente del Caguan [co]

**Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora** 37

A didactic sequence to develop the reading skills

Gloria María **Villa Córdoba**

Universidad César Vallejo

Lima [pe]

**De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales** 9

**Narraciones escolares de Lima**

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors:

Schoolchildren tellings in Lima

Lic Isabel Cristina **Martínez Farfán**, MA

Corporación Universitaria Iberoamericana

Bogotá DC [co]

**Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora** 37

A didactic sequence to develop the reading skills

Jaime Alexander **Méndez Medina**, MSc MIt MPM BA

Researcher ID: [H-8291-2017](https://orcid.org/H-8291-2017)

ORCID: [0000-0002-5888-2574](https://orcid.org/0000-0002-5888-2574)

Corporación Universitaria Iberoamericana

Editor en Jefe HOP

Bogotá DC [co]

**Proyección de la revista** v

Journal projection

Lic Jhon Alexander **Holguin Álvarez**, MEd

Universidad César Vallejo

Lima [pe]

**De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales** 9

**Narraciones escolares de Lima**

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors:

Schoolchildren tellings in Lima

Dr Joaquín **Delgado Fernández**

Universidad Autónoma Metropolitana

México DF [mx]

**Procesos de generalización** 25

**Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica**

Generalization processes:

A gateway to early algebraic thinking in Basic Education

Karina **Velarde Camaqui**

ORCID: [0000-0002-4187-6290](https://orcid.org/0000-0002-4187-6290)

Universidad César Vallejo

Lima [pe]

**De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales** 9

**Narraciones escolares de Lima**

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors:

Schoolchildren tellings in Lima

Katharyne **Gutiérrez Rincón**, MEd Psi

Universidad La Gran Colombia

Bogotá DC [co]

**Español como lengua extranjera** 1

**Didácticas innovadoras [revisión]**

Spanish as foreign language: Innovative didactics

Dra Maria Crisitanne **Butto Zarzar**, MSc BEd

ORCID: [0000-0001-8913-2832](https://orcid.org/0000-0001-8913-2832)

Universidad Pedagógica Nacional

México DF [mx]

**Procesos de generalización** 25

**Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica**

Generalization processes:

A gateway to early algebraic thinking in Basic Education

Tulio Andrés **Clavijo Gallego**, [Dr] MA BA

ORCID: [0000-0003-3737-0542](https://orcid.org/0000-0003-3737-0542)

Universidad del Cauca

Popayan [co]

**Enseñanza del Inglés en programas de pregrado** 55

**Una lectura de los retos y desafíos de la Uniamazonía desde el actuar docente**

English teaching in undergraduate programs:

A reading of the challenges and dares of Uniamazonía since the teacher-act

Ing Verenice **Sánchez Castillo**, [Dr] MA

Universidad de la Amazonía

Florencia [co]

**Enseñanza del Inglés en programas de pregrado** 55

**Una lectura de los retos y desafíos de la Uniamazonía desde el actuar docente**

English teaching in undergraduate programs:

A reading of the challenges and dares of Uniamazonía since the teacher-act

**Guía para los Autores** §1

**Política Editorial HOP**

Authors Guide & Journal Policy

# Proyección de la revista

Journal projection



v

Grandes avances se han logrado a lo largo de este último año que han permitido a **Horizontes Pedagógicos (HOP)** afianzar y consolidar sus procesos; si bien es cierto que anteriormente anuncié un aumento en la periodicidad, se determinó que una estrategia más provechosa *-para avanzar con mayor celeridad en la operacionalización de los procesos-* se encuentra en el **early-print**, así que antes de abordar los temas que nos reúnen en este primer número de 2018, es necesario contar a nuestros autores y lectores el que abarca esta iniciativa.

**Early-print** (publicación anticipada<sup>1</sup>) es una metodología editorial que procura una distribución más oportuna y temprana de los artículos, de forma individual, en la justa medida en que estos han sido aceptados por nuestros evaluadores y especialmente para que la comunidad académica científica y disciplinar pueda tener conocimiento inmediato y de los importantes avances, logros y gestiones que emergen de los diferentes escenarios en los que la investigación en educación se aplica. No sobra agradecer a nuestros autores por la infinita paciencia que han demostrado hasta ahora y señalar que este nuevo esfuerzo lo que pretende es evitar que se represen las obras que son presentadas y sometidas a consideración de nuestra revista.

En este sentido es inminente señalar que, para lograr el mayor grado de éxito en una publicación, esta debe garantizar el cumplimiento de un conjunto de criterios, condiciones y características que se someten al juicio de pares evaluadores expertos en la temática y que a su vez permitan su validación empírica por parte de otros investigadores o docentes que hacen parte de la misma comunidad. Y

<sup>1</sup> Early-print a diferencia del Preprint, responde a artículos que han superado un proceso de evaluación por pares expertos, por lo que se consideran como publicados.

para esto, a través de un juicioso ejercicio analítico y reflexivo desde la editorial y la revista se abordaron diferentes mecanismos para consolidar una **Política Editorial Institucional** que ampare las publicaciones científicas seriadas de la **Corporación Universitaria Iberoamericana**, y en paralelo una *Política Editorial* específica para la revista Horizontes Pedagógicos, la cual se refleja en las instrucciones para autores y se publica en forma de separata incorporada a este número y en la plataforma de gestión.

Entonces, vemos un conjunto estructurado y ambicioso que busca facilitar la gestión de los autores, evaluadores y editores, el cual está acompañado de una plantilla específica (disponible en la plataforma en las instrucciones para autores), que permite elaborar los manuscritos de una forma más concisa para facilitar la transición al formato **JatsXML** (*Journal Article Tagging Suite XML*), el cual es el estándar *-explicado en las anteriores editoriales-* al que se está migrando la gestión editorial digital; esto también para asegurar el cumplimiento de las obligaciones legales de los autores de cara a las obras que citan y referencian en sus manuscritos y que así mismos estos puedan exigir el principio ético de reciprocidad, es decir que los citen y referencien apropiadamente.

## Indicadores

**HOP** publica en este número un total de **7** artículos, **4** de ellos hacen un particular énfasis en la aplicación de los idiomas en los contextos de clase (3 orientados al inglés y uno al español como segundas lenguas), en los mismo 7 artículos encontramos **3** cuya orientación particular está orientada a la comprensión *-lectora, algebraica y del inglés-* y, así mismo, **3** de los 7 artículos se relacionan con la gestión del aula *-tensión didáctica, manejo de clase y desarrollo docente, y programas de pregrado-*; son 7 artículos que entran a nutrir la base de conocimiento de las disciplinas de la educación, pero que a su vez representan el **8%** de los artículos presentados a consideración de este número y el **32%** de los artículos que fueron sometidos y evaluados por pares.

## Taza de rechazo

Esto significa que en el periodo transcurrido entre el 17 de septiembre de 2017<sup>2</sup> y el 30 de junio de 2018 se presentaron a consideración de la revista **Horizontes Pedagógicos** la suma de **87** artículos, de los cuales solamente **22** cumplieron condiciones (parciales al **75%**) para ser remitidos a una evaluación por pares. Esto significa que **HOP** alcanzó en este número una tasa de rechazo del **74.71%** por condiciones básicas (22/87); del **77.6%** por criterios específicos (7/22 evaluación), y en general del **92%**.

Esto se debe *-en muchos casos-* a que los programas de formación de un sinnúmero de instituciones están exigiendo a sus estudiantes de pregrado

2 Fecha en la que se presentó a consideración de la revista el primer artículo de los considerados para su publicación en este número.

el presentar a consideración de diferentes revistas científicas, artículos correspondientes a sus trabajos de grado en el pregrado, los cuales es bien sabido que no apuntan realmente a mover la frontera del conocimiento, sino a la aplicación de las habilidades fomentadas en la investigación formativa. Por lo tanto, en su gran mayoría no alcanzan a evidenciar un verdadero desempeño en las ACTI<sup>3</sup>.

Otro tanto está representado por investigaciones incipientes, cuyos resultados no logran correlacionar el problema, el objeto y los resultados investigados, o acuden a fuentes que no son lo suficientemente robustas para dar sentido a las afirmaciones que promueven. Este tipo de casos llegó inclusive a ser percibido en profesionales con formación de alto nivel en curso.

En este abordaje se habla de condiciones parciales, puesto que salvo en un caso todos los artículos requirieron una revisión exhaustiva de las referencias, en el cual los editores verificamos una a una las fuentes y en lo posible localizamos una ruta accesible a la fuente primaria, en futuras ediciones esto no será permitido, ya que se espera la mayor calidad, completitud, coherencia y consistencia de las obras y esta condición que nos ha demandado demasiado tiempo a los editores debe provenir de los autores.

## Aspectos éticos

Particularmente llama la atención la presencia de articulistas que vienen desarrollando actividades perversas en sus investigaciones. Al adherirse a la revista **Horizontes Pedagógicos** a COPE<sup>4</sup>, como editor en jefe me veo en la obligación de aceptar las decisiones de los editores adjuntos de forma acorde con la evaluación hecha por los pares (que han sido informadas a los autores). Pero la misma ética me obliga a sentar la voz, para que otros editores -a nivel de la Iberoamericana, de Colombia o de la propia comunidad científica- estén atentos a estas prácticas que vienen viciando el sistema de revistas. Para el caso se publica en este número una obra que me causó curiosidad, porque el **45%** de sus fuentes corresponden a los mismos autores en diferente orden. En el mero ejercicio de seguir a estos autores desde la recuperación de las bibliografías señaladas por ellos en sus referencias, el fenómeno se replica en las obras citadas y aun cuando hay cambios entre una u otra obra, se ve una gran dispersión de temas que siembran dudas en la productividad de los investigadores y el grupo de trabajo.

## Geolocalización

Una de las mayores ambiciones de **Horizontes Pedagógicos** es abarcar las diferentes latitudes iberoamericanas y en este número podemos encontrar obras provenientes de México, Venezuela y Perú, estas a su vez se encuentran

3 ACTI: Actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación

4 COPE: Committee on Publication Ethics, Comité de Ética Editorial

acompañadas por obras de provincia como Florencia, Manizales, San Vicente del Caguán y finalmente Bogotá.

## El número en cuestión

Este primer número del volumen **20**, es decir en el marco del décimo noveno aniversario de **HOP**, permite atender 3 temas específicos relacionados con segunda lengua, desde la óptica de la maestra *Katharyne Gutiérrez* se aborda el concepto de **ELE** -español como lengua extranjera- en una revisión que busca una aproximación ferviente a las didácticas innovadoras en la enseñanza; mientras que la óptica de la maestra *Belkis Araujo* presenta en su abordaje descriptivo las perspectivas que se plantean en torno al **Plan de Acción Tutorial** venezolano en la búsqueda de optimizar la comprensión escrita del inglés; y un tercer aporte emerge de los **retos y desafíos** en torno a la enseñanza del inglés, en los programas de formación de la Universidad de la Amazonía.

En cuanto a la gestión del aula, se cuenta con los aportes del maestro *Jhon Holguín* y sus colegas en Lima: *Gloria Villa* y *Karina Velarde*, quienes abordan el fenómeno de las **tensiones didácticas**, desde narraciones escolares y proponen un camino para transformarlas en conductas proactivas y prosociales; por su parte en Manizales, desde el abordaje del desarrollo profesional docente, *Alexandra Novozhenina*, busca correlacionar las estrategias de gestión de clase -en un centro binacional de los docentes de lengua extranjera (particularmente inglés)- con el nivel de desarrollo que el docente puede alcanzar y especialmente orientado al mejoramiento del quehacer.

Un estudio no menos importante emerge de San Vicente del Caguán, población reconocida porque a comienzos de este siglo albergó los frustrados diálogos de paz en Colombia, a través del cual se presenta una experiencia -desde el pregrado- en torno a una *Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora*, en el cual la estudiante virtual *Erica Correa* y su asesora de trabajo de grado, la maestra *Isabel Martínez* (en Bogotá), parten de la fabula como estructura narrativa para desarrollar esta importante habilidad en niños de grado tercero de educación básica y presentan sus resultados de una forma álgida y suficiente que invita a sus colegas a replicar esta experiencia en otros territorios.

Y hablando de experiencias altamente replicables, el artículo restante es presentado por la Doctora *Crisitane Butto* y sus colegas mexicanos, los Doctores *Joaquín Delgado* y *Aldo Bazán*, quienes abordan el pensamiento algebraico temprano del niño, reflejando la importancia de los principios de la comprensión de lectura a la hora de emprender el pensamiento matemático. Esta vía propuesta para alcanzar **Procesos de generalización**, trasciende y da continuidad a la literatura desarrollada por estos autores a lo largo de la última década, especialmente al evidenciar de forma empírica sus planteamientos frente a las habilidades y dificultades que se presentan a temprana edad y la

forma en que pueden ser superadas y afinadas para constituir y lograr más y mejores aprendizajes y especialmente para que el niño alcance logros aplicables a toda su vida.

Este último caso, responde a un artículo aprobado desde los primeros días del año y es quizás la mayor inspiración para que como sello editorial pudiéramos evidenciar a la hora de estimar la necesidad de abordar una gestión como la declarada en los primeros párrafos de esta editorial: **early-print**. Pues su valor práctico para el desarrollo de la disciplina hace entender que la ciencia y especialmente sus resultados deben promoverse con la mayor celeridad posible, más allá de las agendas de programación y producción editorial; por lo que agradecemos a la Doctora Butto y sus colaboradores por la infinita paciencia frente a los letargos que se produjeron en paralelo causados por ese ejercicio reflexivo y analítico que ha conllevado a un cambio sustancial en los procesos, la visual y la mayor búsqueda de la calidad en las obras que se incorporan como artículos a *Horizontes Pedagógicos*.

## Despedida

A lo largo del último año he acompañado desde la *Dirección de Investigaciones* de la Corporación a la *Facultad de Educación* como **Editor en Jefe** de *HOP* (*Horizontes Pedagógicos*), agradezco a los diferentes autores la paciencia y comprensión, puesto que mi rol como Coordinador de Publicaciones y Editor General Institucional de las obras y revistas de la Iberoamericana conllevó -*más allá del ejercicio habitual del editor en jefe*- un rediseño de producto desde lo visual, procedimental, funcional y especialmente desde el perfilado de modelos de negocio que atiendan criterios de calidad editorial de orden internacional, que en general son términos propios de mi línea disciplinar.

A mediados del segundo semestre estaré abordando nuevos retos profesionales -*relacionados con las ACTI*-, por lo que aprovecho esta oportunidad para presentar formalmente a la profesora **Francy Milena Ladino Calderón**, quien a lo largo de este último año me acompañó como *Editor Junior* en la formulación de los procesos y procedimientos sobre los que en adelante operará esta revista, será quien desde el segundo número de este año fungirá plenamente como **Editora en Jefe** de *Horizontes Pedagógicos*.

Me llevo de esta revista un conjunto de experiencias y aprendizajes que nutren mi desarrollo integral; con la publicación de este número empieza también una escalada de sometimientos de la revista ante diversos sistemas de indexación y resumen, esto en la búsqueda de más y mejores oportunidades para nuestros autores, así mismo al tener las reglas, plantillas y especialmente un modelo de negocio definido, es posible iniciar con la reedición de los artículos ya publicados para homogenizarlos y que puedan cumplir a cabalidad con los nuevos estándares de publicación.

Es de destacar que las nuevas instrucciones para autores permiten recibir una mayor cantidad de tipologías de obras susceptibles de ser publicadas, por lo que se recomiendan que sean debidamente consultadas; instamos a los autores interesados a publicar en esta revista a leer primero las instrucciones de autores, leer algunos de los artículos *-especialmente desde los números de 2017-* para que confluyan con el estilo narrativo buscado y que den fiel cumplimiento a las instrucciones en aras de facilitar que su obra sea debidamente sometida y que cuente con las condiciones para que sea aceptada para su publicación. En adelante, Horizontes Pedagógicos no reconocerá sometimientos por el mero hecho de cargar archivos, este será reconocido *-una vez se verifiquen las condiciones iniciales de valoración interna-*, a través de **notas de sometimiento** que evidencian la aceptación de un manuscrito para surtir un proceso editorial *-como se empezó a aplicar en este semestre-*.

Finalmente, quiero invitar a los lectores a analizar de forma concienzuda las diferentes obras publicadas desde el volumen 19 con el fin de valorar estas experiencias y apalancar su curso natural como productos científicos *-especialmente en educación-*, para que las obras y experiencias que se publiquen se repliquen a nivel científico o práctico en las aulas de clase y con esto mejorar los procesos de formación de los estudiantes, que son el fin propio del quehacer.

Jaime Alexander **Méndez Medina**, MSc MIT MPM BA

Researcher ID: [H-8291-2017](#)

ORCID: [0000-0002-5888-2574](#)

**Source | Filiación:**

Corporación Universitaria Iberoamericana

**BIO:**

Editor en Jefe HOP

Coordinador de Publicaciones, Dirección de Investigaciones,

Corporación Universitaria Iberoamericana

CTO/CSO Done Ideas International LLC

Gestor de Transferencia Tecnológica y

Generación de Nuevos Negocios Basados en STEAM

Open Access Evangelist

**City | Ciudad:**

Bogotá DC [co]

**e-mail:**

[jaime.mendez@ibero.edu.co](mailto:jaime.mendez@ibero.edu.co)



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

ID:

0123-8264.hop.20101

ĪberAM

Revisi3n | Review

# Español como lengua extranjera

Didácticas innovadoras [revisi3n]

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

Spanish as foreign language:  
Innovative didactics



Katharyne Gutiérrez Rinc3n



# hop20



IBEROAMERICANA  
CORPORACI3N UNIVERSITARIA

**HORIZONTES  
PEDAG3GICOS**

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicaci3n Semestral

ID: 0123-8264.hop.20101

Title: Spanish as foreign language

Subtitle: Innovative didactics

Título: Español como lengua extranjera

Subtítulo: Didácticas innovadoras [revisión]

Alt Title / Título alternativo:

[en]: A literature review about innovative didactics practices in the teaching of spanish as a foreign language

[es]: Una revisión de la literatura de las didácticas innovadoras en la enseñanza del español como lengua extranjera

Author (s) / Autor (es):

Gutiérrez Rincón

Keywords / Palabras Clave:

[en]: didactics; spanish language; teaching; learning

[es]: didáctica; español lengua extranjera; enseñanza; aprendizaje

Submitted: 2017-07-29

Accepted: 2018-05-31

## Resumen

Se enmarca en el área de investigación y didácticas del español como lengua extranjera (E/LE) con el objetivo de analizar ocho enfoques innovadores: literatura, tecnologías de la información, plan de estudios, cultura, pragmática, lúdica, gramática y léxico y traducción, aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. El presente documento servirá de insumo para quienes deseen inclinar su trabajo docente como maestros de E/LE. En este artículo se presenta una revisión de la literatura con el fin de comprender algunas dinámicas investigativas relacionadas con el tema en cuestión. Posteriormente, se presentan algunas conclusiones que proponen nuevos horizontes y caminos poco explorados para indagar acerca del desarrollo de didácticas innovadoras para la enseñanza de E/LE..

## Abstract

This article belongs to the research field of didactics of Spanish as a foreign language (E/LE) having as the main objective to analyze eight innovative methods and approaches such as: ICT, literature, culture, grammar, pragmatics, vocabulary and translation, curriculum design and ludic, used in the classrooms for the teaching of Spanish as a foreign language E/LE. This document serves as an input for future teachers who want to orient their career towards the teaching of Spanish as a foreign language E/LE. In this article, key literature is analyzed to understand innovative classroom practices and the conclusions put forward new paths for E/LE teaching.

Katharyne **Gutiérrez Rincón**, MEd Psi

**Source | Filiación:**

Universidad La Gran Colombia

**BIO:**

Magister en Psicología Educativa, Universidad Católica de Colombia  
Licenciada en Español e Inglés, Universidad Pedagógica Nacional  
Docente Universidad La Gran Colombia

**City | Ciudad:**

Bogotá DC [co]

**e-mail:**

[katharyne.gutierrez@ugc.edu.co](mailto:katharyne.gutierrez@ugc.edu.co)

Citar como:

**Gutiérrez Rincón, K. .** (2018). Español como lengua extranjera : Didácticas innovadoras [revisión] . *Horizontes Pedagógicos* *issn-l:0123-8264*, 21 (2), 1-8. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1179>

# Español como lengua extranjera

## Didácticas innovadoras [revisión]

Spanish as foreign language: innovative didactics

Katharyne **Gutiérrez Rincón**



Gráfico 1 Agrupamiento de didácticas innovadoras

## ELE en contexto

Los últimos veinte años han propuesto didácticas innovadoras para la enseñanza del español (**E/LE**) como lengua extranjera, particularmente esto se hace visible en la literatura, a través de artículos publicados en España y Latinoamérica. En este estudio se hace una revisión de esta literatura, desde los artículos de estas fronteras para guiar a los maestros que quieran orientar su desempeño laboral hacia la **E/LE** y permite al docente de lengua ahondar en la investigación disciplinar. Esto desde un grupo de ocho enfoques consolidados que se asocian con los diferentes tipos de metodologías encontradas en las didácticas innovadoras analizadas en esta revisión. (Ver Gráfico 1)

Algunos enfoques teóricos que guían la presente revisión son la didáctica, los términos enfoque, método y técnica y finalmente la innovación. En primer lugar, se ha dado referencia con relación a lo que algunos autores definen como didáctica, puesto que son las didácticas innovadoras el objeto del presente artículo. (Ver Cajas de Citas)

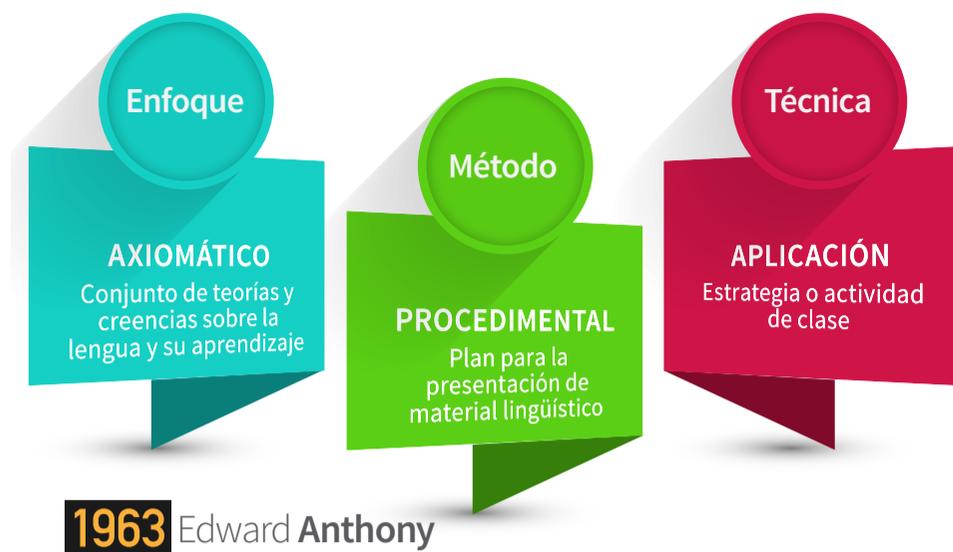


Gráfico 2 Didáctica, conceptualización de Anthony (1963)



Gráfico 3 Didáctica, definiciones de Richards y Rodgers (1986)



Gráfico 4 Didáctica, conceptualización por parte de Brown (1994)

Y, en tercer lugar, es fundamental tener un concepto de innovación, el autor Zaltman, Duncan y Liolbek (1973), afirman que el concepto de innovación se puede dividir en tres, uno relacionado con el proceso de creación de algo, otro asociado a que una innovación existente se convierte en parte del estado cognitivo de alguien y el último que se denomina como idea o una práctica que ha sido inventada (como se cita en Magalef García & Arenas Martija, 2006).

Expuesto lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo principal presentar una oferta variada en las didácticas innovadoras en la enseñanza del español como lengua extranjera. Dicha revisión podría mejorar el desempeño del docente de lengua, al ser este un insumo para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza en **E/LE** y gracias a que este tema cada vez adquiere más relevancia alrededor del mundo, mejoraría el perfil del docente investigador. A este respecto Arias Castilla (2008) menciona la importancia de plantear nuevas miradas a la investigación de las didácticas y mejorar las orientaciones investigativas.

# Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos... Arte de enseñar y aprender.

Comenio, *Didáctica Magna*  
(1592-1670)

## Metodología

La selección y análisis bibliográfico del tema investigado se desarrolló de la siguiente manera: se consultaron publicaciones de universidades colombianas públicas y privadas que tuvieran facultad de educación, también a través de revisiones en bases de datos de revistas científicas como *Redalyc*, *SciELO*, *Dialnet* y *Latindex*. Igualmente se consideraron documentos editados y publicados por el Instituto Cervantes de España. Posteriormente, se realizó una lectura minuciosa de cada artículo creando una matriz de análisis que clasifica elementos como localización, resumen, metodología, referentes bibliográficos y resultados.

Para la consideración y selección de los artículos y documentos revisados se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: en primer lugar, la pertinencia con el tema a publicar, es decir, que tuvieran relación con metodologías en **E/LE**. En segundo lugar, la innovación metodológica de la investigación, para elegir aquellas que aportaran significativamente a la revisión. Finalmente, se tuvo en cuenta la calidad y veracidad de los artículos revisados puesto que esto lleva a fundamentar correctamente el presente artículo.

Una vez definida y completada la matriz de análisis con los documentos seleccionados, se procede a crear la clasificación de los artículos de acuerdo con los ocho enfoques más utilizados por los autores de las didácticas innovadoras.

## Resultados

Las investigaciones que han sido analizadas para el presente artículo de revisión fueron seleccionadas porque se centran en el desarrollo de estrategias interesantes e innovadoras en **E/LE**, de ellas se obtiene una matriz de análisis que permite clasificar dichas investigaciones en ocho enfoques así: la literatura, las tecnologías de la información y comunicación, la gramática, el léxico y traducción, la cultura, la lúdica, la pragmática y el plan de estudios. Así mismo por los resultados positivos que muestran las mismas intervenciones.

Es así como la investigación de Varela González (2010) y Chamorro Guerrero y Prats Fons (1994), se centran en el aspecto **lúdico** en la enseñanza **E/LE**. Estas tres autoras plantean cómo la motivación en el alumno, el desarrollo de ésta por parte del

## La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene como objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Luis Alves de Matos (1973)

docente y la integración del juego como herramienta son elementos importantes para aprender español. Varela González (2010) propone clases amenas, divertidas y entretenidas donde el juego no sea el centro de la clase sino una herramienta bien utilizada. De la misma manera, Moreno García (2004) menciona con relación a la lúdica que no hay una metodología única y que las metodologías utilizadas por el maestro deben adaptarse a las características y necesidades del alumno.

Por otra parte, los trabajos de Velandia Meléndez, Ussa Álvarez y Waked Hernández (2010), Santos Menezes (2010), Khemais (2008), Rodrigo (2013), Albaladejo García (2007), Altstaedter (2011), Álvarez Valades (2004), Molina Gómez y Ferreira Loebens (2009), recomiendan la utilización de la **literatura** como herramienta para la enseñanza de español como lengua extranjera, teniendo en cuenta principalmente el desarrollo de la lectura y la escritura.

Por su parte, Velandia Meléndez, Ussa Álvarez y Waked Hernández (2010) plantean una aproximación a la lectura y escritura efectivas en la lengua objeto a través del conocimiento literario debido a los recursos lingüísticos con los que el estudiante se ve enfrentado al estudiar el español, mostrando una evidente relación entre contexto y producción.

Ahora bien, Álvarez Valades (2004) sustenta su trabajo sobre la poesía en la clase de **E/LE** con la interpretación del texto, la comprensión de su mensaje y la ampliación del léxico del alumno. Igualmente, Rodrigo (2013), Molina Gómez y Ferreira Loebens (2009) y Santos Menezes (2010), sugieren proyectos pedagógicos para el desarrollo lingüístico de la lectura y escritura, planes que se complementan y dan propósitos reales de formación y de esta manera el estudio de la lengua extranjera tiene sentido comunicativo para los aprendientes. Así mismo, Khemais (2008) y Albaladejo García (2007), sostienen que el texto literario permite establecer la comunicación interactiva en clase de español. Se considera que la introducción de los textos literarios en el aula constituye una parte integrante de la cultura de la lengua meta.

Por otro lado, las investigaciones realizadas por Gonzalo García y Pérez García (1999), Rodríguez Marín (2004), Vilas Eiroa (2012), Vivas Márquez (2009), La Rocca (2005) y Mena Delgado (2005), se enmarcan en el uso de las **herramientas tecnológicas** como método en la enseñanza del español como lengua extranjera. Gonzalo García y Pérez García (1999) presentan posibles rumbos de navegación con el uso de las TICS al estudiante y al maestro tales como correo electrónico, listas de distribución, foros didácticos, fuentes documentales e informativas, entre otras.

Consecuentemente, Rodríguez Marín (2004) da a conocer desde un punto de vista práctico la gran gama de actividades que se pueden

llevar a cabo en el aula de **E/LE** usando internet como recurso. A su vez, Vilas Eiroa (2012) propone un proyecto en el aula sobre creación de videos empleando las cuatro destrezas de un modo integrado: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. De tal manera que se pueden relacionar aspectos como: el trabajo el aprendizaje cooperativo, la motivación, la transversalidad de los contenidos y la relación de éstos con contenidos sociales.

Así mismo, Vivas Márquez (2009) reflexiona sobre las posibilidades que ofrece el uso de cortometrajes cinematográficos en el aula de **E/LE**, el cual es un excelente recurso para introducir el cine entre estudiantes y romper la monotonía, introduciendo contenidos diferentes en las clases, sin importar el nivel de dominio en que se encuentren los alumnos.

La Rocca (2005) recomienda el uso del hipertexto para que el alumno sea un receptor activo en su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera y pueda crear materiales de acuerdo a sus necesidades. La Rocca propone integrar los estudios sobre Estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples por un lado y las teorías psicológicas socio-constructivistas por el otro. Por su parte, Mena Delgado (2005) plantea el trabajo individual o en grupo a través del cine ya que lo considera como un medio que engloba aspectos lingüísticos y culturales que normalmente se encuentran en la comunicación real. Según Mena Delgado (2005) y Waked Hernández (2016), el uso de mediaciones tecnológicas *-en la clase de E/LE-* permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades enfocadas en la comprensión y producción oral y escrita.

De la misma manera la profesora de la Universidad de Tel-Aviv Rosalie Sitman (2000), concibe el internet como un entorno en el que convergen imagen, sonido y texto con ciertos medios que permiten entablar contacto a distancia con otros usuarios. Es decir, desempeña una función doble: por un lado, actúa como un canal de información y, por otro, como un canal de comunicación.

Por otra parte, los trabajos de Fonseca (2014), Mendoza Puertas (2014) y Lozano Antolín (2006), analizan la relación directa que existe entre la enseñanza del español como lengua extranjera y el **componente cultural**. Por ejemplo, Fonseca (2014) se centra en el análisis del lenguaje como medio para hallar información sobre prácticas sociales que forman parte de la experiencia de las personas que viven en la cultura a la que se quiere acceder.

Mendoza Puertas (2014) presenta una aproximación a ciertos aspectos de la realidad social coreana y también al perfil del estudiante universitario, proponiendo el tema de los nuevos modelos de familia como un recurso productivo para la clase de conversación en español, y ofrece una serie de orientaciones para trabajar con el mismo.

Finalmente, Lozano Antolín (2006) desarrolla la investigación basada en material auténtico como lo es los villancicos y sobre ellos analiza dos componentes, uno lingüístico referido a la formación y el uso del presente del subjuntivo y el otro componente cultural referido a la celebración de la navidad y el contenido temático de los villancicos.

En relación con los trabajos de Murillo Medrano (2004) e Izquierdo Merinero (1998), estos dejan ver cómo el **componente pragmático** ha sido poco explorado en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero puede llegar a ser una herramienta de gran ayuda en el desarrollo de esta lengua. Por su parte, Murillo Medrano (2004) analiza la integración de aspectos pragmáticos al currículo y plantea dos caminos: de manera implícita, es decir, a lo largo de los ejercicios o tareas programadas, o bien de forma explícita como reflexión meta-pragmática. O una tercera posibilidad es tratar de hacerlo de ambas maneras, tomando en cuenta el nivel de los estudiantes y, especialmente, la dificultad del concepto o aspecto por estudiar.

## Español como lengua extranjera

### Didácticas innovadoras [revisión]

En cuanto a Izquierdo Merinero (1998), sugiere un estudio en torno a la comunicación no verbal argumentando que las palabras no son solo la base de la comunicación humana, sino que hay un complejo entramado de elementos que tienen un valor y una función comunicativa propia e independiente que llegan a sustituir las palabras. Por consiguiente, afirma que un estudiante de español como lengua extranjera puede desarrollar fluidez discursiva desarrollando no solo su competencia gramatical sino también identificando variables sociolingüísticas y profundizando en el conocimiento y aplicación de los sistemas no verbales de comunicación.

El aspecto **gramatical** en la enseñanza del español como lengua extranjera es estudiado por Toledo Vega y Toledo Azócar (2006), Contreras Aedo Y Ferreira Cabrera (2013), Cortés Moreno (2005), Rodríguez López (2006), Infante (2005), De Miguel García (2005), Martínez Marín (1998), Morante (2005) y Hernández Moya (2013). Se puede afirmar que los primeros cinco autores basan sus estudios en estrategias innovadoras para la enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera tal y como se muestra a continuación.

Por ejemplo, Toledo Vega y Toledo Azócar (2006) proponen un modelo metodológico considerando tres criterios articuladores: semántico, pragmático y sintáctico para la enseñanza de los pasados en modo subjuntivo que aporte una mirada tanto estructural como funcional de la gramática y estimule un aprendizaje significativo en los alumnos. De igual modo, Hernández Moya (2013) recomienda el uso de claves fonosintácticas para mejorar la enseñanza del español, las cuales fortalecen la comprensión de los estudiantes y enriquecen la competencia comunicativa. Ahora bien, Cortés Moreno (2005) formula la idea de enseñar gramática a aquellos alumnos que verdaderamente les interese la gramática, ya sea por simple curiosidad, ya sea por necesidad cultural, profesional, etc. Según este autor, lo que necesitan la mayoría de los alumnos es aprender a usar la lengua extranjera, no solo con corrección, sino también con fluidez.

No obstante, Infante (2005) expone de qué manera la gramática puede llegar a ser divertida a través del juego, donde el autor mezcla el ejercicio gramatical con la motivación y el ejercicio comunicativo. Aspectos como la motivación y el afecto son relacionados en dicha práctica, por ser elementos fundamentales en la adquisición de una lengua extranjera. Minguell (2009) por su parte, resalta cómo **el uso de la gramática en clase** ayuda a la comprensión y valoración propia de la lengua

La investigación publicada por Ferreira Cabrera (2006), es importante en cuanto a que propone el uso de **feedback positivo y correctivo** en **E/LE**. Esta autora sugiere una interacción directa estudiante-profesor con feedback positivo que hace referencia a repetición y parafraseo y feedback correctivo repetición del error con reformulación de la respuesta y claves metalingüísticas.

Igualmente, el estudio hecho por Alcarazo López y López Fernández (2014), ofrece una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera por medio de la traducción pedagógica. Dichas autoras explican que la **traducción** puede aportar infinidad de oportunidades para explorar aspectos contextuales, socio-culturales y comunicativos del léxico y presentan posibles actividades para aplicar en los diferentes niveles de dominio de una lengua extranjera.

Ahora bien, De Miguel García (2005), Martínez Marín (1998) y Morante (2005), resaltan la importancia de trabajar **el léxico** en el desarrollo de estrategias innovadoras en la enseñanza del español como lengua extranjera, dichos autores recomiendan una serie de actividades donde el uso de léxico es fundamental. Por ejemplo: actividades para relacionar información, construir mapas semánticos, seleccionar información, agrupar frases, la creación de sus propios diccionarios, actividades que les permiten descubrir modos de agrupar y asociar las unidades léxicas para hacer uso de ellas.

**La didáctica es la disciplina pedagógica que elabora los principios más generales de la enseñanza, aplicables a todas las asignaturas, en su relación con los procesos educativos y cuyo objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje.**

G. Labarrere (1988)

Una estrategia completamente innovadora y poco explorada en la enseñanza del español como lengua extranjera es la planteada por Pinheiro Damasseno, Carvalho de Amaral y da Silva Tunes (2014), quienes ofrecen un enfoque ecológico como experiencia en la enseñanza del **E/LE**. La aplicación de su investigación fue realizada en el sur de Brasil. Allí con un grupo de estudiantes desarrollan dicho enfoque a través de ciertas preguntas clave como son: ¿Quién soy yo?, ¿Con quién vivo yo?, ¿Dónde vivo yo? y ¿Qué es lo que más me gusta? A partir de estas preguntas y en las respuestas que los estudiantes sugieran, las autoras enseñan el idioma e involucran al estudiante en su propio entorno, lo hacen consciente de este y ayudan a la conservación y cuidado del mismo.

Finalmente, seis autores presentan sugerencias frente a la organización del plan de estudios para la enseñanza del español como lengua extranjera. El primero, Abad y Toledo Vega (2006) señalan que para lograr que el estudiante **E/LE** adquiera el dominio en una segunda lengua, el profesor deberá tener en cuenta tres factores importantes: primero, centrarse en el desarrollo de las competencias lingüísticas relacionadas con el nivel del hablante; segundo, hacer una integración de los contenidos de lengua y de las habilidades comunicativas; y tercero, considerar las necesidades reales y específicas del estudiante.

Fernández García (2006) sostiene que el fenómeno del aprendizaje de la lengua se afronta desde dos perspectivas, a saber, una centrada en el sujeto del aprendizaje, desde la que se fijan los objetivos generales, y otra centrada en el objeto del aprendizaje, desde la que se despliegan las descripciones de todo el material que el alumno necesitará para su acción comunicativa.

Simarro Vázquez y Aguilar López (2014), esclarecen cómo hacer uso del **Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas** como recurso de evaluación. Los autores afirman que el **MCER** en primer lugar, puede emplearse para determinar lo que se evalúa en una prueba. En segundo lugar, los autores del **MCER** proponen hacer uso del documento para interpretar resultados de pruebas. Tercero, la aplicación del documento sugiere su empleo en la realización de comparaciones entre sistemas de certificación existentes.

Por su parte, de Majo (2008) recomienda dividir la clase en tres partes, un comienzo donde se crearía una relación cognitiva y afectiva, la secuencia donde se plantean los diferentes tipos de actividades y el cierre que permite dar sugerencias o plantear tareas. Cuervo Prados (2011) sugiere conectar la vida real con la escuela para ampliar opciones

**La didáctica es la ciencia que estudia el proceso docente-educativo, y añade que, mientras la pedagogía estudia todo tipo de procesos formativo en sus distintas manifestaciones, la didáctica atiende sólo el proceso más sistemático, organizado y eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado.**

Álvarez (1999)

de aprendizaje y no desligar componentes culturales. Finalmente, Alujas Vega, Medina Soler y Moreno Fernández (2012) evalúan y proyectan una secuencia didáctica que no dé prioridad a contenidos gramaticales sueltos sin conexión.

## Discusión

El ejercicio de revisión literaria permitió analizar, discutir y resumir metodologías didácticas e innovadoras en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera. Este artículo se convierte en un documento guía para aquellos maestros egresados de lenguas que, como se dijo anteriormente, quieran inclinar su labor profesional en la enseñanza del español como lengua extranjera. A este respecto, Arias Castilla (2007) resalta la importancia de la investigación educativa en tres enfoques así, uno relacionado con las ciencias del lenguaje, otro alusivo a las competencias comunicativas y un tercero centrado en la didáctica en la enseñanza con enfoque histórico cultural.

El estudio realizado a las diferentes investigaciones permitió construir una matriz de análisis en metodologías didácticas e innovadoras en **E/LE**, la cual revela los avances que existen con relación a dicho tema. Por ejemplo, el aprovechamiento de herramientas tecnológicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje en **E/LE** permite que profesores de cualquier lugar del mundo puedan compartir sus ideas y su trabajo. El empleo de contenidos literarios en la enseñanza de **E/LE** posibilita el desarrollo de la capacidad de significación, interpretación y crítica y constituyen una excelente herramienta con vistas a desarrollar las habilidades comunicativas. El elemento cultural es otro componente innovador mencionado en el presente estudio el cual deja ver la riqueza del lenguaje y la manera como se pueden abordar una variedad de contextos de situación que posibilitan al estudiante producir e interpretar con precisión la lengua.

Así mismo, la utilización de metodologías innovadoras permite el desarrollo de procesos reales de aprendizaje, una metodología innovadora hace que los estudiantes obtengan mejores resultados y se crea una influencia positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Flores López & Salinas Portugal, 2012).

La enseñanza del español como lengua extranjera es un tema global que asocia a estudiantes de diferentes partes del mundo, lo que permite la utilización de contextos multiculturales enriquecedores en

el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Este fenómeno implica que el docente se cuestione sobre la mejor técnica como lo llamaría Anthony (1963) o procedimiento como lo define Richards y Rodgers (1986) o metodología según Brown (1994) para enseñar la lengua objeto, en este caso español y pueda obtener los resultados esperados.

Finalmente, la presente revisión proporciona un enriquecimiento en la investigación disciplinar y la posibilidad de diseñar y aplicar nuevas metodologías en **E/LE**. Según Arias Castilla (2003) es necesario impulsar la generación de investigación sobre didácticas del lenguaje y las competencias comunicativas que influyan a gran escala en el ámbito educativo.

## Referencias

- Abad, M., & Toledo Vega, G. (2006). Factores clave en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE). *Onomázein*(13), 135-145. Obtenido de [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/9\\_Abad.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/9_Abad.pdf)
- Albaladejo García, M. (2007). Como llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *Marco ELE*(5), 1-51. Obtenido de <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>
- Alcarazo López, N., & López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(26), 21-35. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:35562027-c807-4b7c-b916-69e3956baac9/2014-redele-26-00alcarazo-lopez-pdf.pdf>
- Altstaedter, L. (2011). La escritura como proceso en español como lengua extranjera: opiniones de los alumnos. *Signos ELE*(5), [15]. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1134>
- Alujas Vega, A., Medina Soler, I., & Moreno Fernández, M. (2012). Análisis y reformulación de una secuencia didáctica en un manual de enseñanza E/LE, marzo 2012. *Signos ELE*(6), [23]. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/748>
- Álvarez Valades, J. (2004). La poesía en la clase de ele: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(0), [11]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:9fa78623-d117-4e14-a447-df1dc9e40bc5/2004-redele-0-02alvarez-pdf.pdf>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method, and Technique. *ELT Journal [English Language Teaching]*, XVII(2), 63-67. DOI:10.1093/elt/XVII.2.63
- Arias Castilla, C. (2003). Articulación de los procesos investigativos y el área de lenguaje y comunicación: Una línea de investigación en didácticas del lenguaje y competencias comunicativas. *Horizontes Pedagógicos*, 5(1), '10-21. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/564>
- Arias Castilla, C. (2007). Estado del arte en didácticas para la formación de las competencias comunicativas en facultades de educación de Bogotá. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 27-46. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/616>
- Arias Castilla, C. A. (2008). ¿Y qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? *Horizontes Pedagógicos*, 10(1), 9-18. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/367>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2 illustrated [2001] ed.). London [uk]: Longman [2001]; Prentice Hall Regents [1994].
- Chamorro Guerrero, M., & Prats Fons, N. (1994). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró, & A. Garrido Moraga (Ed.), *Segundo Congreso Nacional ASELE [1990]*. 2, págs. 235-246. Madrid [es]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/pdf/02/02\\_0233.pdf](https://cvc.cervantes.es/pdf/02/02_0233.pdf)
- Contreras Aedo, C., & Ferreira Cabrera, A. (2013). Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntivo. *Literatura y Lingüística*(28), 249-284. DOI:10.4067/S0716-58112013000200014
- Cortés Moreno, M. (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*(28), 89-108. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28\\_05.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_05.pdf)
- Cuervo Prados, M. (2011). Propuesta desde la comunicación para la enseñanza del español. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 34-42. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/99>
- de Majo, O. (2008). Organización de una clase de español para extranjeros: los materiales didácticos (septiembre, 2008). *Signos ELE*(1-2), [12]. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1548>

- De Miguel García, M. (2005). La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: resultados de una encuesta sobre la metodología aplicada. *Marco ELE*(1), 1-21. Obtenido de <https://marcoele.com/descargas/1/de-miguel-lexico-ele.pdf>
- Fernández García, F. (2006). Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española. *Marco ELE*(5), 1-18. Obtenido de <https://marcoele.com/descargas/5/fernandez-nivelesde%20referencia.pdf>
- Ferreira Cabrera, A. (2006). Estrategias efectivas de feedback positivo y correctivo en el español como lengua extranjera. *Revista Signos, Estudios de Lingüística*, 39(62), 379-406. DOI: [10.4067/S0718-09342006000300003](https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000300003)
- Flores López, W., & Salinas Portugal, M. (2012). Metodologías utilizadas en la enseñanza-aprendizaje de la derivada: influencia en el rendimiento de la asignatura "Matemática financiera". *Horizontes Pedagógicos*, 14(1), 19-20. Obtenido de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/108>
- Fonseca, C. (2014). La gramática funcional y el desarrollo de competencias interculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(2), 303-312. DOI: [10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a11](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a11)
- Gonzalo García, R., & Pérez García, E. (1999). Aprovechamiento de internet en la enseñanza de español como lengua extranjera. En M. R. Valderrama (Ed.), *XXXIII Congreso AEPPE: A cien años del 98 (Soria, 1998)* (págs. 395-414). Soria [es]: Instituto Cervantes. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_33/congreso\\_33\\_32.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_33/congreso_33_32.pdf)
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1996). Sintaxis y la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró, & P. Gomís Blanco (Ed.), *Quinto Congreso Nacional ASELE [1994]*. 5, págs. 5-32. Santander [es]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0003.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0003.pdf)
- Hernández Moya, I. (2013). Claves fonosintácticas para una mejor enseñanza del español (diciembre, 2013). *Signos ELE*(7), [20]. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2005>
- Ibáñez Quintana, J. (2006). Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(6), [14]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f78f760-b23c-42e7-b6e6-87b8ffec3522/2006-redele-6-07ibanez-pdf.pdf>
- Infante, A. (2005). ¿Puede la gramática ser divertida? un ejemplo de actividad de gramática lúdica para niveles iniciales. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(4), [15]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:793c9d1e-332e-4d7b-9fa0-65bf29453500/2005-redele-4-06infante-pdf.pdf>
- Izquierdo Merinero, S. (1998). La comunicación no verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera. En M. A. Celis Sánchez, & J. Ramón Heredia (Ed.), *Septimo Congreso Nacional ASELE [1996]*. 7, págs. 271-275. Castilla-La Mancha: Universidad de Castilla-La Mancha. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/07/07\\_0269.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0269.pdf)
- Khemais, J. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13(2), 121-159. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/2684>
- La Rocca, M. (2005). La creación de hipertextos en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(3), [10]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:75f8929a-e640-476e-bfc2-403901ce0c6a/2005-redele-3-10larocca-pdf.pdf>
- Livington, K., & Ferreira Cabrera, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de Filología*, 44(2), 89-118. Obtenido de <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/18022>
- Lozano Antolín, J. (2006). Música, cultura y gramática en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(6), [8]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:07bfd74d-9524-4384-955d-e0213f5bc2ad/2006-redele-6-08lozano-pdf.pdf>
- Magalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo. *Perspectiva Educativa*(47 Innovaciones pedagógicas), 13-31. Obtenido de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/9>; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- Martínez Marín, J. (1998). El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Primer Congreso Nacional ASELE [1988]*. 1, págs. 307-315. Madrid [es]: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/01/01\\_0455.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0455.pdf)
- Mena Delgado, M. (2005). Mar adentro: una propuesta didáctica en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(4), [7]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f5436ff6-83aa-40d8-a0f5-9a680a11e055/2005-redele-4-10mena-pdf.pdf>
- Mendoza Puertas, J. (2014). Enseñanza del español y contexto social: La familia como recurso temático para la clase de conversación destinada a estudiantes surcoreanos. *Tejuelo*, 21, 85-100. Obtenido de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1635>
- Minguell, A. (2009). La preposición: categoría léxica y funcional: Aportes para la enseñanza del español. *Signos ELE*(3), [20]. Obtenido de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1224>
- Molina Gómez, S., & Ferreira Loebens, J. (2009). Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera. En A. Barrientos Clavero, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo, & M. I. Fernández Barjola (Ed.), *XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) [2008]* (págs. 669-680). Barjola [es]: Universidad de Extremadura. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3185003>
- Morante, R. (2005). Modelos de actividades didácticas para el desarrollo léxico. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(4), [20]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:3c960e01-a24e-4f79-95ab-fa63317f3d00/2005-redele-4-11morante-pdf.pdf>
- Moreno García, C. (2004). El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(0), [26]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a9280acc-67ec-44bb-acaf-efc9e855a848/2004-redele-0-23moreno-pdf.pdf>
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, 28(2), 255-267. DOI: [10.15517/revedu.v28i2.2263](https://doi.org/10.15517/revedu.v28i2.2263)
- Pinheiro Damasseno, A., Carvalho do Amaral, M., & da Silva Tunes, S. (2014). El enfoque ecológico: una experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Diálogos Latinoamericanos*(22), 59-63. Obtenido de <http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/Dialogos22total.pdf>; Redalyc <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16230854006>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching* (3 reprint; illustrated; reviewed [2014] ed., Vol. [Cambridge language teaching library]). Cambridge [uk]: Cambridge University Press.
- Rodrigo, V. (2013). Dos proyectos pedagógicos: lectura extensiva y escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera. *@TIC Revista D'innovació educativa*(10), 153-161. DOI: [10.7203/attic.10.2378](https://doi.org/10.7203/attic.10.2378)
- Rodríguez López, P. (2006). ¿Por o para? una propuesta didáctica. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(6), [16]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:089cd261-7917-4d69-892d-db847a5eb0d8/2006-redele-6-14rodriguez-pdf.pdf>
- Rodríguez Marín, J. (2004). El uso de internet en el aula de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(2), [9]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:7f111851-8a90-41d0-ba6a-1594a0d6ee73/2004-redele-2-14rodriguez-pdf.pdf>
- Santos Menezes, E. (2010). Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español lengua extranjera. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*(7), 93-105. DOI: [10.26378/rnlal47134](https://doi.org/10.26378/rnlal47134)
- Simarro Vázquez, M., & Aguilar López, A. (2014). El alineamiento constructivo en la enseñanza de español como lengua extranjera / segunda lengua. *Tejuelo*, 21, 54-64. Obtenido de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/1631>
- Sitman, R. (2000). Divagaciones de una internauta: Algunas reflexiones sobre el uso y abuso del internet en la enseñanza de ELE. *Espéculo*(10), [html]. Obtenido de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html>
- Toledo Vega, G., & Toledo Azócar, S. (2006). Los pasados del modo indicativo en español como lengua extranjera (E/LE): una propuesta metodológica. *Onomázein*(13), 147-157. Obtenido de [http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/10\\_Toledo.pdf](http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/13/10_Toledo.pdf)
- Varela González, P. (2010). El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE. *Marco ELE*, 11, 1-10. Obtenido de <https://marcoele.com/el-aspecto-ludico-en-ele/>
- Velandia Meléndez, D., Ussa Álvarez, M., & Waked Hernández, M. (2010). Comprensión y producción textual del español como lengua extranjera. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(15), 109-120. Obtenido de [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica\\_hispanica/article/view/401](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/401)
- Vilas Eiroa, P. (2012). El trabajo por proyectos en el aula de ELE: "vídeo presentación de una ciudad para futuros alumnos erasmus españoles". *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(24), [28]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:facb31bd-e326-446d-9959-29986b26f16c/2012-redele-24-15paula-vilas-pdf.pdf>
- Vivas Márquez, J. (2009). El cortometraje como recurso didáctico en niveles iniciales (A1-A2). *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*(17), [19]. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:059061fa-1ef2-463c-b080-23b638686123/2009-redele-17-05vivas-pdf.pdf>
- Waked Hernández, M. (2016). El uso de los medios tecnológicos para mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 196-107. Obtenido de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/947>
- Zaltman, G., Duncan, R., & Holbek, J. (1973). *Innovations and organizations* (1 ed.). London [uk]: John Wiley & Sons Inc.

# De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Narraciones escolares de Lima

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors:  
Schoolchildren tellings in Lima



Jhon Alexander **Holguin Álvarez**  
Gloria María **Villa Córdova**  
Karina **Velarde Camaqui**



# hop 20



ID: 0123-8264.hop.20102

Title: From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors

Subtitle: Schoolchildren tellings in lima

Título: De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Subtítulo: Narraciones escolares de lima

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Didactic tensions and generation of proactive and prosocial behaviors in Lima schoolchildren

[es]: Tensiones didácticas y generación de conductas proactivas y prosociales en escolares de Lima

Author (s) / Autor (es):

Holguín Álvarez, Villa Córdova, & Velarde Camaqui

Keywords / Palabras Clave:

[en]: didactic stress; critical incidents; proactivity; prosociality

[es]: tensiones didácticas; incidentes críticos; proactividad; prosocialidad

Submitted: 2017-04-17

Accepted: 2018-04-02

## Resumen

El estudio produjo la narración de tensiones didácticas en profesores que afrontaron **incidentes críticos** suscitados con 48 estudiantes de 11 a 13 años de edad de instituciones educativas públicas de Lima; a los cuales se les intervino con talleres generación de conductas proactiva y prosocial para disminuir dichos incidentes críticos.

El diseño fue de tipo cuasiexperimental, se utilizaron el **Reporte de incidentes críticos** (ad hoc), y la **Pauta de análisis de incidentes críticos de Monereo y Monte** (2011).

Los resultados indicaron diferencias significativas favorables al grupo de estudiantes de conductuación proactiva (**Hrp = 16.59, p < .05**).

Se concluyó que tras 40 días de habituación a los talleres, los docentes también lograron visualizar y aceptar sus errores desde un plano emocional ante conductas reactivas y repulsivas en el alumnado.

## Abstract

The study produced the narration of didactic tensions in professors who faced **critical incidents** aroused with 48 students from 11 to 13 years of age from public educational institutions of Lima; who were intervened with workshops to generate proactive and prosocial behaviors to reduce these critical incidents.

The design was of a quasi-experimental nature, the **Critical Incident Report** (ad hoc), and the **Monereo & Monte Critical Incident Analysis Guideline** were used. (2011).

The results indicated significant differences favorable to the group of students of proactive behavior (**Hrp = 16.59, p < .05**).

It was concluded that after 40 days of habituation to the workshops, the teachers also managed to visualize and accept their errors on an emotional level before reactive and repulsive behaviors in the students.

Lic Jhon Alexander **Holguín Álvarez**, MEd

Source | Filiacion:  
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:  
Lima [pe]

e-mail:  
[jhonholguinalvarez@gmail.com](mailto:jhonholguinalvarez@gmail.com)

Gloria María **Villa Córdova**

Source | Filiacion:  
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:  
Lima [pe]

Karina **Velarde Camaqui**

ORCID: [0000-0002-4187-6290](https://orcid.org/0000-0002-4187-6290)

Source | Filiacion:  
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:  
Lima [pe]

Citar como:

**Holguín Álvarez, J. A., Villa Córdova, G. M., & Velarde Camaqui, K.** (2018). De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales: Narraciones escolares de lima. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 9-16. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1188>

# De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

## Narraciones escolares de Lima

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors: schoolchildren tellings in Lima

Jhon Alexander **Holguin Álvarez**

Gloria María **Villa Córdova**

Karina **Velarde Camaqui**

El problema de la enseñanza y el aprendizaje, se centra en el dominio del aula de modo muy particular, y dicho aprendizaje se genera desde el acto colaborativo del estudiante en una convivencia sana, contrario a esto, algunas conductas como *violencia, agresividad, bullying*, determinan las actitudes de estudiantes violentos hacia el proceso de aprendizaje (Unicef | Orealc, 2011, págs. 54-55; Redacción EC, 2014; González Cisneros & Barraza Macías, 2015; Redacción Publímetro, 2015; Quiñonez Rivero & Valencia Quintero, 2016); sin embargo: ¿qué ocurre cuando la violencia sobrepasa los límites y se convierte en conflictividad?, y, ¿cuán significativo resulta analizar experiencias de enseñanza en un contexto conflictivo entre estudiantes y docentes?. La respuesta indicaría que diversas dimensiones profesionales del docente se encuentran en desequilibrio al experimentarlas, en principio, desde la maleabilidad inconsciente de las emociones hasta la percepción equivocada del docente sobre el enfrentamiento a sus propios estudiantes, se generan tensiones didácticas en la convivencia áulica desde incidentes críticos que los alumnos provocan en su interacción escolar.

## Incidente crítico y tensiones didácticas

El incidente crítico es conocido como el evento grave (Monereo Font C., 2010; Tripp, 1993), con cierta intensidad conductual; e implica el uso de agresividad, interrupción, enfrentamiento y evitación ante el acato de normas por parte del emisor de una conducta (Monereo Font C., 2010; Tripp, 1993), la cual fue estudiada por la escuela psicológica en muestras de pilotos que a punto de morir, describían sus reacciones ante la muerte en la primera y segunda guerra mundial (Flanagan, 1954); citado en (Bilbao Villegas & Monereo Font, 2011); López Mena, 2011).

Aplicado a la didáctica, este tipo de eventos, provocan en los participantes, tanto receptores como emisores de la conducta: desestabilización que en alumnos se evidencia como un indicador de enfrentamiento, y en docentes, como un indicador de fracaso paulatino (Choy, 2014; Del Mastro & Monereo Font, 2014; Muñoz Reyes & Nail Kroyer,

2013; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018); y otros autores lo consideran como una oportunidad de crecimiento profesional docente (Alzamora Arévalo, 2016; Monereo Font & Monte, 2011; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Este incidente crítico también fue considerado y analizado por otros, como un evento que acrecienta la probabilidad de control de los conflictos entre los implicados (Monereo Font & Monte, 2011).

## Las conductas proactivas y prosociales

La conducta proactiva es el comportamiento humano exteriorizado mediante actos basados en el carácter y la consecución de objetivos (Covey S. R., 1989; Covey S., 2007). En cuanto a su proceso cognitivo, desarrollar estas conductas permitirían al estudiante aceptar los resultados de su autoevaluación respecto a una situación determinadas, analizar sus opciones personales, y estructurar cómo alcanzar los objetivos

mediante el uso del lenguaje proactivo y su flexibilidad adaptativa (Ares Parra, 2004; Xifra, 2009); sin embargo, el estudiante necesita desarrollar aspectos metacognitivos importantes en el desarrollo humano profesional (Covey S. R., 1989; Torres Silva, Díaz Ferrer, & Pérez Castellano, 2012; Vaello & Vaello, 2010).

La conducta prosocial permite la interacción social para la ayuda social (Hobfoll & Stokes, 1988); citados en (Dura Ferrandis & Garcés Ferrer, 1991). La interacción se concreta en *“acciones que benefician a otras personas, grupos... o metas sociales objetivamente positivas”* (Roche Olivar, 2004, pág. 39). En consecuencia, este comportamiento promueve las acciones en conjunto en un grupo humano y su reciprocidad (González Portal, 1992), y otras evidencias comparan a la conducta prosocial del altruismo por ser un proceso de cooperación por retribución, lo cual no ocurre con el comportamiento prosocial.

Lo revisado permitió plantear la siguiente hipótesis:

**La provocación de comportamientos de tipo conflictivo docente-alumno y alumno-alumno, manifestados por incidentes críticos se reducirán, luego de desarrollar conductas prosociales y proactivas como procesos inhibitorios de los incidentes críticos que se producen en el aula.**

Los objetivos fueron:

1. Describir las tensiones didácticas de los docentes que experimentan incidentes críticos de tipo profesor-alumno.
2. Determinar si los efectos de dos programas experimentales de tipo proactivo y prosocial permiten la disminución de incidentes críticos en el aula.

## Método

El método es hipotético deductivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), ya que se postularon hipótesis de la disminución de los incidentes críticos tras la aplicación de talleres experimentales de conducta proactiva y prosocial.

El tipo de diseño fue el de tipo cuasi experimental con medición pre y pos prueba (Balluerka Lasa & Vergara Iraeta, 2002) de los incidentes críticos, con la manipulación de dos variables independientes (Cook, 1983); citado en (Balluerka Lasa & Vergara Iraeta, 2002): generación de conductas proactivas, y conductas prosociales. También se trabajó con un método de análisis narrativo (Clandinin & Connelly citados en Verd & Lozares, 2016); el cual sirvió para la descripción y análisis cualitativo contrastante de los incidentes críticos.

## Sujetos

La muestra se compuso por 48 estudiantes de 11 a 13 años de edad (media  $\bar{x} = \pm 12$  años; Edad(máx.)=13; Edad(min.)=11), provenientes de tres escuelas públicas del distrito San Juan de Lurigancho de la capital de Lima; y conformaron grupos metodológicos de experimentación: grupo A<sub>(t-Proactivo)</sub>=17, grupo B<sub>(t-Prosocial)</sub>=15; y un grupo control=16. Todos estos casos fueron elegidos según su participación en los incidentes críticos reportados por el área psicológica en por lo menos tres oportunidades en el último mes más cercano a la ejecución del estudio. En la investigación también se incluyó como unidad informante a 15 profesores que aportaron en el recojo de datos (5 por cada escuela); a su vez se recogieron datos cualitativos sobre

la dimensión emociones despertadas y tensiones didácticas antes y después de la aplicación del programa.

**Tabla 1 Actividades experimentales aplicados en los talleres t-Proactivo y t-Prosocial**

t-PA	Actividades y técnicas	t-PS	Actividades y técnicas
Toma de autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FODA personal:</li> <li>• Autoevaluación de los actos:</li> <li>• Evaluación del entorno</li> <li>• Análisis FODA personal</li> <li>• Autoconocimiento de faltas</li> <li>• Reincorporación de los valores:</li> <li>• Organización de acciones personales</li> <li>• Fortalecimiento del espíritu de cambio</li> </ul>	Escucha profunda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámicas de integración de grupos</li> <li>• Análisis y reflexión grupal de acciones críticas realizadas</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de oportunidades:</li> <li>• Programación de actividades semanales de auto superación</li> <li>• Asignación conversacional del acompañante</li> <li>• V de Gowin para creencias, realidades, acciones y compromisos</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicidad escolar: Creación de posters y afiches alusivos al trabajo compartido</li> <li>• Evaluación de acciones compartidas en sociedad</li> <li>• Reflexión co-estudiantil web de Instituciones Educativas</li> </ul>
Conciencia moral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de riesgos:</li> <li>• Resolución de actos realizados versus actos a futuro</li> <li>• Redacción de agendado de acciones realizadas</li> <li>• Plan de horarios de trabajo académico</li> </ul>	Servicio en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de técnicas de liderazgo por equipos</li> <li>• Apoyo social de servicios de salud por seminarios y foros estudiantiles</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recojo de opiniones:</li> <li>• Análisis del estado comunicativo</li> <li>• Dirección de actividades: Foro</li> <li>• Relatos personales de experiencias eficaces de trabajo valorativo o académico</li> </ul>		

Actividades de cada taller t-Proactivo y t-Prosocial para niños de 11 a 13 años de edad relacionados a incidentes críticos.

t-PA: Taller proactividad; t-PS: Taller prosocialidad | Fuente: Elaboración propia

## Instrumentos y programas de taller

Reporte de incidentes críticos (REPIC), *ad hoc*, escala cuantitativa, estructurada por 20 ítems que median tres tipologías de incidentes críticos determinados por su frecuencia: violencia física, violencia verbal, y interrupción. La frecuencia se estableció a través de una escala de respuestas de acuerdo a la constancia de aparición del incidente en el aula, patio de recreo, o en otra instalación de la escuela: Siempre, casi siempre; y a veces. Los puntajes asignados sumaban un total máximo de 60 y mínimo de 20. Presentó una validez mayor al 95% de aceptación y confiabilidad de .759 de índice Alfa de Cronbach.

*Pauta de incidentes críticos* (PANIC), instrumento elaborado por Monereo y Monte (2011), dirigido para uso del docente tutor y profesor de ploidocencia. Esto con el fin de asegurar que las conductas manifestadas por los estudiantes del experimento se reportarán con claridad en un evento determinado; y también como método de aseguración en el registro de conductas. Por su naturaleza cualitativa, el instrumento lograba recoger datos como:

- a. descripción del contexto

- b. descripción del IC
- c. concepción del docente y del alumno
- d. sentimientos asociados
- e. acciones tomadas y resultados.

De este caso, los datos recogidos los ítems b, c y d fueron tomados en cuenta para la descripción de tensiones didácticas en los resultados.

Talleres **t-Proactivo** y **t-Prososial**, estructurados por 25 actividades por taller. Cada sesión tuvo una duración de entre 25 y 35 minutos de ejecución, desarrollándose todas las sesiones de taller durante las horas lectivas del área de personal social y tutoría, para respetar la programación nacional en educación primaria y secundaria de todas las escuelas intervenidas. En los talleres **t-Proactivo** y **t-Prososial**, se propusieron actividades que fundamentalmente trabajaron dimensiones de cada variable independiente (Tabla 1). De igual modo, se desarrollaron actividades y técnicas por cada taller acercándose al desarrollo de las dimensiones de valor independiente en la investigación.

## Resultados

### Resultados cualitativos

**Descripción de tensiones didácticas:** antes de 40 días de habituación<sup>1</sup>.

#### Sujeto 1 (docente de escuela pública de grupo A: t-Prososial)

**Descripción del contexto:** aprendizaje cooperativo en el aula en solución de operaciones combinadas (por parejas).

**Implicados:** profesor y estudiantes.

*Tensiones didácticas* – descripción y concepción del IC (pretest)

**Narración:**

*Dos estudiantes intentan aplicar procesos de resolución de operaciones combinadas, y en la presentación que desean realizar, discuten por el tipo de escritura para la presentación de la versión final del ejercicio, X jaloneó a Y por una mala decisión en la redacción, Y contesta con un escupitajo, luego X arremete contra Y con un golpe asestado en la mano de X; intervine de modo oral, traté de separarlos, la única opción fue alejarlos, sin embargo, Y insultó a X desde lejos, y ante mi presencia, no respetó que yo esté allí, lo peor es que X ya lo ha hecho varias veces, suele ser muy reactivo, es más, demasiado agresivo hasta con personas mayores, entonces, pensé que era mejor castigarlo, y le pedí que se fuera al rincón a contar números en silencio, mientras que Y terminase el trabajo solo; ya luego se agruparía con otro compañero para seguir la clase. Entonces, Y accedió a mi mandato, me vio muy decidida, pero, en cuanto se paró en el rincón, perdió la concentración, y volvió a ver a X en tres oportunidades, terminó por mostrarle el dedo medio, [fue un] insulto grave, entonces, tuve que sacar del aula a Y, lo más lógico sería eso, tendría que arreglárselas con sus padres...*

Emociones despertadas:

*Y está equivocado, ya son varias veces que me ocurre lo mismo con él, debe entender que yo soy la que mando, y más le hablo y más me irrita porque no obedece, me hace renegar. El ya no tiene remedio, es un chico problema, cualquier profesora se sentiría acabada con ese chico, pierdo mi tiempo y cada vez que le castigo, siempre responde de mala forma o me hace mala cara, más aún porque yo estoy sola en el aula, nadie me ayuda y cada vez siento que no me quiere como su profesora, remilga mucho...*

#### Sujeto 2 (docente de escuela pública de grupo B: t-Proactivo)

**Descripción del contexto:** participación en actividad deportiva de salto de taburete (individual).

**Implicados:** profesor y estudiantes.

*Tensiones didácticas* – descripción y concepción del IC (pretest).

**Narración:**

*Los niños comenzaron a alinearse acorde al tamaño, ya que iban a saltar el taburete, ahora ya era mucho más pequeño y parece que todos podrían saltarlo cómodamente. Entonces R, S y T jugaban con sus dedos en plena formación, una vez que hablé fuerte y claro, todos tomaron atención; uno a uno pasaba a saltar, luego de que casi todos los compañeros saltaron R realizó el salto de forma eficaz, S también lo hizo, llegó rápido con R al final del trayecto, entonces allí fue cuando T comenzó a mirar a R y a S por el salto que habían dado, ellos se burlaban de T con muecas y gestos obscenos, entonces fue cuando me acerqué para invitarlo decididamente que pueda saltar sin verlos, mi objetivo que T evite prestar atención a R y S y logre superar dichas distracciones, pero T no quiso saltar, se sentó y bajó la cabeza, volví a abordarlo para convencerlo, pero su respuesta fue contundente: -no quiero. Lo tomé del brazo, los conduje para que salte, y sin embargo, volvió a resistirse, agitó el brazo en signo de rechazo. Me empujó y se volvió a sentar, desistí, lo dejé sentado a un lado, esperé a que todos pasasen por el trayecto y terminara la sesión...*

Emociones despertadas:

*La primera sensación que [percibí] de él fue de desagrado por la tarea física, los muchachos pierden los estribos cuando se burlan de ellos. Me terminé de cansar con su actitud, creo que T no superará las burlas de otros, me siento débil ante su negativa, y sobretodo empujarme demuestra que es un malcriado, quizá me falta comprenderlo más, me cansa ese niño...*

**Descripción de tensiones didácticas:** después de 40 días de habituación.

1 Se describen solo algunas experiencias por razones de espacio.

## Sujeto 1 (docente de escuela pública de Grupo A: t-Prosocial)

**Descripción del contexto:** aprendizaje cooperativo en el aula en solución de operaciones combinadas (por parejas).

**Implicados:** profesor y estudiantes.

*Tensiones didácticas* – descripción y concepción del IC (postest).

### Narración:

*Ahora X e Y lograron socializar más, parece que X esta vez comienza a resolver las operaciones e Y me apoya en ello, me acerqué para verificar su ejercicio número tres, ya habían avanzado claramente, pero vi que el ejercicio número dos estaba mal hecho, pregunté: - ¿qué ocurrió?, ¿creo que algo anda mal en el resultado, no creen?, X dijo que, Y lo había resuelto, y que lo hizo mal, que se lo dijo varias veces, pero Y no hacía caso, entonces, pregunté el por qué Y no hizo caso de dicho problema. Y profirió que nadie la hacía caso, y que quizá estaría mal corregir dicha respuesta, X asintió. Entonces pedí que ambos debían preguntar si el ejercicio estaba bien hecho antes de seguir, y bueno, si uno hacía un ejercicio, entonces el otro tenía derecho a hacerlo, así hasta que terminen; y así estuviesen errados varios, lo importante es volver a comprobarlo y entender si los ejercicios estaban bien y cuáles estaban mal; les pedí que sigan, y ellos siguieron en la actividad sin protestar, pero discutían en voz baja...*

Emociones despertadas:

*Lo primero que sentí fue calma, entre X e Y siempre ocurre algo difícil de resolver, creo que ya se tratan mejor, a cooperar uno con el otro, a lo menos en matemáticas, ciencias y cosas más operativas ya lo comienzan a hacer muy bien, me agrada que ya conversen más para hacer sus tareas de forma compenetrada, aunque siguen discutiendo, a lo menos ya no se van a las manos, con ellos hay que seguir avanzando poco a poquito...*

## Sujeto 2 (docente de escuela pública de Grupo B: t-Proactivo)

**Descripción del contexto:** participación en actividad deportiva de salto de taburete (individual).

**Implicados:** profesor y estudiantes.

*Tensiones didácticas* – descripción y concepción del IC (postest).

### Narración:

*Hoy puse a R, S y T formados en cada fila de forma que comiencen los tres por igual, han saltado los tres de igual forma. Pero solo R vio mal a T y le hizo gesto de burla, sin embargo, T no accedió a responder, ya habíamos conversando durante la última hora antes de la actividad deportiva, parece que ya [hizo] efecto hablarles con palabras motivadoras durante una hora antes de la actividad a R, S y T, ellos hicieron la misma tarea por igual, porque no quieren ser superados unos a otros, entonces R y S se han interesado más en sus desempeños, en saltar, antes que en burlarse de T, y él lo hizo de forma decidida también porque no se reflejaron burlas...*

Emociones despertadas:

*La mejor satisfacción es saber que R y S están de acuerdo en concentrarse más en la tarea, son más serios y creo que mi estrategia incide en ambos tanto como en T. Pues he sentido más seguro a T, esta forma de ver que los satisface sentirse motivados me asegura que podré emplear similar técnica para guiarlos en otros momentos para aprender a saltar; lo esencial es que los tres hayan recibido similar refuerzo, me tranquiliza mucho saber que es muy posible que la motivación [les ha generado que se esfuercen mucho más en sus actividades], aunque no estoy segura de que R deje de reñir con T, o se burle de él, preocupa esa relación a futuro...*

## Resultados cuantitativos

La comprobación desde el plano estadístico permitió corroborar la disminución de los incidentes críticos. El contraste de diferencias entre las puntuaciones pre y postest presentaron ocho puntos de diferencias en el rango analizado por *Kruskal-Wallis* presentó diferencias entre las medidas pre y postest de ocho puntuaciones en el grupo **t-Proactivo** y **.53** en el **t-Prosocial**. Hubo un aumento de nueve puntuaciones en el aula control. Esto corroboró que la diferencia entre las *Mediciones H* pretest (**sig.**)=.470 y *H postest* (**sig.**)=.000 (**p < .05**), en cuanto a esto se determinó la estabilidad entre los rangos de ambos grupos, luego de la aplicación del programa las diferencias fueron significativas.

En la prueba *post hoc* de *Dunnett*, el grupo de sujetos del taller **t-Proactivo** obtuvieron mejores puntuaciones que en el taller **t-Prosocial**, y ambos fueron de mayor incidencia que en el grupo control (**t-Proactivo, media: 37.06**). Se corroboraron diferencias significativas entre grupos por cada dimensión (**p < .05**), sin embargo, las puntuaciones de sujetos del grupo **t-Prosocial** ( $\bar{x}$ : 12.6, **p < .05**) fueron más efectivas en la disminución de agresividad verbal de los incidentes críticos, en cambio, las puntuaciones del grupo **t-Proactivo** fueron más efectivas y significativas en la agresividad física y en la disruptividad.

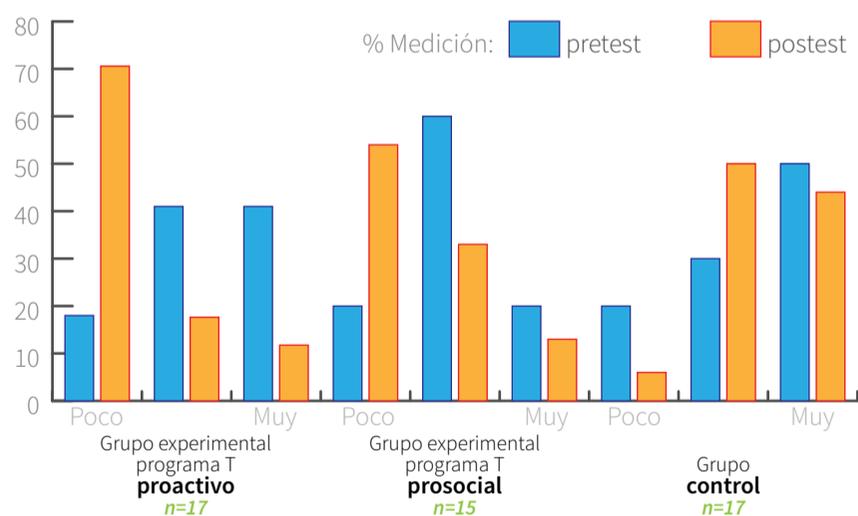


Gráfico 1 Porcentajes de incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

## Discusión

Los incidentes críticos narrados por los profesores han manifestado distintas tensiones didácticas, las cuales parten desde distintas formas de rechazo en los estudiantes así sean en tareas cognitivas y

procedimentales que también se manifiestan en otros estudios los cuales revelan que la complejidad de las tareas son generadoras de incidentes entre el profesor y el alumno (Choy, 2014; Del Mastro & Monereo Font, 2014), pero todo dependerá del compromiso socio emocional de ambos participantes (Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018), la identidad docente (Charris Sandoval, Molano Caro, & Torres Castillo, 2016), y el cambio de las actitudes escolares (Choy, 2014; Cortés Murillo & Certuche Villada, 2015; Lipscomb, Gaines, & Flynn, 2017; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Esto se hizo notorio en algunas experiencias en donde se vuelcan rasgos importantes de la fricción entre didáctica y actitud como lo manifestado: *“intervine de modo oral, traté de separarlos, la única opción fue alejarlos, ...Y insultó a X desde lejos, y ante mi presencia, no respetó que yo esté allí”*, o *“T no quiso saltar, se sentó y bajó la cabeza, volví a abordarlo ...pero su respuesta fue contundente: -no quiero. Lo tomé del brazo, ...volvió a resistirse”*.

Las tendencias en este tipo de investigaciones permiten diferenciar que estas actitudes provienen de un origen de formación social y familiar, desde ello debe aceptarse que la convivencia no es adecuada cuando los incidentes críticos se aborden desde pre conceptos, inclinados a la formación netamente familiar (González Cisneros & Barraza Macías, 2015; Quiñonez Rivero & Valencia Quintero, 2016), pues un hecho que marca la diferencia es entender que la identidad docente permita que el profesorado supere estas tensiones de tipo enfrentativas, y supere el *status-quo* de los resultados de la formación familiar, ya que todo depende de la capacidad de reflexionar desde el abordaje emocional por parte del docente para encontrar y practicar soluciones humanísticas (Alzamora Arévalo, 2016; Bilbao Villegas & Monereo Font, 2011); Contreras et al., 2010; (Del Mastro & Monereo Font, 2014; Muñoz Reyes & Nail Kroyer, 2013; Nail Kroyer, Muñoz Reyes, & Gajardo Aguayo, 2013; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Esto describió en rasgos de dichas cualidades en los profesores: *“me agrada que ya conversen más para hacer sus tareas ...aunque siguen discutiendo, a lo menos ya no se van a las manos, con ellos hay que seguir avanzando...”*; o *“La mejor satisfacción es saber que R y S están de acuerdo en concentrarse más en la tarea, son más serios y creo que mi estrategia incide en ambos tanto como en T”*, esto permitió saber que los docentes bajo estrategias proactivas y prosociales se permitieron así mismos desarrollar el poder de la reflexión educativa, lo cual hoy en día no resalta mucho, y suele auto castrarse la capacidad discursiva y auto examinadora de la capacidad emocional del docente, es más, se debería concebir como una competencia emocional de la docencia.

El enfoque cuantitativo de la investigación produjo resultados muy paralelos en cuanto a efectividad, los datos sustentaron con pruebas a *posteriori* que el grupo del **t-Proactivo** manifestó diferencias más significativas que la propuesta **t-Prososocial**, y mayor aún que en los sujetos del grupo control, estos primeros hallazgos confirmaron la hipótesis de investigación, ya que fue notoria la búsqueda de interacción por herramientas de comunicación proactivas como el buen uso del lenguaje, lo que es homólogo al estudio de Vanderclayen (2010), quien descubrió que al lograr un tipo de comunicación proactiva que los sujetos acomodan mejores técnicas interrogativas, organizativas, e integrativas de información como para tratar con otros sujetos y establecer mejores estrategias de control emocional ante cualquier incidente suscitado; estos resultados no se avizoraron en otros estudios donde la violencia social fue muy cruel (Desbiens, y otros, 2008); Shuster, 2007; (Villacorta Parco, 2014), por último, ambas estrategias, por la calidad de reflexión humana son similares a estudios internacionales que siguen esta misma línea pero parten desde el estudio emocional del incidente (Alzamora Arévalo, 2016; Lipscomb, Gaines, & Flynn, 2017; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018).

La diferencia de efectividad sobresaliente en la dimensión violencia verbal, desde su corroboración estadística indicó que la inhibición de

los incidentes críticos en los escolares provocó mejores competencias humanísticas prosociales como: servicio en equipos, la valorización de las acciones y la escucha activa; por esto el taller **t-Prososocial**, implicó que los sujetos utilizaran la herramienta del lenguaje como cultura social, lo cual es planteado por Xifra (2009) y Roche-Olivar (2004), y predicen que el inicio del nexo de interacción positiva entre los habitantes se debe al inicio en el uso de la buena comunicación; y esto se vislumbró en el **60%** de participantes quienes desarrollaron incidentes críticos frecuentes y **20%** como muy frecuentes; y luego de realizar dichas actividades en el programa taller **t-Prososocial**, solo se manifestaron más del **50%** de las conductas en muy pocas ocasiones, es decir, se disminuyó la frecuencia en la aparición de los incidentes.

Por último, existieron limitaciones para comprobar la disminución de incidentes en casi más del **80%** de sujetos se debieron a actividades plenamente cognitivas o procedimentales, ya que los profesores en algunas ocasiones midieron y describieron la aparición de incidentes críticos en actividades físicas como participativas por equipos, lo cual si ha sido determinado por estudios del incidente con énfasis en la cognición (Alzamora Arévalo, 2016; Choy, 2014; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017), los cuales determinan que la complejidad de las tareas también inciden en el crecimiento de incidentes, su continuidad, como también en su maleabilidad conductual; por la alta probabilidad de exigencia que determinen dichas tareas, y que son contraproducentes de realizar con sujetos que ya pasaron dicha experiencia a comparación de sujetos con poca experiencia en incidentes críticos.

## Conclusiones

Las tensiones didácticas en el profesorado aparecieron en actividades de tipo cognitivas como procedimentales, y permitieron acercar al docente a estudiantes con características agresivas y repulsivas hacia el cambio; y la capacidad para afrontar los incidentes críticos permitió que generasen estrategias muy específicas a cada grupo de escolares rebeldes.

El autoexamen de las emociones despertadas en los profesores, permitió que luego de 40 días de habituación, lograran visualizar sus errores y reactividad en cuanto a situaciones críticas de convivencia, por lo cual, se permitieron controlar así mismo en distintas situaciones abordadas desde una pedagogía proactiva y prosocial en las escolares víctimas como en victimarios participantes en los incidentes críticos.

Las diferencias fueron significativas en incidentes críticos, en los sujetos participantes del taller **t-Proactivo**, **t-Prososocial** comparados con el grupo control (**H sig.=.000, p < .05**).

Las diferencias que sustentaron mayor conducta inhibitoria de los incidentes críticos, se dieron en los sujetos del grupo **t-Proactivo** en las dimensiones violencia o agresividad física (**m: 9.8; p < .05**), y en disrupción (**m: 13.5; p < .05**); en cambio la conducta de inhibición de dichos incidentes de tipo agresividad verbal se dieron en los sujetos del grupo **t-Prososocial** (**m: 12.6; p < .05**).

## Referencias

- Alzamora Arévalo, A. A. (2016). Testimonio pedagógico sobre las visitas de estudio como estrategia para desarrollar la actitud hacia las ciencias en espacios naturales. *Latin American Journal of Science Education*, 3(12001), 1-9. Obtenido de [http://www.lajse.org/may16/12001\\_Alzamora\\_2016.pdf](http://www.lajse.org/may16/12001_Alzamora_2016.pdf)
- Ares Parra, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portuaria*(4), 493-498. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/179>

- Balluerka Lasa, N., & Vergara Iraeta, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0* (1 illustrated ed., Vol. Fuera de colección [Out of series]). (J. Arnau Gras, Trad.) Madrid [es]: Pearson Education.
- Bilbao Villegas, G., & Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 131-151. Recuperado el 10 de 5 de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Charris Sandoval, J. E., Molano Caro, G., & Torres Castillo, D. J. (2016). Caracterización de la identidad profesional de educadores. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 50-57. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1032>
- Choy, B. H. (2014). Noticing Critical Incidents in a Mathematics Classroom. 37 *MERGA* (pág. [8]). Sydney [au]: MERGA, Mathematics Education Research Group of Australasia. DOI: [10.13140/2.1.1902.5280](https://doi.org/10.13140/2.1.1902.5280)
- Cook, T. D. (1983). Quasiexperimentation. En G. Mongan (Ed.), *Beyond Methods*. London: SAGE Publications Inc.
- Cortés Murillo, J. C., & Certuche Villada, J. (2015). Sobre el hecho de ser ciudad y ciudadanía. Condiciones espaciales de práctica en educación física. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 17-28. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/802>
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de los adolescentes: La mejor guía práctica para el estilo juvenil* (epub | translated[es:2012] ed.). Grijalbo.
- Covey, S. R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva* (2 1[translated es: 1996] ed., Vol. Biblioteca Covey). (J. Piatigorsky, & F. Martín Arribas, Trads.) Barcelona [es]: Paidós Iberica [1996].
- Del Mastro, C., & Monereo Font, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(13), 3-20. Obtenido de SciELO México <https://bit.ly/2QFNbdB>
- Desbiens, J. F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J. S., Turcotte, S., Roy, M., & Brunelle, J. P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps [Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique]*, 3(81), 73-88. DOI: [10.3917/sta.081.0073](https://doi.org/10.3917/sta.081.0073)
- Dura Ferrandis, E., & Garcés Ferrer, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social [International Journal of Social Psychology]*, 6(2), 257-271. DOI: [10.1080/02134748.1991.10821649](https://doi.org/10.1080/02134748.1991.10821649)
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. DOI: [10.1037/h0061470](https://doi.org/10.1037/h0061470)
- González Cisneros, L. E., & Barraza Macías, A. (2015). Construcción y validación del cuestionario Prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCE). (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(1). Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/666>
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención* (3 [2000] ed., Vol. Colección Psicología: Manuales). Madrid [es]: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E., & Stokes, J. P. (1988). The process and mechanics of social support. En S. Duck, D. F. Hay, S. E. Hobfoll, W. Ickes, & B. M. Montgomery (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (2 [1996] ed., págs. 497-517). Oxford [uk]: John Wiley & Sons.
- Lipscomb, A. E., Gaines, D., & Flynn, T. (2017). An exploration of the utilization of self-compassion among Emerging adult African American and Latino students. *Journal of Modern Education Review*, 7(11), 731-744. Obtenido de <http://www.academicstar.us/issueshow.asp?daid=2214>
- Monereo Font, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2010), 149-178. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/615>
- Monereo Font, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria* (1 illustrated ed., Vol. Biblioteca de Aula 289; Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado). Barcelona [es]: Grao.
- Muñoz Reyes, M., & Nail Kroyer, O. (2013). Incidentes críticos de aula: Experiencia en escuelas de la Provincia de Concepción. En O. Nail Kroyer (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (1 ed., págs. 55-82 [172]). Santiago [cl]: RIL; Universidad de Concepción.
- Nail Kroyer, O. (2013). Convivencia escolar en el aula. En O. Nail Kroyer (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (1 ed., págs. 15-36[172]). Santiago [cl]: RIL; Universidad de Concepción.
- Nail Kroyer, O., Muñoz Reyes, M., & Gajardo Aguayo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Archivos*, 39(2), 376-385. DOI: [10.1590/S1517-97022013000200006](https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006)
- Palmgren, M. H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Students' engaging school experiences: A precondition for functional inclusive practice. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 29-49. Obtenido de <https://bit.ly/2QA5aSZ>; ERIC: <https://goo.gl/THDFzU>
- Quiñonez Rivero, E. D., & Valencia Quintero, J. (2016). Construcción de valores en la familia para la convivencia escolar. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 8-17. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/904>
- Redacción EC. (2014). Más de mil casos de violencia escolar en Lima en el último año. *El Comercio*(2014-08-27T14:29). Obtenido de <https://elcomercio.pe/peru/mil-casos-violencia-escolar-lima-ano-356970>
- Redacción Publimetro. (2015). Colegios registran más de 3 mil casos de violencia. *Publimetro [pe]*(2015-08-18T12:59). Obtenido de <https://publimetro.pe/actualidad/noticia-colegios-registran-mas-3-mil-casos-violencia-37571>
- Roche Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial: Educación de las emociones y valores* (1 illustrated ed., Vol. 144 of Materials (Universitat Autònoma de Barcelona)). Bellaterra [es]: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Serna Gutiérrez, J. I., & Mora Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in Central Mexico. *Profile*, 20(1), 137-150. DOI: [10.15446/profile.v20n1.62860](https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62860)
- Torres Silva, L. J., Díaz Ferrer, J. T., & Pérez Castellano, E. T. (2012). Programación neurolingüística: herramienta comunicacional efectiva de un liderazgo proactivo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 969-986. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repj/article/view/33640>
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* (reprint [2011] ed., Vol. Classroom research/professional development). London [uk]: RoutledgeFalmer [1993]; Routledge-Taylor & Francis Group [2011].
- Unicef | Orealc. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Eljach, S.; Plan Internacional. Panamá [pa]: Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia | Orealc, Organización Regional para América Latina y el Caribe. Obtenido de [https://www.unicef.org/costarica/docs/cr\\_pub\\_Violencia\\_escolar\\_America\\_Latina\\_y\\_Caribe.pdf](https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf)
- Vaello, J., & Vaello, O. (2010). Proactividad interna: ejercicio de auto-evaluación (Formación del profesorado).
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage*. Delens, Cécile; Carlier, Ghislain (Prom.). Louvain [be]: Université catholique de Louvain. doi: <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas* (1 illustrated ed.). Madrid [es]: Síntesis.
- Villacorta Parco, N. Y. (2014). *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan de Espinosa Medrano en el año 2013*. Loli Ponce, Rudi Amalia (Adv.). Lima [pe]: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3529>
- Xifra, J. (2009). *Comunicación proactiva: La gestión de conflictos potenciales en las organizaciones* (1 illustrated ed., Vol. PARC Prevención Administración Resolución de Conflictos). Barcelona [es]: Gedisa.

# Optimizar la comprensión escrita en inglés

Perspectivas de un  
Plan de Acción Tutorial

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

Improving the written understanding skills in English:  
Perspectives of the Tutorial Action Plan



Belkys Sorbelly Araujo Palma



ID: 0123-8264.hop.20103

Title: Improving the written understanding skills in English

Subtitle: Perspectives of the tutorial action plan

Título: Optimizar la comprensión escrita en inglés

Subtítulo: Perspectivas de un plan de acción tutorial

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Perspectives of the Action Plan Tutorial to improve the written comprehension skills in English

[es]: Perspectivas del Plan de Acción Tutorial para optimizar la comprensión escrita en inglés

Author (s) / Autor (es):

Araujo Palma

Keywords / Palabras Clave:

[en]: action plan; english reading comprehension; general middle education

[es]: plan de acción; comprensión escrita en inglés; educación media general

Proyecto / Project:

Plan de Acción Tutorial para optimizar la comprensión escrita en inglés en la educación media general en la República Bolivariana de Venezuela, usando el Programa Nacional de Preparadores Estudiantiles

Submitted: 2016-10-29

Accepted: 2017-12-17

## Resumen

La presente investigación tiene como propósito fundamental diagnosticar la factibilidad del desarrollo de un **Plan de Acción Tutorial** para optimizar la comprensión escrita en inglés en la educación media general en Venezuela usando el Programa Nacional de Preparadores Estudiantiles. El estudio se ubica en la modalidad estudio de campo.

El grupo de participantes de esta investigación estuvo conformado por siete sujetos: dos docentes, tres alumnos cursantes del 1º año y dos preparadores estudiantiles.

Las técnicas de recopilación de datos usadas fueron la entrevista y la observación participante, siendo el instrumento la entrevista de tipo semi-estructurada. Una vez obtenida la información, ésta fue analizada e interpretada desde el punto de vista cualitativo usando la técnica de análisis de contenido, arrojando un cúmulo de necesidades que sirvieron para sustentar el plan de acción tutorial, el cual consistirá en Asesorías Académicas para mejorar la comprensión escrita en inglés.

## Abstract

This research wants to determine the feasibility of developing a **Tutorial Action Plan** to improve the reading comprehension of English in general secondary education at Venezuela using the National Program of Student Preparers.

The study is located in the form of participatory action-research.

The group of actors in this research consisted of seven subjects: two English teachers, three first-year students, and two student trainers.

The data collection techniques used were interviews and participant observation, being the instrument structured interview.

Once the information was analyzed and interpreted from a qualitative point of view through categorizing and triangulation, producing a cluster of needs that served as a basis to support the action plan, which consists of a network of academic consultants to improve written English comprehension of the students.

Belkys Sorbelly **Araujo Palma**, MEd

Source | Filiación:

Unidad Educativa Nacional Manuel Morales Carabaño

BIO:

Magister en Educación de la Universidad Rómulo Gallegos  
Docente de Inglés en la Unidad Educativa Nacional Manuel Morales Carabaño en Villa de Cura, Estado Aragua - Venezuela  
Adscrita al Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela.

City | Ciudad:

Villa de Cura [ve]

e-mail:

[belkyshj@gmail.com](mailto:belkyshj@gmail.com)

Citar como:

**Araujo Palma, B. S.** (2018). Optimizar la comprensión escrita en inglés: Perspectivas de un plan de acción tutorial. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 17-24. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1097>

# Optimizar la comprensión escrita en inglés

## Perspectivas de un Plan de Acción Tutorial

Improving the written understanding skills in English: Perspectives of the Tutorial Action Plan

Belkys Sorbelly Araujo Palma

El plan de acción es una herramienta de planificación empleada para la gestión y control de tareas o proyectos. Como tal, funciona como una hoja de ruta que establece la manera en que se organizará, orientará e implementará el conjunto de tareas necesarias para la consecución de objetivos y metas.

Su finalidad, a partir de un marco de correcta planificación, es optimizar la gestión de proyectos, economizando tiempo y esfuerzo, y mejorando el rendimiento, para la consecución de los objetivos planteados. Es así como Guevara Solano (2011) expone que un plan de acción es un análisis detallado de las prácticas actuales y una estrategia formal para introducir un cambio positivo en esas prácticas. Los planes de acción ayudan a implementar cambios significativos en su manera de enseñar, invitándolos a que identifiquen los cambios que desean realizar y describan la manera en que quieren hacerlo.

## Plan de acción tutorial

Un *Plan de Acción Tutorial*, tal como lo expresa la IES Esteban M. Villegas (2015), es *"una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado con la intención de que el proceso educativo de cada estudiante se desarrolle en condiciones lo más favorables posible"* (pág. 3). La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje. De allí que coincida con la UPEL (1996), citado por (Perdomo Motolongo, 2014), en relación a la necesidad de la enseñanza de nuevas herramientas que faciliten la formación de un hombre participativo, crítico, actor y gestor de su realidad, quien sea capaz de construir una relación dialógica que enlace a **quien enseña** con **el que aprende** rompiendo con la tradicional verticalidad que ubica al docente en un plano superior, colocándolo de **tú a tú**, desde la horizontalidad y la naturalidad. Se concibe la tutoría como un recurso educativo al servicio del aprendizaje y por ello en líneas generales un **Plan de Acción Tutorial** trata de ser coherente con los principios y criterios educativos establecidos en el *Programa de Transformación Curricular de Educación Media General en Venezuela* propuesto para el año escolar 2016-2017.

## Para el caso venezolano

Es así como, en miras de alcanzar las metas del milenio y cumplir con líneas estratégicas del estado venezolano se han formulado una serie de acciones de estricto cumplimiento que permitan garantizar *-por un lado-* la atención integral de nuestra población escolar y, *por el otro,* garantizar la incorporación de los estudiantes más destacados en el *Plan Nacional de Preparadores Estudiantiles* surgido en el año 2014 como parte de la lucha contra la repitencia y el abandono escolar.

Se ha querido aquilatar que, de acuerdo a los lineamientos del *Ministerio del Poder Popular para la Educación* (2015), se propone una educación más participativa, exploratoria y activa; donde se busque la construcción del conocimiento como consecuencia de la reflexión que el aprendiz hace de la actividad realizada. Este proceso de construcción del conocimiento es continuo y va de lo concreto a lo abstracto. En este sentido, las estrategias metodológicas son imprescindibles para el aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado, ya que a través de ellas se organizan situaciones de aprendizaje, de manera que las técnicas y actividades se entrelacen, para así lograr una actitud efectiva en los objetivos programáticos.

En este orden de ideas Villalobos Gómez (2011, pág. 53), señala que el manejo del inglés contribuye al mejoramiento de nuestra sociedad al ser una herramienta que permita la reconstrucción de las representaciones del mundo, la construcción de saberes, para llevar a cabo aprendizajes, para el manejo de las nuevas tecnologías y para el logro de una plena integración social y cultural, elevando la capacidad competitiva frente a otras sociedades, se puede tener acceso masivo a la información sistematizada concerniente a los avances científicos y tecnológicos y así poder apropiarse de lo que se produce a nivel mundial.

Como respuesta a esta realidad se han establecido políticas educativas como alternativa de logro, en las que cabe señalar la enseñanza de lenguas extranjeras en el país con la aspiración de dar la posibilidad de tener mayor contacto y experiencia con otra lengua, otras culturas y abordarla desde una perspectiva estratégica. En este sentido, Arias Castilla y Angarita Trujillo (2010), manifiestan que una lengua extranjera suele ser aprendida en un contexto educativo determinado y la persona *“suele estar en contacto con ésta durante períodos relativamente cortos y controlados”* (pág. 2), siendo este proceso controlado por un docente y por otros factores intervinientes en el hecho educativo. La idea trasciende cuando se la concibe como medio para acrecentar en cada estudiante sus competencias de comunicación y sus habilidades para integrar saberes, trabajar en equipo y comprender mejor la realidad mundial y sus efectos sobre el contexto venezolano.

En consideración a ello, Medina, Melo y Palacios (2013) señalan que se promueve la enseñanza del inglés, partiendo del beneficio de aprender una lengua extranjera como medio para descubrir y valorar otras culturas. Además de tener acceso fácil a una gama de materiales presentados en inglés. De igual manera, González Valencia (2015) concuerda en que el *inglés* es un medio de instrucción en muchos países y es el lenguaje de conexión del mercado mundial, por ello muchos países enseñan el *inglés* desde la educación básica primaria hasta la educación superior. Es una prioridad en la educación lograr que los estudiantes alcancen un nivel óptimo en el inglés para un buen desempeño en sus diferentes áreas de ocupación.

Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MinEducación, 2016), en los *Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés*, argumenta que es ahora aún más apremiante en nuestro sistema educativo formar individuos con suficiente competencia a nivel de discurso científico-académico, editado en el idioma *inglés* especialmente en la web. Esto se ha convertido en la fuente de información por excelencia mundial por su diversidad, actualización y relativa facilidad de presentación de la información generalmente en *inglés*.

En este orden de ideas, y como consecuencia de la existencia de la asignatura *inglés* en el sistema educativo venezolano, se hace imperante reconocer que ésta no siempre ha sido un conocimiento fácil de adquirir por los alumnos de Venezuela. En relación a ello, Narváez Sierra (2013), afirma que la gran mayoría de nuestros alumnos, no son capaces de mantener una mínima conversación en inglés, como se esperaría una vez que han tomado *–aparentemente–* tantas clases. Sólo logran el dominio de unas cuantas expresiones, enfocándose más en el dominio del lenguaje escrito a través de la lectura. Esto enfatiza la poca significación que se le da a la asignatura *inglés* en la educación formal.

Debe acotarse que, en la enseñanza de cualquier idioma, incluyendo al *inglés*, se deben desarrollar las habilidades propias de todo hablante, a saber: oír, hablar, leer y escribir; de éstas, la habilidad que se identifica con la lectura es la comprensión escrita que

proporciona herramientas lingüísticas al alumno para tener acceso al conocimiento generado en dicha lengua extranjera.

En torno a este planteamiento cabe preguntarse ¿Qué acciones pudieran detectarse en la comprensión escrita en inglés? ¿Sería factible desarrollar un *Plan de Acción Tutorial* para elevar la comprensión escrita en inglés? En esta perspectiva, se quiere, a través de la presente investigación diagnosticar la factibilidad del desarrollo de un *Plan de Acción Tutorial* para optimizar comprensión escrita en inglés en la educación media general en Venezuela usando el programa nacional de preparadores estudiantiles. No obstante, y en correspondencia a ello, la investigación pretende sugerir *–toda vez que el diagnóstico así lo permita–* ese desarrollo a través de un **plan de acción**.

## Método

De acuerdo a la situación planteada, se propone diagnosticar la factibilidad de un *Plan de Acción Tutorial* para la optimización de la comprensión escrita en *inglés* en educación media general apoyado en el programa nacional de preparadores estudiantiles. En función del diagnóstico, la investigación se concibió bajo la modalidad de campo. El método es inductivo, por cuanto se parte de una situación particular para poder generalizar la factibilidad del estudio. De allí que se aplicó un cuestionario en una localidad con el objetivo de saber cuáles serían los procesos de cambio y de transformación desde la acción social de sus participantes, por lo tanto fue concebido bajo el método de investigación acción, el cual es descrito por Ander Egg (2003), citado por (Sánchez Nájera, 2009), como la creación de profundas transformaciones sociales, incluyendo de manera particular, la promoción de los procesos de participación popular, sea en términos de movilización de recursos humanos o de protagonismos de los sectores populares, se trata, entonces, de que la gente participe para transformar y ser protagonistas de los cambios sociales.

Se construyó desde y para la práctica; pues, se pretendió reconocer *–a través de la diagnosis–* la praxis a través de su transformación. Al mismo tiempo que procura comprenderla a través de la demanda participativa de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas. Esto exige una actuación grupal por la que los estudiantes y docentes de inglés del subsistema de educación media general venezolano colaboraran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación. A futuro, la diagnosis implicará la realización de un análisis crítico de las situaciones y configuración de modo espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

De acuerdo a las características que se presentan en la investigación, ésta estuvo enmarcada en un estudio de tipo descriptivo (no existe manipulación de variables), de diseño no experimental. El diseño empleado consistió en un *estudio transeccional* o transversal descriptivo, ya que la información fue recolectada en un contexto natural (el colegio y la comunidad) y de fuentes vivas: estudiantes y docentes; con una perspectiva temporal transeccional contemporánea puntual, pues la información es obtenida en momento presente (mayo 2016) y en contemporaneidad con la persona que realiza la investigación. Con una amplitud de foco univariable, caracterizado porque la recolección de la información estuvo centrada en un único evento correspondiente a mejorarla calidad de los estudiantes. Se obtuvieron datos con la actividad diagnóstica, para la factibilidad de aplicación del plan de intervención y al finalizar el plan.

En atención a los participantes, de acuerdo con la afirmación de Martínez M. (1991): *“son todos los individuos que de alguna u otra manera van a suministrar una información valiosa y coherente, que*

le permitirá al investigador profundizar el problema abordado” (pág. 37). En este sentido, los participantes necesarios para este esfuerzo investigativo, estuvieron constituidos por dos (02) docentes de inglés, tres (03) alumnos cursantes del 1º año y dos (02) preparadores estudiantiles. En atención a lo planteado, se realizó la selección de los participantes de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Docentes:
  - ➔ con más de 10 años de servicio en el área de inglés
  - ➔ que estén dispuestos a formar parte de un programa de acción tutorial
2. Estudiantes:
  - ➔ de primer año que hayan sido beneficiados por la asesoría de los preparadores estudiantiles
  - ➔ de 5º año con demostrada ventaja académica en el área en estudio
  - ➔ empáticos para establecer una comunicación asertiva con sus compañeros.

La técnica que se utilizó en el desarrollo del estudio en curso, estuvo condicionada por la observación participante. Esto permitió articular los datos resultantes de un análisis objetivo, acompañado de una aprehensión intersubjetiva, ya que así se obtuvo una visión más precisa de la realidad.

En este mismo orden de ideas, se utilizó igualmente la técnica denominada entrevista semi-estructurada, también conocida como *diálogo coloquial*, definida por Martínez M. (1991), como “*el instrumento que permite conocer la naturaleza del ser, apoyándose en la estructura de la personalidad del interlocutor, así como los contextos verbales*”. (pág. 93). Es de destacar que la entrevista semi-estructurada como instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa, es una herramienta con una gran sintonía a la disposición del diálogo para lograr la factibilidad del plan mencionado. Las preguntas en el instrumento fueron:

- a. ¿Conoce usted lo que son las *Asesorías Académicas*?
- b. ¿Está usted dispuesto(a) a participar en un *Plan de Acción Tutorial* para optimizar la comprensión escrita en inglés?
- c. ¿Cuántos asesores piensa usted que se requieran para asesorar en la asignatura inglés?
- d. ¿Cuántos estudiantes deberían componer cada grupo de asesorados?
- e. ¿Cuál debería ser el contenido estudiado en cada encuentro de asesoría?
- f. ¿Cuál sería el horario más propicio para recibir las asesorías?
- g. ¿Dónde te gustaría recibir tus asesorías?
- h. ¿Consideras que tu representante debería aprobar las asesorías?

Del análisis cualitativo de la información obtenida en la investigación se estableció el diagnóstico situacional que sustentó el plan de acción.

La técnica usada para analizar e interpretar la Información fue el análisis de contenido en virtud de que se pretendió incluir dos o más aproximaciones cualitativas como la observación participativa y la entrevista semi-estructurada para diagnosticar el mismo asunto.

De todo lo mencionado anteriormente se desprenden las categorías del análisis de los resultados producto de las interrogantes originadoras del estudio, para el diseño de las entrevistas en cuanto a la disponibilidad por parte de docentes y alumnos de participar en el *Plan de Acción Tutorial*, número de asesores, composición de los grupos, contenido de las asesorías, horario, lugar y la aprobación de los representantes.

## Resultados

Con la finalidad de dar respuesta a la presente investigación, consistente en diagnosticar en los estudiantes la factibilidad de crear un *Plan de Acción Tutorial* en la asignatura Inglés, se procedió a realizar la entrevista semi-estructurada que consistieron en una serie de preguntas con fin de indagar de manera cualitativa, en primer lugar, la posibilidad de establecer *Asesorías Académicas*; y, en segundo lugar, aspectos de importancia que a juicio de los entrevistados deben estar presentes en la esencia de la propuesta.

De las respuestas proporcionadas por los participantes en las entrevistas, se pudo extraer aportes valiosos referentes a los indicadores definidos en la variable *Asesorías Académicas* en el presente estudio, dichos aportes serán detallados en lo sucesivo y están relacionados con elemento contentivos en el diseño del *Plan de Acción Tutorial* para la optimización de la comprensión escrita en inglés

Tabla 1 Matriz de Información de las entrevistas a los alumnos informantes

Informantes Categorías	Alumno “A”	Alumno “B”	Alumno “C”	Alumno “D”
Opinión respecto a las <i>Asesorías Académicas</i>	Sería chévere para sacar notas más altas	Con eso uno aprende más	A veces no entiendo la clase o necesito practicar y entonces me pueden ayudar	El inglés hay que practicarlo y en las asesorías me pueden ayudar.
Disponibilidad a recibir <i>Asesorías Académicas</i>	Sí, sobre todo en las materias más peludas como física, matemática, química e inglés	Si, sería más fácil para nosotros los estudiantes menos inteligentes	Si, para sacar mejores notas en las materias más difíciles	Si. Porque hay alumnos que entienden más y pueden ayudar a los que no entendemos
Asesores por curso	No sé, los que quieran ser asesores	Como 6 o 7	5 o 6	En el salón hay como seis que saben bastante inglés y esos sirven
Composición de Grupos	No muchos porque si no uno rochelea mucho en las asesorías	Todos iguales como 5 o 6	5 o 6	Unos con 4 y otros con 5
Contenido de las Asesorías	Los verbos, los tiempos, las palabras más difíciles, los pronombres	Todas las clases que vayan para las pruebas	Los verbos, las palabras, las reglas, las formulitas que da la profesora y los ejercicios	Las clases y los ejercicios que pone la profesora
Horario de las Asesorías	En las mañanas que estamos libres	Cuando no haya clases	En las mañanas	En las mañanas cualquier día que no tengamos prueba
Lugar de las Asesorías	En el patio del liceo o en cualquier lugar donde nos podamos sentar	En la casa de alguno de nosotros	En el salón de lectura que queda cerca del liceo	En el salón en las horas libres
Opinión del Representante	Sí, para que sepan que son cosas del liceo	Sí, para que no nos manden a hacer otras cosas	Sí, porque ellos tienen que saber dónde vamos a estar y que estamos haciendo	Si, para que nos den permiso y sepan que no estamos en las casas ajenas

Fuente: elaboración propia

## Optimizar la comprensión escrita en inglés

### Perspectivas de un plan de acción tutorial

Tabla 2 Matriz de las Sub-categorías emergentes de la Entrevista a los alumnos

Informantes	Alumno "A"	Alumno "B"	Alumno "C"	Alumno "D"
Opinión respecto a las Asesorías Académicas	Rendimiento académico	Conocimiento	Conocimiento	Aprendizaje
Disponibilidad a recibir Asesorías Académicas	Rendimiento	Conocimiento	Rendimiento Académico	Compañerismo
Asesores por curso	Participación	Grupos	Grupos	Conocimiento
Composición de Grupos	Disciplina	Homo geneidad	Tamaño de grupos	Hetero geneidad
Contenido de las Asesorías	Conocimiento	Didáctica	Didáctica	Dinámica de clases
Horario de las Asesorías	Disponibilidad	Disponibilidad	Relación con horario plantel	Disponibilidad de tiempo
Lugar de las Asesorías	Disponibilidad	Comodidad	Distancia plantel	Disponibilidad
Opinión del Representante	Conocimiento	Disponibilidad	Tareas	Autorización

Fuente: elaboración propia

En las Tablas 1, y 3 se presentan matrices de entrevista propuestas por Hurtado León y Toro Garrido (2005), las cuales a su criterio sirven "para hacer un análisis descriptivo de los contenidos (...) basados en las categorías detectadas" (pág. 112) y que reflejan las respuestas aportadas por los entrevistados para su posterior análisis cualitativo que sustentará la propuesta. Y en las Tablas 2 y 4 se muestran las categorías y sub-categorías emergentes en cada una de las entrevistas.

Las posturas mostradas en la aplicación de la entrevista comienzan con la indagación de *-si los participantes-* conocían sobre las **Asesorías Académicas** y cuál es su opinión referente a ellas. Los alumnos mostraron un conocimiento vago del *Plan de Acción Tutorial* y de las *Asesorías Académicas*, pero haciendo notar que éstas serían un medio idóneo para optimizar su aprendizaje en el sentido de elevar sus calificaciones en la asignatura *inglés*. Mientras que los docentes reflejaron un conocimiento más sólido de las asesorías, llegando a señalar algunas ventajas que aportarían a sus alumnos. A partir de estas respuestas generalizadas, se puede afirmar que hay una noción empírica de las *Asesorías Académicas* y esto facilita el proceso a la hora de implementar una red en la institución ya que los participantes cuentan con un conocimiento previo.

Tabla 3 Matriz de Información de la entrevista aplicada a docentes de inglés

CI	Docente de Inglés "A"	Docente de Inglés "B"
Opinión respecto a las Asesorías Académicas	Las <i>Asesorías Académicas</i> para mí, juegan un papel fundamental dentro del proceso de aprendizaje del sujeto o sujetos en cuestión, ya que a través de éstas podemos contribuir a despejar las posibles dudas que el alumno pueda tener en relación a determinado tema.	Pienso que las asesorías, si se dan como debe ser, serían un elemento novedoso en la forma de aprender de los alumnos, adicionalmente, sería una experiencia de compartir sus conocimientos y sus dudas, se podría ver hasta como un aprendizaje cooperativista, y en la tónica del gobierno hasta podríamos hablar de un cooperativa de aprendizaje o de conocimiento
Disponibilidad a recibir Asesorías Académicas	Claro que sí. Como educadores estamos en la obligación de lograr la excelencia dentro de nuestro grupo de estudiantes, debido a que ellos son fiel reflejo de nosotros mismos. Si de un grupo logramos obtener buen rendimiento académico, eso nos demuestra que estamos haciendo las cosas bien y que el sistema de aprendizaje que estamos empleando para ellos es correcto.	Por supuesto, cualquier actividad que se traduzca en beneficio del rendimiento de mis alumnos será bien vista, y hasta sería una forma evaluativa para saber quiénes aprendieron mejor el contenido que se vio en clase. Si esta propuesta se da, cuenta conmigo para ayudar en las asesorías
Asesores por curso	Bueno, tomando en consideración que hay 18 alumnos en cada salón, pienso que debería dividirse dicho grupo de manera equitativa, tal vez 3 grupos de 6 alumnos y cada grupo con su respectivo asesor.	Pienso que ese de asesores debería ser un rol que el alumno juegue de manera espontánea, pero si tomamos en cuenta en el salón hay 18 alumnos se deberían dividir equitativamente. Uno por cada grupo. Aunque un mismo asesor puede asesorar a dos grupos, ¿por qué no? Claro, todo depende de cómo se haga la propuesta
Composición de Grupos	Yo sigo pensando que 3 grupos de 6 con sus respectivos asesores quedaría bien; aunque también podría funcionar con 2 grupos de 5 y 2 de 4, de repente resulta más eficiente porque tendríamos menos alumnos por asesoría, y, por ende, más tiempo para dedicarle a cada uno de ellos.	Como te dije antes, pueden ser grupos espontáneos y que sean ellos mismos los que se agrupen de manera natural, o sencillamente pienso que 4 alumnos por grupo serían más que suficiente, por supuesto más el correspondiente asesor. De tal manera que queden 2 grupos de 4 alumnos y 2 grupos de 5 alumnos, quedaría perfecto.
Contenido de las Asesorías	Bueno, eso no es tan simple. Recuerda que los alumnos arrastran consigo muchas dudas y fallas de los años anteriores. Creo que sería de vital importancia primero reforzar y refrescar estos conocimientos precisamente a través de las asesorías. Sabes que las fallas más comunes son los pronombres personales, así como también los tiempos verbales, entre otros.	Bueno, eso sería muy apresurado de mi parte en este momento, pero pienso que sería lo más complicado para los alumnos comprender como el <i>reported speech</i> , el <i>tag question</i> , los tiempos verbales, las formas impersonales, entre otras aunque yo haría especial hincapié en esas cositas que los alumnos se supone deben conocer de años anteriores y aun traen muchas lagunas y hasta océanos, como los pronombres personales, los adjetivos, el <i>Word order</i> , los adverbios de lugar, modo, manera y por supuesto <i>the new words</i> .
Horario de las Asesorías	Pienso que como actividad extra-aula, debería llevarse a cabo durante los fines de semana. Puede ser un día sábado o tomando en consideración que los alumnos sólo van a clases durante la tarde, se podría tomar un día de la semana entre lunes a viernes en la mañana	Recuerda que esta sería una actividad extra cátedra y no debería interferir en las actividades normales académicas. Ellos mismos escogerían el tiempo prudencial para las asesorías pueden ser en las mañanas, los fines de semana o cuando no tengan clases. Ahh, y otra cosa, no se les debe poner una camisa de fuerza en cuanto a horarios se refiere y muy especialmente a la duración de las asesorías que dependerán de la destreza del asesor, los asesorados y la dificultad y longitud del contenido.
Lugar de las Asesorías	Creo que un sitio que cumpla las condiciones adecuadas para dictar una cátedra sería perfecto. Con esto quiero decir, un lugar confortable, con buena ventilación, baños, unos buenos asientos, entre otros.	Donde ellos se sientan más cómodos, a veces hay salones vacíos, o en sus casas o en cualquier área cómoda y fresca, porque con estos calorones, te podrás imaginar. Fíjate yo los he visto haciendo trabajos en la plaza.
Opinión del Representante	Eso para mí es primordial, ya que el alumno debe contar con el apoyo del núcleo familiar y muy especialmente de sus padres. En esta medida, la motivación que puede recibir el sujeto de aprendizaje tanto de sus padres como de sus asesores es vital para lograr buenos resultados.	Bueno, eso está de más decirlo sus padres deben saber dónde y que están haciendo sus hijos y que es una actividad que va en beneficio de su rendimiento académico y por ende para sus hijos, yo tú haría una reunión para explicarles la propuesta y los incorporaría a las asesorías en el sentido de que les presten un espacio en su casa y les ofrezcan ciertas comodidades para que asesoren a sus hijos.

Nota: CI: Categoría Informantes; Fuente: elaboración propia

Tabla 4 Matriz de las Sub-categorías emergentes de la Entrevista a los docentes

Informantes Categorías	Docente de Inglés "A"	Docente de Inglés "B"
Opinión respecto a las Asesorías Académicas	Conocimiento	Conocimiento Socialización
Disponibilidad a recibir Asesorías Académicas	Metodología	Rendimiento académico
Asesores por curso	Tamaño	Preparación Voluntad
Composición de Grupos	Homogeneidad de grupos	Selección Voluntad
Contenido de las Asesorías	Diagnóstico Revisión	Repaso Complejidad
Horario de las Asesorías	Disponibilidad	Disponibilidad Voluntad
Lugar de las Asesorías	Condiciones Ambientales Comodidad	Condiciones Ambientales Ubicación respecto al plantel
Opinión del Representante	Motivación Autorización	Autorización Incorporación Colaboración

Fuente: elaboración propia

En el indicador referido al número de asesores por curso, cuando se entrevistó a los alumnos, éstos coincidieron en sugerir de cinco a siete por salón; pero, haciendo la acotación de que debían ser espontáneos y, evidentemente, que muestren una óptima competencia en la asignatura *inglés*. Respecto a los docentes, éstos también coincidieron con los estudiantes no sólo en relación al número de asesores por curso, sino también en el hecho de que debe ser de manera espontánea.

Referente a la segunda pregunta sobre la disponibilidad de recibir tutorías en *inglés*, los estudiantes mostraron una actitud bastante optimista ante la posibilidad de participar en ellas, traduciéndose con ello en la eventualidad de *-sacar mejores notas en las materias más difíciles-*. En cuanto a los docentes, éstos también estuvieron prestos a participar en el *Plan de Acción Tutorial*, ya que se transformaría en beneficio del rendimiento académico de sus alumnos y hasta sería una forma evaluativa para medir la comprensión del contenido estudiado en clase. Adicionalmente, expresaron que como educadores están en la obligación de lograr la excelencia en su grupo de estudiantes, pues sus educandos son el reflejo de ellos mismos, demostrando que están haciendo su trabajo académico correctamente.

En lo concerniente al contenido de la acción tutorial, tanto los educandos como los docentes concordaron en que los temas abordados en las asesorías debían ser aquellos que representen mayor dificultad para los estudiantes, y especialmente ese cúmulo de información necesaria para desarrollar las destrezas lectoras que se han visto en años anteriores; y que se *supone* que los alumnos conocen. Pero, lejos de esta realidad, *-los estudiantes traen consigo muchas dudas y fallas de los grados anteriores-*.

Otro de los contenidos abordados en las entrevistas fue el relacionado con el horario para llevar a cabo las *Asesorías Académicas*. La totalidad de los entrevistados opinaron que en las mañanas es el momento más idóneo para realizar dichas actividades por cuanto ellos estudian en el turno de la tarde; y sería imposible organizar un cronograma paralelo a sus horas de clases. Los docentes también acotaron que el tiempo para cada sesión no debe ser *una camisa de fuerza*, pues ello depende en buena medida de la destreza del asesor, los asesorados. A este respecto, Romero y Barberà (2013), afirman que *“además de la cantidad mínima de tiempo para la realización de las diferentes actividades de aprendizaje, debemos tener en cuenta la calidad del tiempo del estudiante como factor clave para analizar el proceso de aprendizaje”*. (pág. 2)

Respecto al lugar de ejecución de las asesorías, los alumnos no mostraron ningún tipo de preferencias en cuanto a su ubicación. En este mismo orden de ideas, los docentes entrevistados fueron enfáticos al afirmar que las asesorías se llevarían a cabo en cualquier lugar de preferencia de los estudiantes *-siempre y cuando no perturben a nadie más-* y, sobre todo, en un ambiente fresco.

Finalmente, en cuanto a la categoría *Opinión del Representante*, todos los participantes opinaron sobre la necesidad de la notificación a los responsables, por una gama variada de razones. Al respecto, los docentes también estuvieron plenamente de acuerdo en que los representantes deben estar al tanto de todo lo relacionado con las actividades de las *Asesorías Académicas*, ya que para ellos *-el estudiante debe apoyarse en la familia-*. Esto puede influir favorablemente sobre el resultado de dichas actividades.

## Conclusiones

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha resultado cada vez más difícil debido a la cantidad de asuntos temáticos en el currículo venezolano. Por ello, esta investigación pretendió diagnosticar sobre la factibilidad de la aplicación de un *Plan de Acción Tutorial* para optimizar la comprensión escrita en esa lengua apoyado en el programa nacional de preparadores estudiantiles. Para lograr esa destreza, es necesario que exista una adecuada organización del trabajo educativo de aula, tomando en cuenta los requerimientos curriculares de la asignatura, así como de todos los factores que intervienen en la adquisición de dicha habilidad. Ello se logró a través de una revisión de tipo documental en la cual se destacaron diversos autores que proporcionaron interesantes aportes al estudio.

Los resultados obtenidos superan el parámetro establecido como criterio de aceptabilidad. Esto revela la necesidad manifestada por los docentes y los estudiantes sujetos de estudio de poner en práctica un *Plan de Acción Tutorial* como estrategia de asesoramiento que conlleve a la optimización de la comprensión escrita en inglés, lo cual constituye una herramienta fundamental como estrategia de asesoramiento para el aprendizaje de los participantes. Esto reafirma el hecho de que cuando el estudiante no es capaz de alcanzar un determinado aprendizaje por sí mismo, él puede favorecer dicho aprendizaje si recibe ayuda de otros estudiantes. En este sentido, Vergel Ortega, Martínez Lozano y Rincón Leal (2016) afirman que *“el índice de calidad en el servicio de asesoría académica está directamente relacionado y de forma positiva con el índice de satisfacción general”* (pág. 31) que pueda sentir el estudiante y, por qué no, todos los actores que se involucran proceso educativo pues el mismo se convierte en un hecho significativo y, por ende, un empuje al logro de objetivos.

También es importante destacar lo expresado por Serna Caldas, Duran Camelo y Pedraza Tijaro (2014), quienes consideran que los diferentes modelos de aprendizaje atribuyen al estudiante una serie de cualidades y factores tanto internos como externos que le permiten construir su conocimiento y aplicarlos de manera efectiva en la vida cotidiana, por lo cual el proceso educativo estaría direccionado a la formalización de estructuras cognitivas, de tal forma que permita el acceso a niveles intelectuales superiores. Respetando las diferencias individuales, sus destrezas y habilidades en la adquisición de una lengua extranjera al sentirse a gusto dentro de un grupo de su preferencia

Igualmente permite un uso más provechoso de los materiales instruccionales que se utilizan como medio para el desarrollo de la clase de un idioma extranjero. El estudiante, al tener la oportunidad de encontrar en el grupo a alguien con quien confrontar posiciones, ideas, con quien acordar soluciones a problemas comunes, favoreciendo

la comunicación entre los estudiantes dado que, al no estar presente el docente, se eliminan muchas barreras derivadas de la falta de dominio del tema, de la inseguridad y de situaciones que pueden, en un momento determinado obstaculizar su aprendizaje.

El Aprendizaje cooperativo al ser aplicado propicia la interrelación entre los estudiantes disminuyendo la sensación de aislamiento y, por lo tanto, favoreciendo el aprendizaje. En relación a lo expuesto en el análisis del proceso instruccional y de los factores que en él intervienen, se evidencia que las *Asesorías Académicas* articulan perfectamente las nuevas tendencias de educación cooperativa y participativa.

## Referencias

- Ander Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Buenos Aires [ar]: Grupo Editorial Lumen Hvmánitas.
- Arias Castilla, C. A., & Angarita Trujillo, A. E. (2010). Aproximación a los Antecedentes del Bilingüismo en Colombia y la Formación de Educadores Bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 6. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/130>
- Gonzalez Valencia, H. (2015). La Integración de la Tecnología como Herramienta Significativa en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. *Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 42-54. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/651>
- Guevara Solano, L. (2011). *Plan de Acción*. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de Educación Creativa y Tecnológica 2: <http://educacioncreativatecno2.blogspot.com/p/plan-de-accion.html>
- Hurtado León, I., & Toro Garrido, J. (2005). *Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempo de Cambio* (211 ed.). Valencia [ve]: Episteme.
- I.E.S. Esteban M. Villegas. (2015). *Plan de Acción Tutorial y Plan de Orientación Académica y Profesional*. I.E.S. Esteban M. Villegas, Najera [es]. Obtenido de [https://web.archive.org/web/20161123064312/http://www.iesvillegas.com/docs\\_pdf/p\\_at\\_y\\_poap.pdf](https://web.archive.org/web/20161123064312/http://www.iesvillegas.com/docs_pdf/p_at_y_poap.pdf)
- Martínez M., M. (1991). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual teórico-práctico* (reprint [2002] ed.). Caracas [ve]: Litexsa Venezolana.
- Medina, M., Melo, G., & Palacios, M. (2013). La Importancia del Aprendizaje del Idioma Inglés a Temprana Edad. *Revista Científica Yachana*, 2(2), 191-195. Obtenido de <http://revistas.ulvr.edu.ec/index.php/yachana/article/view/46>
- MinEducación. (2016). *Lineamientos Estándar para Proyectos de Fortalecimiento del Inglés* (50 ed.). Bogotá D.C. [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562\\_recurso\\_3.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf)
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2015). *Proceso de Cambio Curricular en Educación Media: Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión*. Caracas [ve]: Ministerio del Poder Popular para la Educación. Obtenido de [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20\(PRIMERA%20VERSION\)\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20(PRIMERA%20VERSION)(1).pdf)
- Narváez Sierra, I. R. (2013). *¿Por qué Nuestros Alumnos No Aprenden Inglés? ¿Realidad o Mito? ¿Fracaso o Mediocridad? ¿Reto o Indiferencia?* Obtenido de [http://idiomas.mxl.uabc.mx/cii/cd/documentos/V\\_07.pdf](http://idiomas.mxl.uabc.mx/cii/cd/documentos/V_07.pdf)
- Perdomo Motolongo, J. A. (2014). La Universidad y la Actualización para Tutores Basada en Coaching. *Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 123-141. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/783>
- Romero, M., & Barberà, E. (2013). Identificación de las Dificultades de Regulación del Tiempo de los Estudiantes Universitarios en Formación a Distancia. *RED, Revista de Educación a Distancia*(38), 17. Obtenido de <http://revistas.um.es/red/article/view/234121>
- Sánchez Nájera, R. M. (2009). La Investigación-Acción-Participativa en la Gestión de Iniciativas Locales de Desarrollo de la Actividad Artesanal Textil de Guadalupe Yancuictlalpan, Estado de México. *Quivera*, 11(2), 191-219. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40113786012>
- Serna Caldas, E., Duran Camelo, V. H., & Pedraza Tijaro, A. (2014). Estilos de Aprendizaje y Logro Académico de Estudiantes de Licenciatura en Deporte. *Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 42-54. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/776>
- UPEL. (1996). *Documento base del diseño curricular*. Vicerrectorado de Docencia. Caracas [ve]: UPEL, Universidad Pedagógica Experimental El Libertador. Obtenido de <https://es.calameo.com/read/002978446c1471ac4fb79>
- Vergel Ortega, M., Martínez Lozano, J. J., & Rincón Leal, O. L. (2016). Validez de Instrumento CALA para Evaluar Asesorías Académicas Virtuales. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 26-33. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/905>
- Villalobos Gómez, C. I. (2011). Didáctica y Desarrollo de la Competencia Comunicativa: Experiencia de los docentes de inglés de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Horizontes Pedagógicos*, 13(1), 52-62. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/101>

# Procesos de generalización

Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

Generalization processes:  
A gateway to early algebraic thinking in Basic Education



María Crisitanne **Butto Zarzar**  
Joaquín **Delgado Fernández**  
Aldo **Bazán Ramírez**



Casa abierta al tiempo



Photo by/Foto: Ernesto Eslava

# hop20



IBEROAMERICANA  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

**HORIZONTES PEDAGÓGICOS**  
ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

ID: 0123-8264.hop.20104

Title: Generalization processes

Subtitle: A gateway to early algebraic thinking in basic education

Título: Procesos de generalización

Subtítulo: Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en educación básica

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Generalization processes: A way of access to the early algebraic thinking in basic education

[es]: Los procesos de generalización: Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en educación básica

Author (s) / Autor (es):

Butto Zarzar, Delgado Fernández, & Bazán Ramírez

Keywords / Palabras Clave:

[en]: generalization processes; early algebraic thinking; primary school

[es]: procesos de generalización; pensamiento algebraico temprano; educación básica

Proyecto / Project:

Introducción temprana al pensamiento algebraico en entornos tecnológicos de aprendizaje: un estudio teórico-experimental en el nivel básico

Financiación / Funding:

SEP-Conacyt número 145906

Submitted: 2017-09-04

Accepted: 2018-01-17

Dra Maria Crisitanne **Butto Zarzar**, MSc BEd

ORCID: [0000-0001-8913-2832](https://orcid.org/0000-0001-8913-2832)

Source | Filiación:

Universidad Pedagógica Nacional

BIO:

Doctora en Ciencias Especialidad en Matemática Educativa, Cinestav [mx]  
Maestría en Psicología Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco [br]  
Licenciatura en Pedagogía, Universidade Federal de Pernambuco [br]  
Académica Investigadora Titular, Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco [mx]

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

[cristianne@upn.mx](mailto:cristianne@upn.mx)

## Resumen

Se reportan resultados de un estudio sobre los procesos de generalización como una vía de acceso a la introducción temprana al pensamiento algebraico, con 109 estudiantes de educación básica de escuelas públicas, México. El trabajo experimental consistió de tres etapas: 1. Evaluación inicial sobre procesos de generalización, 2. Validación de un instrumento sobre procesos de generalización, 3. Entrevista clínica abierta. Los resultados muestran que los alumnos logran comprender ideas básicas de variación proporcional, describir un patrón y formular una regla general, a medida que transitaban del pensamiento aditivo al multiplicativo. En lo que respecta al instrumento de evaluación, éste posee validez convergente y divergente de constructo.

Citar como:

**Butto Zarzar, M. C., Delgado Fernández, J., & Bazán Ramírez, A.** (2018). Procesos de generalización: Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en educación básica. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 25-36.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1269>

## Abstract

Results on a study on generalization processes as a route to the *early introduction of algebraic thinking*, with 109 children of a public primary school in México are reported. The experimental setup consisted of three stages: 1. Initial evaluation of generalization processes, 2. Validation of an instrument on generalization processes, 3. Clinical open interview.

Results reveal that children accomplish an understanding of basic ideas on proportional variation, they describe a pattern from a given sequence and formulate a general rule, as a transit from additive to multiplicative thinking is observed. As far as the evaluation instrument is concerned, it has convergent and divergent construct validity.

Dr Joaquín **Delgado Fernández**

Source | Filiación:

Universidad Autónoma Metropolitana

BIO:

Profesor Titular, Departamento de Matemática - UAM-Iztapala

City | Ciudad:

México DF [mx]

e-mail:

[joaquindelgado@gmail.com](mailto:joaquindelgado@gmail.com)

Dr Aldo **Bazán Ramírez**, Psi

ORCID: [0000-0002-0229-4431](https://orcid.org/0000-0002-0229-4431)

Source | Filiación:

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

BIO:

Doctor en Psicología, UNAM [mx]  
Psicólogo, Universidad Nacional Federico Villareal [pe]  
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología - Universidad Autónoma del Estado de Morelos

City | Ciudad:

Cuernavaca [mx]

e-mail:

[abazanramirez@gmail.com](mailto:abazanramirez@gmail.com)

# Procesos de generalización

## Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en Educación Básica

Generalization processes: A gateway to early algebraic thinking in Basic Education

Maria Crisianne **Butto Zarzar**

Joaquín **Delgado Fernández**

Aldo **Bazán Ramírez**

La transición de la aritmética al álgebra es un paso importante para acceder a ideas más complejas dentro de las matemáticas escolares (Butto Zarzar & Delgado Fernández, 2012, pág. 20); sin embargo, una dificultad que la mayoría de los estudiantes presentan al iniciarse en el estudio del álgebra, consiste en que ésta ha sido vista como una transición lineal, es decir, como una extensión de los cálculos numéricos al cálculo literal. Esto se debe, en parte, a que este contenido matemático se enseña, por lo general, a partir de fuentes de significados limitadas: usualmente, se toma como base el dominio numérico, dejando de lado ideas importantes que se interconectan con otros dominios matemáticos, por ejemplo, las ideas geométricas.

Autores como Booth (1984), Kieran (1980), Kieran y Filloy (1989), Mason, Graham, Pimm y Gowar (1985), Filloy y Rojano Ceballos (1985a; 1985b), y Ursini (1990) señalan que los estudiantes suelen usar métodos no-algebraicos para resolver problemas de enunciado, y muestran dificultades para comprender y manejar conceptos propios del álgebra (incógnita, número general y variable). Asimismo, tienen dificultades para comprender que las operaciones en álgebra pueden no llevar a un resultado numérico y que a la larga pueden quedar como operaciones suspendidas. Los estudios de los autores mencionados evidenciaron, además, que un bagaje exclusivamente aritmético puede resultar un obstáculo para el aprendizaje del álgebra (Filloy Yagüe & Rojano Ceballos, 1985a; 1985b). En este orden de ideas, algunos autores sostienen que es básico que los alumnos puedan pensar y percibir la simbología y las operaciones aritméticas, puedan construir un nuevo modo de pensamiento aritmético en la escuela primaria y percibir la simbología del álgebra de manera distinta a como se practica tradicionalmente en la escuela primaria, para que sobre ese nuevo modo de pensamiento aritmético, puedan construir las nociones básicas del álgebra.

# Iniciación temprana al álgebra

En estudios sobre una iniciación temprana al álgebra se han identificado temas curriculares de la escuela elemental que pueden ser explorados para inducir en los alumnos de ese nivel escolar algunas ideas algebraicas básicas. Desde esta orientación, se identifican relaciones temáticas y obras en la Tabla 1.

**Tabla 1 Temas clave en la Iniciación temprana al álgebra**

Temática	Autores
Importancia de desarrollar las generalizaciones de los niños como un propósito de la instrucción escolar	(Davidov, 1972)
Sentido de las operaciones	(Slavit, 1999)
Tratamiento de las operaciones y las funciones	(Carraher, Schliemann, & Brizuela, 2000; 2001)
Generalización y formalización progresiva	(Blanton & Kaput, 2002)
El álgebra como una herramienta de representación y resolución de problemas	(Da Rocha Falcão, 1993)
Dialéctica entre la teoría y la práctica: un proyecto de iniciación temprana al álgebra; <i>Álgebra en la escuela elemental</i>	(Schliemann, y otros, 2003)
Reificación	(Sfard & Linchevski, 1994)

Fuente: elaboración propia

Los estudios sobre álgebra temprana tratan de dar explicaciones plausibles sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes, cuando se inician en el estudio de dicho lenguaje, en la escuela secundaria. Una de estas explicaciones es la falta de antecedentes en los educandos para tratar numéricamente problemas matemáticos de tal manera que los lleven a ideas algebraicas como la generalidad, la expresión de una generalización o la idea de variación y función.

Actualmente, la literatura en esta área abarca un espectro amplio de acercamientos, algunos de los cuales resultan antagónicos entre sí, como es el caso de quienes proponen una iniciación a través de experiencias conceptuales del álgebra (a partir de la generalización o de la modelación) sin el uso **prematureo** de una simbolización formal, o de quienes plantean una iniciación temprana al álgebra mediante la utilización de su simbología para representar situaciones concretas o familiares para el estudiante.

De acuerdo con lo señalado por Butto Zarzar y Delgado Fernández (2012), el álgebra temprana se refiere a la introducción del pensamiento algebraico en edades que van del cuarto al sexto grado de primaria y primero de secundaria (9-12 años). Según lo que concluimos en el trabajo mencionado, el álgebra temprana pone énfasis en los procesos de pensamiento que conducen a las ideas algebraicas, incluso aunque no sean totalmente acabadas, pero de tal modo que ofrezcan verdaderos medios para acceder con soltura a las ideas algebraicas más elaboradas.

En el **currículo mexicano**, la enseñanza y el aprendizaje del álgebra se pospone al ciclo de educación secundaria (primero a segundo año); esto se hace argumentando la dificultad inherente a este contenido matemático, inaccesible a edades tempranas. Desde una perspectiva psicogenética, el enfoque de álgebra temprana en el niño se sitúa en una etapa de su desarrollo cognitivo en la cual no se han desarrollado completamente el pensamiento lógico formal y la abstracción sobre lo concreto; en cambio la conservación de la cantidad, la reversibilidad y las operaciones concretas están bien consolidadas.

Para los autores el tema parece contradecir las investigaciones originales que afirman que el pensamiento algebraico corresponde

más bien a la etapa de las operaciones formales, situadas alrededor de los 15-16 años. Sin embargo, **estudios posteriores a Piaget han permitido dilucidar etapas más finas en el desarrollo cognitivo del niño y entender otros factores que permitirían abordar el desarrollo del pensamiento algebraico en edades más tempranas**, con los enfoques pertinentes y al tomar en cuenta otros factores que han demostrado influir en el desempeño de las tareas.

En este orden de ideas, Brizuela y Martínez (2012) argumentan que es pertinente estudiar las posibilidades cognitivas que ocurren cuando los estudiantes son expuestos a situaciones específicas, pues lo que los estudiantes son capaces de hacer va mucho más allá de sus características individuales, por ello, es preciso estudiar con detalle las situaciones a las que los niños son expuestos, así como también el uso que hacen de las herramientas físicas y psicológicas que tienen a mano y cómo las utilizan para resolver problemas.

Por otra parte, es importante diferenciar los términos de álgebra temprana y pre-álgebra, al respecto Butto Zarzar y Delgado Fernández (2012) señalan que:

*En el primero se hace énfasis a los procesos de pensamiento que conducen a las ideas algebraicas, incluso cuando no sean totalmente acabadas, pero que ofrezcan verdaderos medios para acceder con soltura a las ideas algebraicas más acabadas. Ello está fundamentado por la psicología piagetiana que señala los diversos estadios en el desarrollo del pensamiento matemático del niño. El enfoque de pre-álgebra, en cambio, enfatiza los contenidos matemáticos previos a la introducción formal de los conceptos algebraicos, tales como propiedades de exponentes, polinomios, productos notables, entre otros.*

(Butto Zarzar & Delgado Fernández, 2012, pág. 14)

Nota: Destacado intencionalmente por el editor

## Procesos de generalización

De acuerdo con lo señalado internacionalmente por Butto Zarzar y Delgado Fernández (2012), Bednarz, Kieran y Lee (1996) reconocen cuatro acercamientos a la enseñanza del álgebra:

1. La generalización de patrones numéricos y geométricos y de las leyes que gobiernan las relaciones numéricas
2. La modelización de situaciones matemáticas y de situaciones concretas
3. El estudio de situaciones funcionales
4. A partir de la resolución de problemas y ecuaciones.

Por su parte, Wheeler (1984/1989; citado en Mason, Graham, Pimm, & Gowar, 1985) señala el carácter artificial de la división anterior; pues considera que los cuatro aspectos son fundamentales en un programa de álgebra elemental. Sin embargo, en el campo de la didáctica esta división resulta útil para conocer en cuál de los cuatro aspectos pone el énfasis un tratamiento escolar del álgebra.

En el currículo mexicano, este contenido (patrones y generalización) no aparece con un gran énfasis en la escuela primaria; sin embargo, sí existe una presencia amplia del razonamiento proporcional; a partir de esto, se asignan significados a la comparación cuantitativa y cualitativa de cantidades; las ideas de variable y de relación funcional aparecen en una etapa más avanzada que conduce, a su vez, hacia procesos de generalización.

De acuerdo con Pegg y Redden, (1990, citados en Durán Ponce, 1999; Butto Zarzar & Delgado Fernández, 2012), el descubrimiento de patrones requiere trabajar tres procesos:

1. actividades con patrones numéricos
2. expresar las reglas que caracterizan patrones numéricos particulares mediante oraciones, involucrando a los estudiantes para hacer aclaraciones y precisiones
3. propiciar que los estudiantes expresen en forma abreviada dichas reglas.

También se señala que las complejidades en la introducción al álgebra giran en torno a los patrones numéricos entre la descripción y la notación, lo que para su abordaje requiere de:

- *Desarrollar en forma escrita las reglas que caracterizan un patrón numérico*
- *Comparar diferentes alternativas correctas y que son originarias de un mismo patrón*
- *Generar patrones numéricos cuando se da una regla; encontrar varias reglas para un mismo patrón;*
- *Socializar con los estudiantes el surgimiento de patrones numéricos*
- *Explicar la creación de reglas que caracterizan patrones numéricos.*

(Butto Zarzar & Delgado Fernández, 2012, pág. 63).

## De las dificultades

Los estudios realizados con estudiantes australianos por Mac Gregor y Stacey (1993), revelan que cuando se trabaja con patrones numéricos, los niños muestran dificultades para describir y expresar algebraicamente el patrón; y sus resultados evidencian que la enseñanza del álgebra *-basada en el estudio de patrones-*, no lleva a los estudiantes *-de manera automática-* a un mejor entendimiento de los conceptos algebraicos; en efecto, los estudiantes que participaron en estos estudios, reconocen y expresan verbalmente **lo general** pero muestran dificultades para simbolizarlo. Entonces, estos resultados les permitieron a Mac Gregor y Stacey argumentar la necesidad de trabajar en una etapa previa a la simbolización, en la que se debe hacerse énfasis en la descripción verbal que hacen los estudiantes acerca de una situación.

Autores representativos en la literatura coinciden en que esta fase debe atenderse detenidamente, pues las descripciones verbales serán la base para la construcción de un patrón (Rojano Ceballos, 2001; English & Warren, 1998; Stacey & MacGregor, 2001). Otro aspecto que se debe trabajar es la tendencia natural de los estudiantes sobre las relaciones de recurrencia, cuando trabajan en secuencias numéricas y geométricas; cuando los estudiantes identifican una relación recursiva y cuando se muestran renuentes a buscar una relación explícita (English & Warren, 1998); pero dicha relación recursiva puede no ser fácilmente transferible a una representación simbólica.

Reggiane (1994), observa que **la generalización** es un término utilizado en las matemáticas para indicar el paso de lo particular a lo general y para observar la generalidad en casos particulares. Así, diversos estudiosos han investigado las componentes del pensamiento algebraico y examinado tanto las dificultades de los niños como los contextos del álgebra. También, han estudiado la relación entre el lenguaje algebraico y el lenguaje de la programación, señalando la contribución de este último para llegar a un uso correcto de la variable. Reggiane resalta también la coexistencia de dificultades específicas correspondientes al ambiente de la programación con la dificultad conectada al requisito de la formalización. Estas dificultades se podrían revelar en el uso de cualquier idioma formal *-confrontando la relación entre el término y el concepto-* y las dificultades más profundas

relacionadas al articular las estructuras involucradas; dificultades que se pueden atribuir a la generalización, y que son consecuentes con los planteamientos de Noss, Healy y Hoyles (1997).

Las investigaciones antes mencionadas describen algunas limitaciones en habilidades espontáneas para pasar de lo particular a lo general, y recomiendan estimular a los niños con procedimientos guiados. Específicamente, el estudio de Ursini (1996) busca evidenciar la comprensión de la generalidad en niños entre 11-12 años, Ursini plantea una actividad con un procedimiento guiado paso a paso, que apunta a estimular la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*. Esto requirió de la estimulación e intervención externa para que la **ZDP** fuera activada y, a pesar de que los niños no habían sido introducidos al álgebra, se cree que éstos se encontraban en una etapa *pre-algebraica*.

## Generalización

De acuerdo con Castro, Rico y Castro (1995), se puede generalizar en problemas que involucren patrones de tipo lineal o cuadrático mediante expresiones algebraicas. En este sentido, Radford (2006) distingue dos tipos de generalizaciones: una de tipo aritmética y otra de tipo algebraica. Los procedimientos inductivos, basados en la formulación de reglas mediante ensayo y error en actividades con patrones, no conducen a una generalización; el autor comenta que, en esos casos, los procedimientos inductivos llevan a un tipo de razonamiento probable, y se ajustan más a una hipótesis. Para Radford (1996), las reglas que rigen una secuencia y su representación simbólica pueden deducirse a través del álgebra. También sugiere que la acción de generalizar incluye dos elementos interrelacionados: percibir una regularidad en una secuencia y formar un concepto general.

Para que la generalización pueda ser considerada como algebraica, Radford (2003) señala que la expresión debe satisfacer cualquier término de la secuencia; de no ser así, la generalización es sólo aritmética. La tarea de generalizar se hace más complicada cuando se le pide al estudiante relacionar variables y expresar esta relación en un lenguaje algebraico; las propias variables y el lenguaje algebraico son en sí mismos generalizaciones, por lo tanto, cuando se generaliza mediante estos elementos se logra un mayor nivel de abstracción.

No todas las actividades que realizan los estudiantes, cuando tratan de reconocer un patrón, están relacionadas con la generalización (Radford, 2010). En uno de sus estudios comenta que los estudiantes usan sistemáticamente dos estrategias: el reconocimiento de patrones y el ensayo y error. También explica que la estrategia de ensayo y error lleva a la producción de reglas que deben ser planteadas como hipótesis, y no como leyes de construcción de los elementos de la sucesión. Y subraya que *es imprescindible favorecer el desarrollo de actividades para el uso de estrategias de generalización*, en lugar de estrategias que evoquen el ensayo y error.

Por su parte, Kaput (1999; 2000) propuso tres enfoques para acceder al pensamiento algebraico:

1. el estudio de estructuras y sistemas abstractos para construir relaciones y hacer cálculos, incluyendo las que surgen en la aritmética y el razonamiento cuantitativo, el álgebra como una generalización de la aritmética
2. el estudio de la variación, de relaciones y funciones
3. un grupo de lenguajes de modelación para expresar y apoyar el razonamiento sobre las situaciones que se quieren modelar.

Kaput, Blanton y Moreno (2008) argumentan que al usar **la generalización** como un enfoque para acceder al álgebra puede hacer avanzar el **pensamiento algebraico**; para ellos la generalización es un

medio que permite a los estudiantes usar conceptos y procedimientos matemáticos para expresar, manipular y abstraer ideas matemáticas.

En síntesis, los procesos de generalización consisten en descubrir un patrón o regla a partir de una secuencia de objetos, que pueden ser numéricos o geométricos. Las investigaciones al respecto muestran que un niño puede comprender una regla, aun cuando no pueda expresarla en lo que llamamos un lenguaje algebraico; sin embargo, es capaz de construir una tabla y extrapolar o interpolar correspondencias.

Estos antecedentes en el estudio de la generalización orientan a esta investigación para validar los constructos de los procesos de generalización como una vía para acceder de forma temprana al pensamiento algebraico en estudiantes de grados 4° y 5° de primaria y 1° de secundaria, así mismo, identificar su desempeño en relación al grado escolar a través de mediciones sobre los procesos de generalización.

## Metodología

Estudio de tipo observacional, longitudinal y comparativo. Bajo la modalidad de panel, pues estudió a tres grupos de individuos y fueron los mismos a lo largo de un año.

## Participantes

Los participantes se tomaron de una muestra aleatoria que corresponde a **109** niños, estudiantes de escuelas públicas de dos entidades federativas: Estado de México y Distrito Federal; de primaria participaron: **33** de 4° grado y **38** de 5° grado; y **38** de 1° grado de secundaria.

Los grupos provenían de un nivel socioeconómico medio. El criterio de inclusión fue que todos los niños hubieran concluido el ciclo escolar.

## Instrumento sobre procesos de generalización

Fue diseñado un cuestionario de evaluación inicial sobre procesos de generalización, con cuatro factores o dominios:

1. Secuencia aritmética creciente y decreciente
2. Secuencia aritmética y geométrica
3. Relación cuadrática lineal
4. Variable o número general.

Posterior a la aplicación del cuestionario sobre procesos de generalización, se utilizó una entrevista clínica individual. De acuerdo a Delval (2001), la entrevista clínica es un método para investigar cómo piensan, perciben, actúan y sienten los niños. Se trata de descubrir aquello que no resulta evidente de lo que los sujetos hacen o dicen. La entrevista tuvo como objetivo indagar sobre cómo resolvieron el cuestionario de proceso de generalización los estudiantes.

La Tabla 2 presenta la estructura del instrumento utilizado e incluye las cuatro dimensiones (factores), descripciones, indicadores y el contenido matemático evaluado.

## Niveles de logro para los procesos de generalización

Las respuestas de los estudiantes pueden corresponder a tres diferentes niveles de logro (Alto, Medio e Inicial). Los niveles de logro para los procesos de generalización son una especie de ruta del proceso de aprendizaje inicial del estudiante en lo referente al tipo de pregunta, esto es, al contenido matemático que presentan los estudiantes en una determinada tarea explorada en el instrumento; estas respuestas pueden servir de guía para el docente (Ministerio de Educación, 2007).

### Niveles de logro alto

Se caracteriza por la comprensión de los procesos de generalización, y se expresa en un *pensamiento pre-algebraico*.

#### Secuencia de puntos

Se les presentan a los alumnos dos secuencias de puntos (una en la parte superior y otra en la parte inferior de los recuadros) y se les pide que dibujen los recuadros correspondientes a los dos términos subsiguientes de ambas secuencias.

El Gráfico 1 evidencia una respuesta algebraica para los dos casos. En la primera secuencia (3, 4, 5, 6), la respuesta es correcta (7, 8), y en la segunda secuencia (16, 32, 53), los dos primeros números, los alumnos multiplican (16, 32), que es lo que corresponde a la secuencia con término general  $2n$ , pero, los alumnos no responden de manera correcta el tercer término.

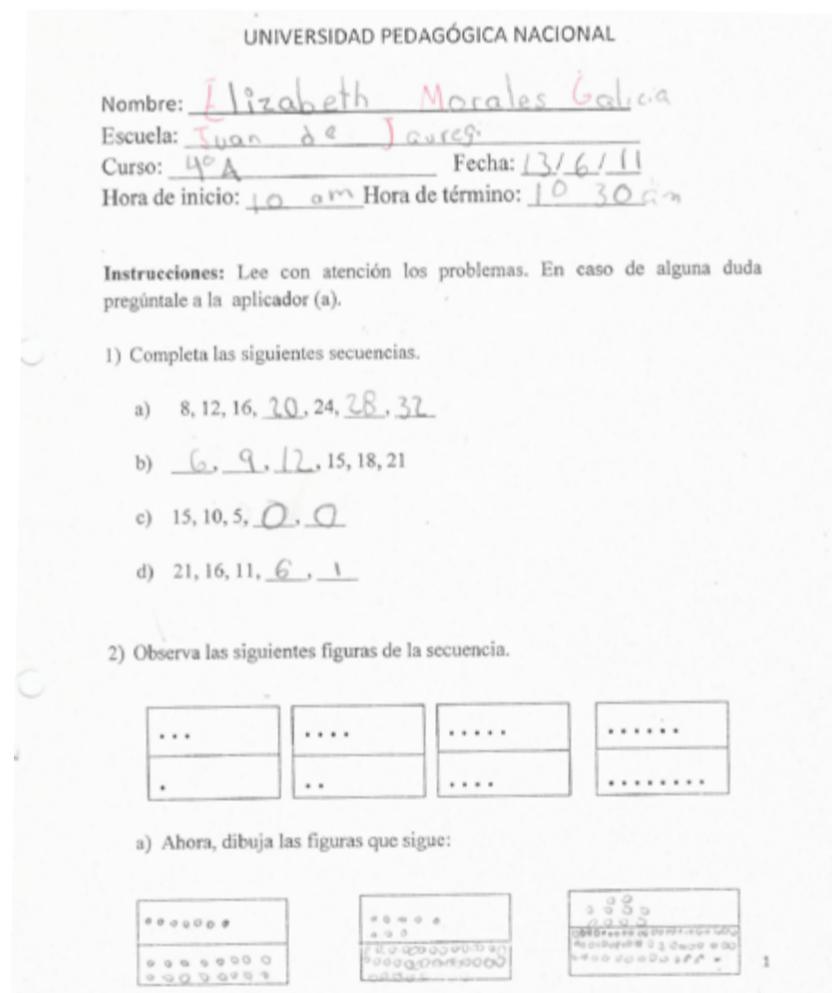


Gráfico 1 Ejemplo de nivel de logro alto

Tabla 2 Descripción del instrumento para evaluar Procesos de Generalización

D. G.	Descripción y clave de la dimensión (variable)	Indicadores	Contenido matemático
1. Secuencia aritmética creciente y decreciente SeArCyD	Secuencia aritmética creciente, la cual evalúa que la secuencia de números sea la esperada. SeArCre1 y 2	Secuencia aritmética creciente (a)	Reconocer la secuencia aritmética creciente de 4 en 4
		Secuencia aritmética creciente (b)	Reconocer la secuencia aritmética creciente de 3 en 3
	Secuencia aritmética decreciente, la cual evalúa que la secuencia de números y que sea la esperada. eArDec1 y 2	Secuencia aritmética decreciente (a)	Reconocer la secuencia aritmética decreciente de 5 en 5
		Secuencia aritmética decreciente (b)	Reconocer la secuencia aritmética decreciente de 5 en 5
2. Secuencia aritmética y geométrica SecAG	Secuencia aritmética y geométrica creciente, la cual evalúa que la secuencia de figuras, sea la esperada. SecArit y SecuGeom	Secuencia aritmética creciente (a)	Reconocer la secuencia aritmética creciente de la figura
		Secuencia geométrica (b)	Reconocer la secuencia geométrica de la figura
3. Relación cuadrática lineal "Las albercas"	Relación cuadrática y lineal, la cual evalúa; que los estudiantes identifiquen la secuencia y logren llegar a la solución esperada. ReCuLi e encuentra compuesta por siete indicadores.	Relación cuadrática lineal ReCuLi 1 (1)	Relación cuadrática lineal en la cual, se observa y dibujar la secuencia de figuras (albercas).
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 1 (2)	Relación cuadrática lineal en la cual, se observa y dibujar la secuencia de figuras (albercas).
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 2 (3)	Relación cuadrática lineal en la cual, se pide que completen una tabla con los datos solicitados (cuadros blancos y negros).
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 3 (4=a)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que expresen como va obteniendo el número de mosaicos blancos.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 4 (5=b)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que expresen como va obteniendo el número de mosaicos negros.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 4 (6=c)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que expresen como va obteniendo el número de mosaicos blancos si conoce el lado de la alberca.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 4 (7=d)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que expresen como va obteniendo el número de mosaicos negros, si conoce el lado de la alberca.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 5 (8 (gráfica cuadros blanca)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que realice una gráfica de los cuadros blancos.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 6 (9 gráfica cuadros negros)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se solicita que realice una gráfica de los cuadros negros.
		Relación cuadrática lineal ReCuLi 7 (Pregunta 10)	Relación cuadrática lineal, en la cual, se pregunta si varían de la misma manera y porque lo creen.
		Relación cuadrática y lineal ReCuLi 7 (Pregunta 11)	Relación cuadrática lineal, se pregunta cuál de las dos graficas crece más rápido y que justifiquen su respuesta
4. Variable o número general (Triángulos y Palitos) VarNumG	Variación de número general, la cual evalúa, si los estudiantes logran identificar la secuencia y si pueden justificar su respuesta por medio de una regla, está compuesta por cuatro incisos.	Variable o número general VarNumG 1 (Triángulos Fig. 1)	Variación de número general, en la cual se solicita que observen como están formado los triángulos y que contesten cuantos triángulos forman la primera figura.
		Variable o número general VarNumG 1 (Triángulo Fig 1)	Variación de número general, en la cual se solicita que escriban de cuantos palitos está formada la primera figura
		Variable o número general VarNumG 1 (Triángulos Fig 2)	Variación de número general, en la cual se solicita que observen como están formados los triángulos y que contesten cuántos triángulos forman la segunda figura.
		Variable o número general VarNumG 1 (Triángulos Fig 2)	Variación de número general, en la cual se solicita que escriban de cuantos palitos está formada la segunda figura.
		Variable o número general4 (Palitos Fig. 2)	
		Variable o número general VarNum G 2 (5, Tabla)	Variación de número general, en el cual se solicita que completen los datos de la tabla.
		Variable o número general VarNumG3 (Pregunta 6)	Variación de número general, en el cual se pregunta cuantos palitos se necesita para la figura número 12.
		Variable o número general VarNumG 3 (Pregunta 7)	Variación de número general, en el cual se pregunta si tiene 48 palitos cuántas figuras podrá realizar.
Variable o número general VarNumG 4 (Pregunta 8)	Variación de número general, en el cual se solicita que justifiquen sus respuestas por medio de una generalidad o una regla.		

Nota: D.G.: Dominios de Generalización; Fuente: elaboración propia

### Nivel de logro medio

Se caracteriza por la comprensión de los procesos de generalización, pero con dificultades para generalizar y expresar una regla en términos pre-algebraicos. El Gráfico 2 muestra una de las preguntas del cuestionario, a la cual se da una respuesta pre-algebraica.

## Procesos de generalización

Una vía de acceso al pensamiento algebraico temprano en educación básica

3) Observa las siguientes albercas con sus bordes.

Alberca N° 1      Alberca N° 2      Alberca N° 3

3) Llena la tabla con los siguientes datos.

	Número de mosaicos negros y blancos	Número de mosaicos negros	Números de mosaicos blancos
Alberca 1	9	1	8
Alberca 2	16	4	12
Alberca 3	25	9	16
Alberca 4	100	36	64

a) ¿Cómo vas obteniendo el número de mosaicos blancos?  
grande

b) ¿Cómo vas obteniendo el número de mosaicos negros?  
chico

c) ¿Cómo encuentras el número de mosaicos blancos si conoces el lado de la alberca?  
son muchas

d) ¿Cómo encuentras el número de mosaicos negros si conoces el lado de la alberca?  
bien

Alberca N° 4

Alberca N° 5

3-3 Sumando 1 a cada lado

Tienes que multiplicar lo de adentro

Tienes que sumar 1a sus lados

Gráfico 2 Ejemplo de nivel de logro medio

## Nivel de logro inicial

Se caracteriza por la falta de comprensión de los procesos de generalización; el pensamiento matemático se expresa en términos aditivos o aritméticos.

## Secuencia de puntos

Se les presenta a los alumnos dos secuencias de puntos (una en la parte superior y otra en la parte inferior de los recuadros) y se les pide que dibujen los recuadros correspondientes a los dos términos subsiguientes de ambas secuencias. general 2n.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Nombre: Ana Laura García García  
Escuela: secundaria Pura José María Velasco  
Curso: 1<sup>ra</sup> Secundaria      Fecha: 14/4/11  
Hora de inicio: 6:00      Hora de término: 6:30

Instrucciones: Lee con atención los problemas. En caso de alguna duda preguntale a la aplicador (a).

1) Completa las siguientes secuencias.

a) 8, 12, 16, 20, 24, 28, 34

b) 6, 9, 12, 15, 18, 21

c) 15, 10, 5, 0, 0

d) 21, 16, 11, 5, 0

2) Observa las siguientes figuras de la secuencia.

a) Ahora, dibuja las figuras que sigue:

Gráfico 3 Ejemplo nivel de logro inicial

El Gráfico 3 ilustra una respuesta aditiva para los dos casos. En la primera secuencia (3, 4, 5, 6), la respuesta es correcta (7, 9 y 10), mientras que en la segunda secuencia (9, 10, 11) las respuestas son incorrectas, el estudiante continúa sumando en lugar de multiplicar (16, 32), que es lo que corresponde a la secuencia con término 0.

## Validación y procedimiento

El instrumento para evaluar procesos de generalización fue construido desde las cuatro dimensiones de procesos de generalización, fue sometido a valoración de contenido por dos expertos en enseñanza de las matemáticas, ello sirvió para hacer ajustes en el instrumento.

Posteriormente, el instrumento fue aplicado a una muestra piloto conformada por 50 estudiantes de primero de secundaria, distintos a los alumnos que conformaron la muestra del estudio. Los evaluadores tomaron nota de los problemas y/o dudas más frecuentes de los alumnos, con el objetivo de mejorar las instrucciones, así como aquellas preguntas del instrumento en las que los niños presentaban mayores dudas.

A partir de las observaciones de los expertos y los resultados de la prueba piloto, se rediseñó el instrumento y al término del ciclo escolar 2011-2012 (junio de 2012), tres evaluadores aplicaron de manera colectiva, la versión final del **Instrumento Sobre Procesos de Generalización** a 109 niños, en dos sesiones de 40 minutos de duración cada una.

# Resultados

## Consistencia interna en la medición de procesos de generalización

En lo que refiere a la consistencia interna, se obtuvo un coeficiente general *Alpha de Cronbach*:  $\alpha=0.83$ , lo cual significa que hay buena consistencia interna del instrumento para medir indicadores de procesos de generalización con estas tareas y en cuatro diferentes dimensiones. Pero con la finalidad de identificar el nivel de consistencia interna en cada uno de los cuatro constructos o factores de procesos de generalización, fueron calculados los coeficientes *Alpha de Cronbach* en cada factor; en dos de los factores se obtuvo un buen indicador de consistencia interna (Relación Cuadrática y Variable o número general, ambos con un coeficiente *Alpha de Cronbach* de **0.80**

y **0.73** respectivamente) y en dos factores fueron obtenidos con índices aceptables de consistencia interna (Secuencia aritmética creciente y decreciente=**0.64** y Figuras de secuencia=**0.58**).

## Validez de constructo de procesos de generalización

Para el análisis factorial confirmatorio se utilizó el programa **EQS6** (Bentler & Wu, 2002), para comprobar la organización de las tareas o indicadores de acuerdo con los cuatro dominios de generalización, y estructurados con base en los fundamentos teóricos del **pensamiento algebraico** sobre **Procesos de Generalización**. Para ello se planteó un modelo de análisis factorial confirmatorio (Gráfico 4), con el propósito de obtener la validez convergente y divergente de constructo. Se indica con círculos las cuatro dimensiones (constructos), y con rectángulos amarillos se exponen los indicadores o variables manifiestas de cada dimensión de generalización.

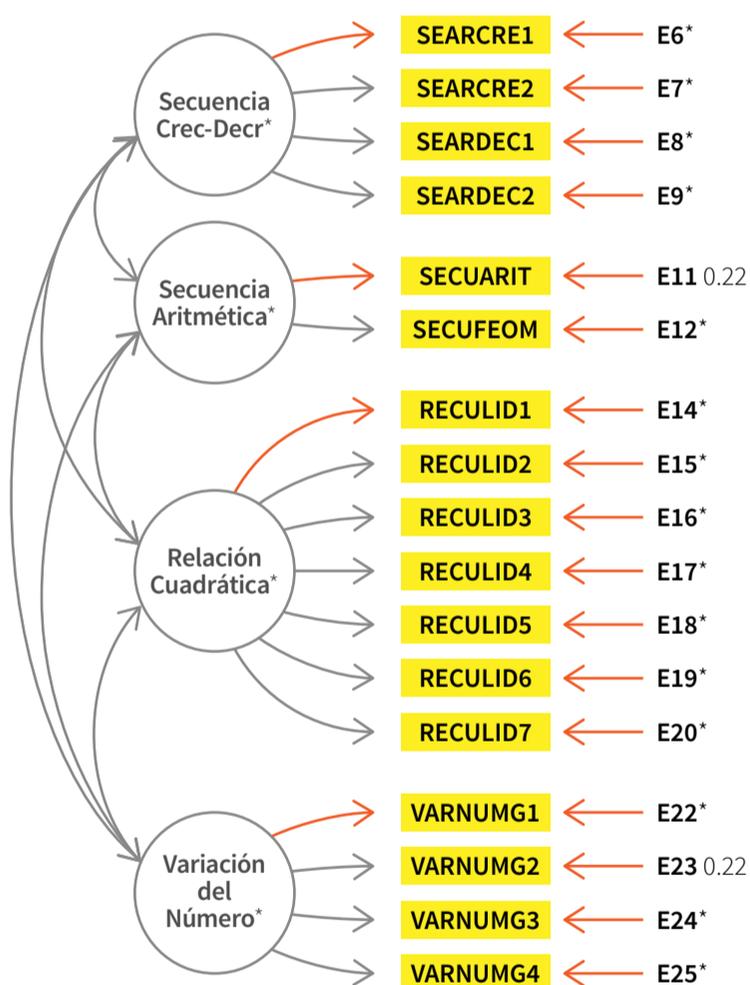


Gráfico 4 Modelo hipotético de validez convergente y divergente de constructo en la medición de procesos de generalización: Análisis Factorial Confirmatorio

El modelo supone que hay validez convergente cuando se obtienen pesos factoriales significativos y similares entre cada constructo (indicado en círculo) y sus indicadores (representados en rectángulos). Por otra parte, se obtienen índices de covarianza bajos o no significativos entre cada constructo (o dimensión de generalización). Las flechas de un sentido (de los círculos a los rectángulos) indican que estas variables son indicadores de ese constructo o factor. Las flechas direccionales entre círculos indican que un factor o variable latente influye en otro factor o variables latente. La Letra **E** indica el error asociado con la medida o características que el instrumento no está recogiendo en relación con los indicadores o variables manifiestas, o cuestiones del azar (Bazán Ramírez, Sánchez Hernández, & Castañeda Figueiras,

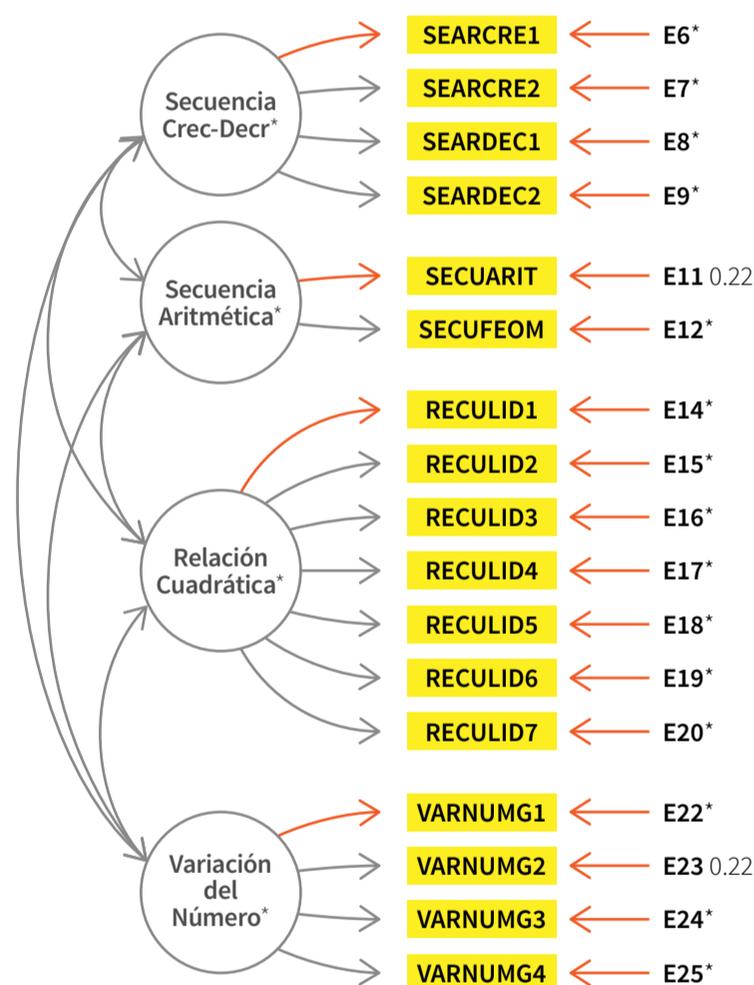


Gráfico 5 Modelo resultante de validez convergente y divergente de constructo en la medición de procesos de generalización: Análisis Factorial Confirmatorio

2007; Bazán Ramírez, Sánchez Hernández, Corral Verdugo, & Castañeda Figueiras, 2006; Byrne, 1994).

El modelo resultante de **AFC** (Gráfico 5), permite observar la configuración de un modelo con cuatro dimensiones de generalización con todos los indicadores incluidos en el modelo hipotético. El modelo resultante obtuvo aceptables indicadores prácticos de bondad de ajuste ( $P=0.00$ ,  $NFI=0.90$ ;  $CFI=0.92$ ;  $IFI=0.92$ ;  $RMSEA=0.07$ )<sup>1</sup>, y coeficientes de confiabilidad altos ( $\alpha=0.84$ ;  $RHO=0.87$ )<sup>2</sup>.

1 **NFI**: Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index; **CFI**: Comparative Fit Index; **IFI**: Bollen's Fit Index; **RMSEA**: Root Mean-Square Error of Approximation

2  $\alpha$ : Alpha de Cronbach; **RHO**: Reliability Coefficient

## Comparación por grupos de desempeños en las evaluaciones

Los promedios obtenidos por cada grupo escolar *-por grado-*, en cada uno de los cuatro tipos de **procesos de generalización del pensamiento algebraico**, se presentan en la Tabla 3. Estos resultados permiten percibir que no existen diferencias *estadísticamente significativas* en ninguno de los cuatro procesos (dimensiones) evaluados.

Sin embargo, en **secuencia aritmética creciente y decreciente y en secuencia aritmética y geométrica**, el promedio obtenido por los grupos de alumnos se incrementa conforme aumenta el grado de instrucción escolar y los factores que podrían estar asociados con el incremento del grado escolar; éstos son: los aprendizajes escolares, el desarrollo psicológico y la maduración de los niños. De estos dos tipos de tareas, al parecer, las tareas de **secuenciación aritmética** vinculada con las figuras geométricas, parecen ser más complejas en los tres grados escolares, aunque también se observa que a mayor grado escolar mejora el desempeño en este tipo de tareas.

En cuanto a los procesos de generalización en tareas de relación **cuadrática y lineal** con variable discreta, en los tres grados escolares se obtuvieron los promedios más bajos en relación con los otros tres procesos o dimensiones, sin embargo, en este proceso, los alumnos de 5º grado son los que obtienen promedios ligeramente superiores en relación con los alumnos de 1º de secundaria y de 4º de primaria.

En el factor Variable o número general, los alumnos de 4º grado son los que obtienen promedios más altos que los de 5º grado, y éstos a su vez, obtienen promedios más altos que los alumnos de 1º de secundaria. Estos datos sugieren que los niños de 4º grado tienen mejores desempeños en tareas de variación del número general y que en los grados escolares superiores este dominio es más bajo, debido probablemente a que en los grados posteriores este tipo de pensamiento algebraico no es recuperado especialmente en los procesos de enseñanza en la escuela.

Tabla 3 Diferencias entre promedios en tareas de procesos de generalización por grado escolar

Grado Escolar	N	Media	Desviación Típica	Min	Max	F	Sig.
<b>Secuencia aritmética creciente y decreciente</b>							
4o Primaria	33	2.1894	.69606	.00	3.00	1.602	.206
5o Primaria	38	2.2895	.58853	.25	3.00		
1o Secundaria	50	2.4300	.57152	.75	3.00		
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>2.3202</b>	<b>.61595</b>	<b>.00</b>	<b>3.00</b>		
<b>Secuencia Aritmética con figuras</b>							
4o Primaria	33	1.85	.785	1	3	.562	.571
5o Primaria	38	1.97	.744	1	3		
1o Secundaria	50	2.03	.772	0	3		
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>1.96</b>	<b>.764</b>	<b>0</b>	<b>3</b>		
<b>Relación cuadrática y lineal</b>							
4o Primaria	33	1.7273	.64816	.14	2.86	1.475	.233
5o Primaria	38	1.9549	.71398	.86	3.00		
1o Secundaria	50	1.7571	.53860	.86	2.57		
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>1.8111</b>	<b>.63036</b>	<b>.14</b>	<b>3.00</b>		
<b>Variable o número general</b>							
4o Primaria	33	2.1970	.64274	.50	3.00	1.748	.179
5o Primaria	38	2.1513	.74783	.00	3.25		
1o Secundaria	50	1.9500	.57809	.25	2.75		
<b>Total</b>	<b>121</b>	<b>2.0806</b>	<b>.65687</b>	<b>.00</b>	<b>3.25</b>		

Fuente: Elaboración propia

## Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran la evaluación con cuatro dominios de **procesos de generalización** como una vía para acceder al **pensamiento algebraico temprano**, cuenta con una buena consistencia interna y validez convergente y divergente de constructos. El instrumento parece mostrar virtudes para su uso como prueba de diagnóstico en la primaria alta (cuarto a sexto grado) y al inicio de la secundaria. Sin embargo, este instrumento requiere ser homogenizado en el número de preguntas al interior de cada dimensión de procesos de generalización, y aplicado a estudiantes de escuelas de diversas modalidades (privada, público urbano y rural e indígena).

Se resalta que en las cuatro dimensiones evaluadas (Secuencia aritmética creciente y decreciente, Secuencia aritmética y geométrica, Relación cuadrática lineal, y Variable o número general), los tres grupos obtienen los promedios más altos, en **Secuencia aritmética creciente y decreciente**. Asimismo, en esta dimensión, los promedios incrementan conforme aumenta el grado escolar y la edad de los alumnos, es decir, los alumnos de primero de secundaria, obtienen mejores promedios que los alumnos de quinto de primaria y éstos a su vez, mejores promedios que los alumnos de cuarto de primaria. Aunque los promedios son más bajos, en la dimensión Secuencia Aritmética con figuras, también hay un incremento según el grado y la edad.

Al parecer, las tareas de secuencia aritmética creciente y decreciente son más fáciles para los tres grupos de niños. Contrariamente, en las tareas sobre relaciones cuadrática y lineal, son en las que los alumnos tienen mayores dificultades para resolverlos, curiosamente *-en esta dimensión-*, los alumnos de quinto grado de primaria obtuvieron promedios ligeramente más altos que los niños de primero de secundaria y de cuarto de primaria. De estos surge la pregunta: **¿Por qué los niños de quinto obtienen mejores indicadores que los alumnos de secundaria?**, una posible explicación puede estar relacionada con los procesos de enseñanza y los contenidos incluidos para quinto grado de primaria en el plan de estudios vigente.

Llama la atención que en la dimensión *Variable o número general*, los alumnos de cuarto grado tienen promedios más altos, y los alumnos de primero de secundaria obtuvieron promedios más bajos. Si bien es cierto que la numeración general podría ser un tema más elemental y de dominio básico, es de suma importancia indagar con mayor profundidad *-el porqué de estas diferencias-*, un supuesto derivado de estos datos puede ser, que en los siguientes grados este tipo de dominios no han sido incorporados en las situaciones de aprendizaje, particularmente en las situaciones didácticas, así como en los materiales de apoyo.

En lo que refiere a los niveles de logro, los estudiantes de primaria, en su mayoría obtienen niveles de logro inicial y medio, caracterizándose el uso de estrategias aditivas y pre-algebraicas, propias de esas edades, ya los estudiantes de 1er grado de secundaria presentan niveles de logro medio *-en su mayoría-* y estrategias de resolución de problemas **pre-algebraicas**; y en algunos casos, utilizan **estrategias algebraicas**, principalmente para las preguntas que exploraron la idea secuencia aritmética creciente y decreciente.

## Consideraciones finales

La **introducción temprana al pensamiento algebraico** por medio de las dos rutas conceptuales parece viable y tiene una correspondencia con la perspectiva histórica y curricular. Los resultados revelan la existencia de habilidades y dificultades típicas de esas edades

(transición del pensamiento aditivo al pensamiento multiplicativo), en parte por el énfasis que la instrucción escolar hace en los problemas de estructura aditiva). Se observa que, a pesar que los estudiantes no han desarrollado aún todas las estructuras cognitivas y matemáticas para comprender la complejidad del **pensamiento algebraico**: son capaces de lograrlo con una secuencia didáctica enfocada a ir superando las dificultades encontradas por los estudiantes al inicio del estudio, esta debe ofrecer situaciones problemas que estén conectadas con la proporcionalidad aritmética y geométrica para *conferir significado* a los **procesos de generalización** en edades tempranas, esto como un camino alternativo para que los estudiantes puedan acceder al pensamiento algebraico.

## Agradecimientos

Este artículo contó con el apoyo del proyecto de investigación **SEP-Conacyt** número **145906**: titulado: Introducción temprana al pensamiento algebraico en entornos tecnológicos de aprendizaje: un estudio teórico-experimental en el nivel básico, cuya responsable técnica fue la Dra. Cristianne Butto Zarzar.

## Referencias

- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B., & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729. Obtenido de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART33012>
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B., Corral Verdugo, V., & Castañeda Figueiras, S. (2006). Utilidad de los modelos estructurales en el estudio de la lectura y la escritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 85-94. Obtenido de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902006000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902006000100009)
- Bednarz, N., Kieran, C., & Lee, L. (1996). *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching* (Vol. 18 Mathematics Education Library). (N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee, Eds.) Amsterdam [nl]: Kluwer Academic Publishers.
- Bentler, P. M., & Wu, E. C. (2002). *EQS 6 for Windows. User's Guide*. Encino [us]: Multivariate Software Inc. Obtenido de <http://www.mvsoft.com/pub/EQS61QuickStart.pdf>
- Blanton, M., & Kaput, J. (2002). Design principals for tasks that support algebraic reasoning in elementary classrooms. En A. Cockburn, & H. Nardi (Ed.), *26th International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. 2/4, págs. 105-112 [547-554]. Norwich [uk]: International Group for the Psychology of Mathematics Education; Development University of East Anglia. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED476065>
- Booth, L. (1984). *Algebra: Children's Strategies and Errors*. Windsor [uk]: Nfer Nelson.
- Brizuela, B. M., & Martínez, M. V. (2012). Aprendizaje de la comparación de funciones lineales. En M. Carretero, & J. Castorina (Eds.), *Desarrollo Cognitivo y Educación II: Proceso del conocimiento y contenidos específicos* (1 ed.). Buenos Aires [ar]: Paidós.
- Butto Zarzar, C., & Delgado Fernández, J. (2012). *Rutas hacia el álgebra con actividades en Excel y Logo* (1 ed., Vol. 74 Horizontes Educativos). (A. Hernández Uresti, Ed.) México DF [mx]: UPN; SEP; CONACYT. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/319325502\\_Rutas\\_hacia\\_el\\_algebra\\_Actividades\\_en\\_Excel\\_y\\_Logo](https://www.researchgate.net/publication/319325502_Rutas_hacia_el_algebra_Actividades_en_Excel_y_Logo)
- Byrne, B. (1994). *Structural Equation Modeling with EQS and EQS/WINDOWS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. London [uk]: Sage Publications.
- Carraher, D., Schliemann, A., & Brizuela, B. (2000). Early Algebra, Early Arithméc: Treating Operations as Functions. *Twenty-Second Annual Meeting North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education PME-NA XXII*. Tucson [us]: International Group for the Psychology of Mathematics Education. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.1261&rep=rep1&type=pdf>
- Carraher, D., Schliemann, A., & Brizuela, B. (2001). Can Young Students Operate On Unknowns? *25 Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education PME25* (págs. 130-140). Utrecht [nl]: International Group for the Psychology of Mathematics Education. Obtenido de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.468.318&rep=rep1&type=pdf; https://ase.tufts.edu/education/documents/publicationsBrizuela/CarraherSchliemannBrizuela2001.pdf>
- Castro, E., Rico, L., & Castro, E. (1995). *Estructuras aritméticas elementales y su modelización*. Bogotá DC [co]: Grupo Editorial Iberoamericana.
- Da Rocha Falcão, J. (1993). A álgebra como ferramenta de representação e resolução de problemas. En *Estudos em Psicologia da Educação Matemática*. Recife [br]: Editora Universitária UFPE.
- Davidov, V. (1972). *Type of generalization in instruction: Logical and psychological problems in the structuring of school curricula* (reprint [1990] ed., Vol. 2 Soviet Studies in Mathematics Education). (J. Teller, J. Kilpatrick, Trans.) Reston [us]: National Council of Teachers of Mathematics [1990]. Obtenido de <https://www.marxists.org/archive/davydov/generalization/generalization.pdf>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento en los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona [es]: Paidós.
- Durán Ponce, R. (1999). *Reconocimiento de patrones en secuencias numéricas y de figuras, por alumnos de sexto grado de primaria*. Instituto Politécnico Nacional, Cinvestav - Centro de Investigación y de Estudios Avanzados. México D.F. [mx]: Instituto Politécnico Nacional.
- English, L., & Warren, E. (1998). Introducing the variable through pattern exploration. *Mathematics Teacher*, 91(2), 166-170. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/27970471>
- Fillooy Yagüe, E., & Rojano Ceballos, T. (1985a). Obstructions to the Acquisition of Elemental Algebraic Concepts and Teaching Strategies. *Ninth Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education* (págs. 154-158). Utrecht [nl]: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Fillooy Yagüe, E., & Rojano Ceballos, T. (1985b). Operating Unknown and Models of Teaching (A clinical Study with 12-13 year olds with a high proficiency in Pre-Algebra). En S. Damarin, & M. Shelton (Ed.), *Sixth Annual Meeting for the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter* (págs. 75-79). Columbus [us]: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Kaput, J. (1999). Teaching and learning a new algebra. En E. Fennema, & T. Romberg (Eds.), *Mathematics classrooms that promote understanding* (págs. 133-155 [216]). Mahwah [us]: Routledge; Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaput, J., & Blanton, M. (2000). Generalization and Progressively Formalizing in a Third-Grade Mathematics Classroom: Conversations about even and Old Numbers. En M. Fernández (Ed.), *PME-NA XXII* (págs. 115-120). Tucson [us]: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?q=ED446945>
- Kaput, J., Blanton, M., & Moreno, L. (2008). Algebra from a Symbolization Point of View. En J. Kaput, D. Carraher, M. Blanton, J. Kaput, D. Carraher, & M. Blanton (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (págs. 19-56). Londres [uk]: National Council of Teachers of Mathematics; Routledge; Lawrence Erlbaum.
- Kieran, C. (1980). The Interpretation of the Equal Sign: Symbol for an Equivalence Relation vs. An Operator Symbol. En R. Karplus (Ed.), *Fourth Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (págs. 163-169 [428]). Berkeley [us]: International Group for the Psychology of Mathematics Education; University of California.
- Kieran, C., & Filloy Yagüe, E. (1989). El aprendizaje del álgebra escolar desde una perspectiva psicológica. (L. (tr) Puig, Ed.) *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 7(3), 229-240. Obtenido de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51268/93013>
- MacGregor, M., & Stacey, K. (1993). Seeing to pattern and writing to rule. *Seventeenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education - PME*. 1, págs. 181-188 [929]. Tsukuba [jp]: International Group for the Psychology of Mathematics Education. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED383536>
- Mason, J., Graham, A., Pimm, D., & Gowar, N. (1985). *Routes of Roots of Algebra* (reprint illustrated ed.). (Department of Education (Mathematics) - University of Queensland, Ed.) Queensland [uk]: The Open University Press; University of Queensland.
- Ministerio de Educación. (2007). *Niveles de logro 4° Básico: Lectura y educación matemática | Simce*. (Simce: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, Ed.) Santiago [cl]: Ministerio de Educación [cl]. Obtenido de

[http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/04.%20Niveles%20de%20Logro%20Lectura%20y%20Matem%C3%A1tica.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/04.%20Niveles%20de%20Logro%20Lectura%20y%20Matem%C3%A1tica.pdf)

- Noss, R., Healy, L., & Hoyles, C. (1997). The Construction of Mathematical Meanings: Connecting the Visual with the Symbolic. *Educational Studies in Mathematics*, 33(2 Computational Environments in Mathematics Education), 203–233. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/3482643>
- Pegg, J., & Redden, E. (1990). From Number Patterns to Algebra: The Important Link. *Australian Mathematics Teacher*, 46(2), 19-22.
- Radford, L. (1996). The roles of Geometry and Arithmetic in the development of Elementary Algebra: Historical Remarks from a Didactic perspective. En N. Bednarz, C. Kieran, & L. Lee (Edits.), *Approaches to Algebra: Perspectives for Research and Teaching* (Vol. 18 Mathematics Education Library, págs. 39-53 [348]). Amsterdam [nl]: Springer, Dordrecht. DOI:[10.1007/978-94-009-1732-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-009-1732-3_3)
- Radford, L. (2003). Gestures, Speech, and the Sprouting of Signs: A Semiotic-Cultural Approach to Students Types of Generalization. 5(1), 37-70. DOI:[10.1207/S15327833MTL0501\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327833MTL0501_02)
- Radford, L. (2006). Algebraic thinking and the generalization of patterns: A semiotic Perspective. En S. Alatorre, J. Cortina, M. Saíz, & A. Méndez (Ed.), *Twenty Eighth Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematic Education* (págs. 2-21 [1034]). Mérida [mx]: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://www.pmena.org/pmenaproceedings/PMENA%2028%202006%20Proceedings.pdf>
- Radford, L. (2010). Layers of generality and types of generalization in pattern activities. (M. Cañadas, Ed.) *PNA, Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 4(2), 37-62. Obtenido de [http://www.luisradford.ca/pub/23\\_PNA2010Layersgenerality.pdf](http://www.luisradford.ca/pub/23_PNA2010Layersgenerality.pdf); <https://core.ac.uk/download/pdf/12341228.pdf>; <http://revistaseug.ugr.es/index.php/pna/article/view/6169>
- Reggiani, M. (1994). Generalization as a Basic for Algebraic Thinking: Observations with 11-12 years Old Pupils. En J. da Ponte, & J. Matos (Ed.), *XVIII PME Conference. iv*, págs. 97-104 [1175,1510]. Lisboa [pt]: Eighteenth International Conference for the Psychology of Mathematics Education; Universidad de Lisbon.
- Rojano Ceballos, T. (2001). Algebraic Reasoning with Spreadsheets. *International Seminar "Reasoning explanation and proof in school mathematics and their place in the intended curriculum"* (págs. 1-16). Cambridge [uk]: Qualifications and Curriculum Authority.
- Schliemann, A., Carraher, D., Brizuela, B., Earnest, D., Goodrow, A., Lara Roth, S., & Peled, I. (2003). Algebra in elementary school. *27th International Group for the Psychology of Mathematics Education Conference Held Jointly with the 25th PME-NA Conference. 1*, págs. 127-134. Honolulu [us]: International Group for the Psychology of Mathematics Education. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED501145>
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 Educación básica*. (H. Balvuela Corro, M. Fuentes Cardóna, E. López Orendain, G. Galicia, & R. Fisher, Edits.) México DF [mx]: SEP, Secretaría de Educación Pública. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/documentos/plan-de-estudios-educacion-basica-en-mexico-2011>
- Sfard, A., & Linchevski, L. (1994). The gains and the pitfalls of reification: The case of algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 191-228. DOI:[10.1007/BF01273663](https://doi.org/10.1007/BF01273663)
- Slavit, D. (1999). The role of operation sense in transitions from arithmetic to algebraic thought. *Educational Studies in Mathematics*, 37(3), 251-274.
- Stacey, K., & MacGregor, M. (2001). Curriculum reform and approaches to algebra. En R. Sutherland, T. Rojano Ceballos, A. Bell, & R. Lins (Edits.), *Perspectives on School Algebra* (reprint illustrated [2006] ed., Vol. 22 Mathematics Education Library, págs. 141-153). Amsterdam [nl]: Kluwer Academic Publishers. DOI:[10.1007/0-306-47223-6\\_8](https://doi.org/10.1007/0-306-47223-6_8)
- Ursini, S. (1990). El lenguaje aritmético-algebraico en un ambiente computacional. *Cuadernos de Investigación*, IV(15), 149-156.
- Ursini, S. (1996). Experiencias pre-algebraicas In Educación Matemática. *Educación Matemática*, 8(2), 33-40. Obtenido de <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol8/2/04Ursini.pdf>
- Wheeler, D. (1984/1989). Contexts for Research on the Teaching and Learning of Algebra. En W. Sigrid, & C. Kieran (Edits.), *Research Issues in the Learning and Teaching of Algebra* (1 [author draft:1984; published: 1989] ed., Vol. Volume 4 of Research agenda for mathematics education, págs. 278-287 [287]). Reston [us]: Lawrence Erlbaum Associates, Inc; National Council of Teachers of Mathematics.

# Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensi3n lectora

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

A didactic sequence to develop the reading skills



Erika Correa Ospina  
Isabel Cristina Mart3nez Farf3n



# hop20



IBEROAMERICANA  
CORPORACI3N UNIVERSITARIA

**HORIZONTES  
PEDAG3GICOS**

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicaci3n Semestral

ID: 0123-8264.hop.20105

**Title:** A didactic sequence to develop the reading skills

**Título:** Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

**Alt Title / Título alternativo:**

[en]: A didactic sequence to develop the reading skills

[es]: Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

**Author (s) / Autor (es):**

Correa Ospina, & Martínez Farfán

**Keywords / Palabras Clave:**

[en]: reading competencies; fable; didactic sequence

[es]: competencias lectoras; fábula; secuencia didáctica

**Proyecto / Project:**

Secuencia didáctica para desarrollar la competencia lectora en estudiantes del grado tercero de educación básica primaria a través de textos narrativos con características de fábula

**Submitted:** 2017-08-08

**Accepted:** 2018-06-30

## Resumen

Para determinar un conjunto de estrategias y actividades en una secuencia didáctica encaminadas a desarrollar competencias lectoras para superar los desempeños insuficientes de un grupo de estudiantes de una institución educativa del municipio de San Vicente del Caguán (Caquetá, Col) se desarrolló una intervención pedagógica desde un enfoque cualitativo descriptivo bajo la metodología de investigación-acción. Esta se basó en cuatro estrategias (interpretar, organizar, valorar y memorizar) y el uso de las fábulas; contó con un ciclo definido de actividades articuladas que permiten el desarrollo de las seis grandes dimensiones de formación en lenguaje propuestas por el MinEducación para Educación Básica y que tiene en cuenta los componentes transversales evaluados en las Pruebas Saber 3 (sintáctico, semántico y pragmático).

## Abstract

For defining a set of strategies and activities into a didactic sequence aimed to the developing of reading skills to overcome the insufficient performance of a group of students from an educational institution in the municipality of San Vicente del Caguán (Caquetá, Colombia) a pedagogical intervention was developed from a qualitative-descriptive approach under the action-research methodology. This was based on four strategies (interpreting, organizing, evaluating and memorizing) and the use of fables; It had a defined cycle of articulated activities that allow the development of the six large dimensions of language training proposed by the MinEducation for Basic Education and that covers the transversal components evaluated in the Saber 3 Tests (syntactic, semantic and pragmatic).

**Citar como:**

**Correa Ospina, E., & Martínez Farfán, I. C.** (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 37-46.

Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1242>

Erika **Correa Ospina**

**Source | Filiación:**

Corporación Universitaria Iberoamericana

**BIO:**

Licenciante en Pedagogía Infantil

**City | Ciudad:**

San Vicente del Caguán [co]

**e-mail:**

[ospina.19942402@gmail.com](mailto:ospina.19942402@gmail.com)

Lic Isabel Cristina **Martínez Farfán**, MA

**Source | Filiación:**

Corporación Universitaria Iberoamericana

**BIO:**

Docente investigadora

Integrante Gieep, Grupo de Investigación en Educación y Escenarios

de Construcción Pedagógica

Corporación Universitaria Iberoamericana

Asesora de la investigación

**City | Ciudad:**

Bogotá DC [co]

**e-mail:**

[isabel.martinez@ibero.edu.co](mailto:isabel.martinez@ibero.edu.co)

# Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora

A didactic sequence to develop the reading skills

Erika **Correa Ospina**  
Isabel Cristina **Martínez Farfán**

El avance de las TIC y la globalización del conocimiento nos enfrentan a grandes cantidades de información escrita. El pedagogo infantil y todos los docentes deben asumir el reto de desarrollar competencias lectoras necesarias para un siglo XXI donde es importante cuestionarse sobre la lectura y el lector contemporáneo en escenarios digitales (Ballester & Ibarra, 2016), además que se ha comprobado que los sistemas tutores inteligentes *“han identificado los impactos que han generado en el contexto educativo, creando una forma rápida e interactiva de transmitir información y conocimiento a estudiantes con diversos tipos y estilos de aprendizaje”* (Durango Hernández & Pascuas Rengifo, 2015, pág. 113).

Dentro de los retos que enfrentan las instituciones educativas del siglo XXI *“uno de los mayores problemas que tienen las escuelas es encontrar métodos que ayuden a sus alumnos a mejorar su aprendizaje y rendimiento académico”* (Galindo & Martínez, 2014, pág. 11) y dentro de este aprendizaje y desempeño académico *“la adquisición de la lectura es un paso muy importante en el desarrollo de un niño”* (Dehaene, 2014, pág. 15). Así, la comprensión lectora se hace la base del éxito académico del estudiante, sus oportunidades educativas, de trabajo e inserción social. (Treviño, y otros, 2007, pág. 38).

Este estudio emerge en San Vicente del Caguán, un municipio del Departamento del Caquetá, al suroccidente de Colombia, donde luego de la aplicación de las *Pruebas Saber* para grado tercero del año 2015, se inició una amplia reflexión en el área de lenguaje -donde se evalúan las competencias lectora y escritora-, particularmente en la jornada de la tarde y en una ventana de observación de dos años, pues a pesar de una mejora de los puntajes, el equipo directivo y docente expresó su preocupación por el rendimiento en esta área fundamental del desempeño académico teniendo en cuenta que la competencia lectora es pilar fundamental para el desarrollo de todas las áreas curriculares.

*La práctica pedagógica, es el escenario perfecto en el cual confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor. Al conjugarse estos elementos, se produce el acto mediante el cual se educa.*

(Burgos & Cifuentes, 2015, pág. 119)

Así el escenario, desde la reflexión, el rol de la práctica y el papel narrativo de la fábula en el aprendizaje, surge como pregunta problema para la investigación: **¿Cómo estructurar una secuencia didáctica a partir de textos narrativos con características de fábula para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de grado tercero de educación básica primaria?**

## Competencia lectora

La competencia lectora se entiende como *“la capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad”* (OCDE, 2000-2006, pág. 7) además *“la competencia lectora está unida al aprendizaje escolar y disfruta de un reconocimiento como herramienta para la mejora de un pensamiento crítico”*. (Dezcallar Sáenz, Clariana, Cladellas, Badia, & Gotzens, 2014, pág. 108). Leer *“es esencialmente, un acto comprensivo e interpretativo, que le permite al lector construir sus propias opiniones a partir de la lectura”* (Cardona Torres & Londoño Vásquez, 2017, pág. 377), además cuando los educandos leen con fruición, se experimenta un **proceso estético** que le da valor al escrito que se lee (Valdés, 2013).

*Leer es una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferentes intenciones y objetivos, para lo que se necesita recurrir al conocimiento del mundo y a los conocimientos textuales y dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto.*

(Llamazares Prieto, Ríos García, & Buisán Serradell, 2013, pág. 309)

La competencia comunicativa – lectora *“explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos”* (Icfes, 2016, pág. 21). En otras palabras *“la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea”* (Jiménez Pérez, 2014, pág. 71). Es importante resaltar que, al desarrollar la competencia lectora, también se desarrolla la competencia comunicativa y escritora, debido a los conocimientos que se adquieren al leer, se despierta la curiosidad, la creatividad e imaginación del lector.

*Si nuestros niños dejan de leer, o nunca han tenido ese hábito, si no llegan a interesarles los cuentos, será en definitiva porque nosotros, la comunidad en la que han nacido, ha dejado de ser visitada por los sueños, y hace tiempo que no tiene gran cosa que contar, ni de sí misma ni del mundo que la rodea. No les culpemos por ello, preguntémonos nosotros, como el gigante del cuento, dónde se oculta nuestro corazón y qué ha sido de los sueños y los anhelos que una vez lo poblaron.*

(Martín Garzo, 2001)

*“Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos”* (Mata Anaya, 2004, pág. 134), todo influye para que

alguien se convierta en lector, requiere de **estímulos externos** (Acea Menendez & Molina Hernández, 2014), es el estímulo externo el que propicia que la lectura se pueda convertir en un **viaje de aventuras** (Urbina Santafé, 2013).

Es así como *“la lectura cobra gran importancia porque en ella se asientan las bases de la enseñanza, se adquieren conocimientos que facilitan conocer todos los objetos de la naturaleza, es el eje central del proceso educativo”* (Domínguez Domínguez, Torres Ávila, Rodríguez Delgado, & Ruiz Ávila, 2015, pág. 95), porque *“hablar de leer y escribir en la escuela supone una reflexión pedagógica y didáctica que retoma la conceptualización o teoría y se presencia en la realidad”* (Gonzalez Urueña, Paloma Barrera, & Tapiero García, 2013, pág. 60), por eso, *“comprender un texto es un proceso mental de construcción de significados que posibilitan la articulación de los conocimientos previos con las ideas expresadas en el texto mismo”* (Fonseca, y otros, 2014, pág. 41) y *“el acto de leer debe ser entendido como la capacidad que tienen los sujetos para comunicarse e intercambiar información con su comunidad”* (Gallego Betancur & Hoyos Flórez, 2016, pág. 255).

Se definen 3 tipos de comprensión, la superficial (texto base), es donde el lector entiende lo que dice el texto empleando solo los conocimientos previos, la profunda (modelo situacional) es donde el lector integra los conocimientos previos con la información contenida en el texto y la crítica (o reflexiva) que es manifestada cuando el lector evalúa la autenticidad o validez de la fuente, relacionándola con otras fuentes y los conocimientos previos (Sánchez Miguel & García Rodicio, 2014). Así, *“para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado”*. (Cassany, 2006)

## Narrativa de fábula

Hay que tener en cuenta que leer *“abre nuevos horizontes, nos da la pauta de vivir mejor y hacer las cosas de diferente manera ya que representa un acercamiento al conocimiento del entorno cultural”* (Espinosa Carrasco & Saucedo Fernández, 2017, pág. 8) pero además del acercamiento al entorno facilita la aceptación (Guerrero Carrascal, 2014) caracterizándose por un importante valor pedagógico (Ferreira Santos, 2015).

La fábula es un estilo literario clásico y fantástico, que hace parte del género narrativo, caracterizado por la enseñanza moral a través de valores universales, considerados importantes para la sociedad de cada momento o generación, porque siempre están actuales. Las fábulas se caracterizan por ser breves, por su ritmo narrativo y por la didáctica de sus historias reflejadas en la moraleja o alegorías.

En este sentido, Pereira (2005) destaca del autor francés **La Fontaine**: *“Las fábulas son un cuadro en el que cada uno de nosotros se encuentra descrito”* (pág. 24). Es así como las narrativas con características de fábula reúnen en sí varias condiciones que facilitan su utilización en el aula, entre ellas la denominada **economía expresiva** (Calvino, 1980) relatando lo esencial.

*“Los géneros breves -sean considerados literarios o no-, tienden a conservar más su estructura”* (Sandoval Godínez, 2006, pág. 58). La fábula es uno de los géneros literarios cortos que no ha presentado grandes transformaciones conservando sus propiedades críticas y didácticas que no siempre son explícitas, la fábula se ciñe estrictamente a dos elementos que son: su brevedad narrativa y su conclusión en una sentencia o moraleja.



Ilustración de ST.Woody (愚木混株)

## Secuencias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora

Las secuencias didácticas se definen como *“un conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”* (Tobón Tobón, Pimienta Prieto, & García Fraile, 2010, pág. 20). La secuencia didáctica organiza el trabajo alrededor de temáticas o grupo de temas con un objetivo específico disciplinar (Pérez Abril, Roa Casas, Villegas Mendoza, & Vargas González, 2013).

Las secuencias didácticas dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura también se pueden definir según Dolz (1994) de la siguiente manera:

*Consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por conjuntos de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y metadiscursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa.*

(Dolz, 1994); citado por (Ballesteros Gómez, Castellà Lidon, Cros Alavedra, Grau Tarruell, & Palou Sangrà, 2005, pág. 119).

## Metodología

El enfoque de investigación es de tipo *cuantitativo* y se eligió la *investigación acción* como la ruta metodológica donde *“el problema surge a partir de la realidad que se desea investigar”* (Cerdeza Gutierrez, 1991, pág. 100). Se establecieron las siguientes técnicas de recolección y análisis de la información: una entrevista a profundidad con la docente directora de grupo, planes de sesiones, fichas individuales de observación, una matriz comparativa y análisis documental de trabajos de los estudiantes. Se utilizó la técnica de *pre-test pos-test* con el fin de verificar los avances en los desempeños de la competencia lectora en los niños de la población muestra.

## Población

La población muestra se compuso por **10** estudiantes: **5** niños y **5** niñas que comprendían las edades de 8 a 10 años quienes viven en condiciones económicas vulnerables, debido a que la mayoría de las familias son desplazadas, madres cabeza de familia, entre otros factores socioeconómicos (estas familias se encuentran en estrato 1 y 2 e incluidos en el Sisben<sup>1</sup>).

El periodo de la intervención duró 4 meses y se llevó a cabo por medio de 10 sesiones. Se llevó un diario de campo con el fin de realizar el registro de cada sesión. En una última sesión 11 se socializaron los resultados de la intervención con la docente directora y los estudiantes.

1 **Sisben:** Sistema de Selección de Beneficiarios para programas sociales.

## Fases de ejecución

Para la realización del proyecto de investigación se establecieron tres fases, a saber:

### Planeación de la secuencia

A partir del sustento teórico y específicamente de la propuesta de 4 estrategias básicas, se atendieron las recomendaciones de Moreno Bayona (2005); estas se articularon con las categorías que evalúa las Pruebas PISA: “*acceder y obtener, integrar e interpretar y reflexionar y valorar*” (OCDE, 2013, págs. 55-61), al igual que los desempeños especificados en los *Estándares Básicos de Competencias* -propuestos por el MinEducación (2006), Ministerio de Educación Nacional, en el área-, y los componentes que evalúa el Icfes (2016): *semántico, sintáctico y pragmático*; y atendiendo los *DBA, Derechos Básicos del Aprendizaje* (MinEducación, 2016).

Se elaboraron los planes de las 10 sesiones, se realizó la elección de las fábulas a trabajar, se preparó el material a utilizar para las dinámicas motivadoras. Se estructuraron las fichas individuales de observación y la matriz de comparación de los desempeños.

### Fase de intervención

A partir de la secuencia establecida en los planes de sesión. Se llevó a cabo en 10 sesiones de dos horas cada una. Al inicio de esta fase se realizó la entrevista con la docente directora de grupo. Durante esta fase se llevó un diario de campo y se recolectaron los productos de los niños: escritos y evaluaciones escritas. La intervención duró 4 meses durante el segundo semestre del año 2016. En una última sesión 11 se socializaron los resultados de la intervención con la docente directora y los estudiantes.

### Recolección y análisis de los datos

A partir de las fichas de registro individual y la matriz de comparación de desempeños. Para cada sesión se estructuró un *Plan de Sesión*, este se organizó de acuerdo a tres ejes: las estrategias lectoras, las actividades de aprendizaje y las estrategias de evaluación. En el Anexo 1 (al final) se presenta un ejemplo de *Plan de Sesión*.

## Análisis y resultados

El análisis de las fichas de observación realizadas en la sesión 1, 5 y 10, permite establecer que los estudiantes lograron avances en cuanto a los desempeños propuestos. Estos se pueden apreciar en la tablas y gráfica de la página siguiente.

La Tabla 1 condensa el registro de las sesiones en relación a los desempeños de los estudiantes en los tres momentos determinados en los encuentros 1, 5 y 10.

En el primer encuentro (verde) se evidencia que desempeños como: seguir órdenes y aplicar instrucciones, resumir y diferenciar lo falso y lo real de lo imaginario, son desempeños deseables que están presentes en los estudiantes de la muestra. Así mismo se evidencia la ausencia de 9 desempeños deseables especialmente: el determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto; ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos, hacer esquemas que condensen el contenido del texto. El estudiante que inicia con menores desempeños (8) evidencia **3/21**, mientras que el que tiene el nivel más alto (1) demuestra **11/21** desempeños.

Tabla 1 Desempeños que realizaron los estudiantes

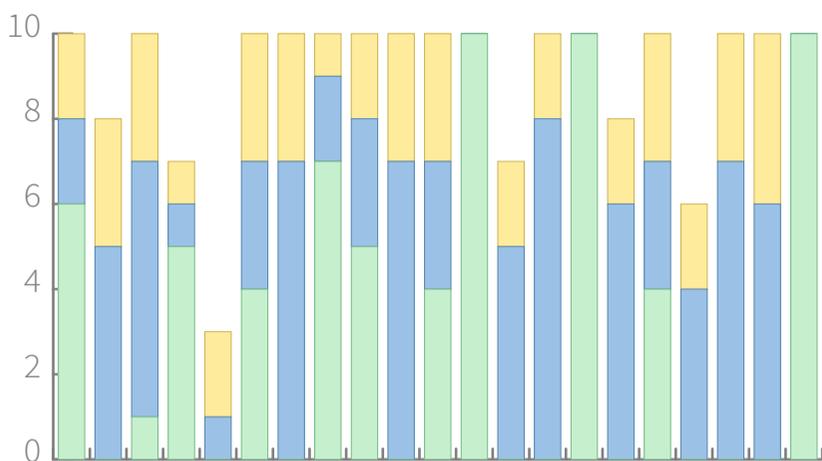
EL	Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interpretación	Averigua qué dice el título	1	1	3	2	1	1	1	2	1	3
	Determina el emisor, el destinatario y la finalidad del texto	3	2	2	0	3	2	2	0	2	3
	Explora el mensaje	1	3	2	2	2	2	3	2	3	2
	Asocia ideas con los párrafos del texto	1	1	0	1	0	3	1	0	1	2
	Ordena y clasifica frases que pertenezcan a temas distintos	0	0	0	0	0	3	3	0	2	0
	Se forma una opinión	1	1	2	2	3	3	1	2	1	3
	Capta el sentido de un párrafo	2	2	2	3	3	2	2	2	3	2
	Predice lo que sucederá	1	2	1	1	1	1	1	2	3	1
	Extrae conclusiones	1	1	3	1	1	2	2	3	1	2
	Elige un título para cada párrafo	2	2	3	2	2	3	2	3	2	2
Organización	Establece consecuencias	1	3	1	2	2	3	1	3	1	2
	Sigue órdenes y aplica instrucciones	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Hace esquemas	2	2	2	3	3	0	2	0	2	0
	Completa estructuras	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2
	Resume	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Memoria	Recuerda Palabras claves o fundamentales	2	2	2	2	3	3	2	0	2	0
	Recuerda datos que permiten responder preguntas	1	2	1	3	3	3	1	2	1	2
Valoración	Selecciona la mejor frase y la mejor respuesta	2	2	0	0	3	2	3	0	2	0
	Separa y clasifica ideas/hechos	2	2	2	2	2	3	2	2	3	3
	Busca datos	2	2	3	3	2	2	3	2	2	3
	Diferencia lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Notas: EL: Estrategias Lectoras | 0: No evidencia desarrollo; 1: Evidenciado en el encuentro N°1; 2: Evidenciado en el encuentro N°5; 3: Evidenciado en el encuentro N°10 | Datos: Autores; Elaboración: HOP

El quinto encuentro (destacado en azul en Tabla 1) muestra que luego de las primeras cuatro sesiones se empieza a evidenciar el desarrollo de nuevos desempeños. El estudiante que ha adquirido la mayor cantidad de nuevos desempeños (2) logra **11** nuevos (**18/21**), mientras que el que menos evoluciona (5) logra **6** (**12/21**), son **3** estudiantes (5, 6 y 10) quienes tienen el menor avance (**12/21**) y el desempeño más alto (1) demuestra **19/21** desempeños.

Asimismo, el décimo encuentro (destacado en amarillo) arrojó los siguientes resultados: Hay dos estudiantes (7 y 9) que evidencian el logro de los 21 desempeños (**21/21**), también se evidenció que casi todos los estudiantes no alcanzan los desempeños deseados (destacado en rojo en Tabla 1) por lo menos uno (1, 2 y 6) es decir (**20/21**), mientras que el estudiante con menores avances (8) solo alcanza **15/21** desempeños, sin embargo **12** de estas nuevas habilidades son obtenidas en la intervención (3, 4, 7, 8 y 9); el siguiente de bajos avances (**17/21**) alcanza **13** nuevos desempeños. El estudiante que evidenció los mejores desempeños en otros momentos (1), solo logró culminar **20/21**.

**7/21** de los desempeños presentan dificultades, la más evidente está en *Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos* (**70%**), seguido por *seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta* (**40%**), habilidades de asociar o esquematizar (**30%**) y determinar partes del mensaje o palabras clave (**20%**). Esto se detalla o aprecia mejor en el Gráfico 1.



**Gráfico 1** Muestreo de los desempeños y su evolución por sesión

**Nota:** De las competencias lectoras planteadas para la intervención *-El niño/estudiante cuenta que-*: **1:** Averigua qué dice el título; **2:** Busca datos; **3:** Diferencia lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario; **4:** Selecciona la mejor frase y la mejor respuesta; **5:** Separa y clasifica ideas/hechos; **6:** Recuerda datos que permiten responder preguntas; **7:** Recuerda Palabras claves o fundamentales; **8:** Resume; **9:** Completa estructuras; **10:** Hace esquemas; **11:** Establece consecuencias; **12:** Sigue órdenes y aplica instrucciones; **13:** Elige un título para cada párrafo; **14:** Extrae conclusiones; **15:** Capta el sentido de un párrafo; **16:** Predice lo que sucederá; **17:** Determina el emisor, el destinatario y la finalidad del texto; **18:** Se forma una opinión; **19:** Ordena y clasifica frases que pertenezcan a temas distintos; **20:** Explora el mensaje; **21:** Asocia ideas con los párrafos del texto | Datos: Autores; Elaboración: HOP

El Gráfico 1 en el eje **x** representa los 21 desempeños de las competencias lectoras planteadas para la intervención, mientras que en el eje **y** lo correlaciona con la muestra de población. Se han expresado a modo de columnas apiladas para poder visualizar el grado de incremento en el avance de los desempeños. Se pudo establecer que al finalizar la intervención los estudiantes del grupo logran utilizar de acuerdo con el contexto, un vocabulario más adecuado para expresar sus ideas, realizan inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que se brinda en el texto, exponen y defienden sus ideas en función de la situación comunicativa, planean sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario y determinan el tema y el posible lector del texto.

## Discusión y conclusiones

Responder la pregunta de investigación: ¿Cómo estructurar una secuencia didáctica a partir de textos narrativos con características

de fábula para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de grado tercero de educación básica primaria?, requirió de una organización a partir de 4 estrategias: interpretar, organizar, valorar y memorizar, articuladas con los estándares de competencias del MinEducación, las categorías de las pruebas PISA y los componentes propuestos por el Icfes.

Cada estrategia contó con actividades, desempeños y tasación a partir de preguntas evaluadoras. Se utilizaron **21** desempeños como indicadores de la competencia que permitieron identificar la comprensión de los textos trabajados en cada sesión, expresados en la Tabla 1 y el Gráfico 1).

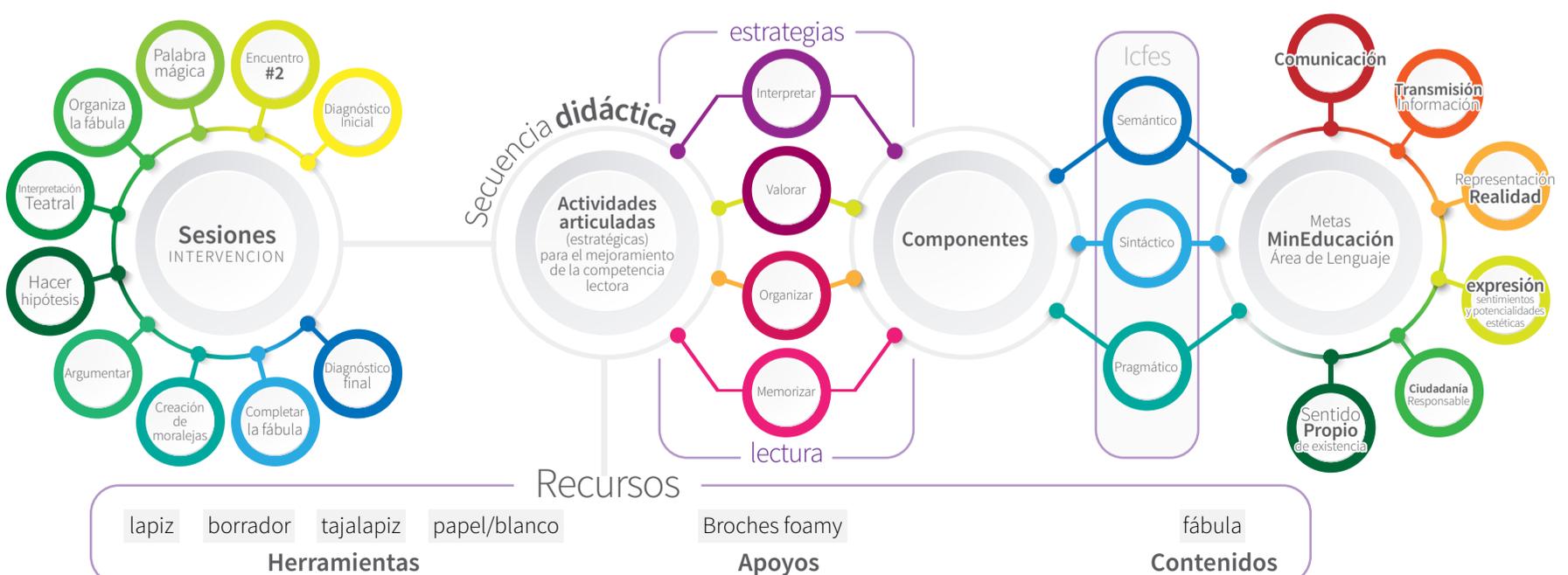
## La secuencia

Al pie de página, se representa la secuencia didáctica estructurada durante la intervención.

El lado izquierdo del esquema presenta lo operacional de la secuencia en una propuesta de cómo se pueden organizar las sesiones iniciando el proceso con un diagnóstico inicial y concluyendo con un diagnóstico final. En total las 10 sesiones realizadas.

El lado derecho del esquema presenta lo conceptual de la secuencia en una propuesta que parte de los componentes sintáctico, pragmático y semántico que se concretan en unas estrategias específicas para el logro de las metas para el área del lenguaje. En ella se puede observar como a partir de las cuatro estrategias de lectura (interpretar, valorar, organizar y memorizar) se da cuenta de los componentes semántico, sintáctico y pragmático a través de unas actividades de aprendizaje y unas estrategias de evaluación aplicadas durante 10 sesiones con el fin de lograr las metas trazadas por el MinEducación en el área de lenguaje.

La secuencia didáctica propuesta permite el desarrollo de las seis grandes dimensiones de formación en lenguaje en educación básica que se establecen desde el **MinEducación** en los aspectos de la comunicación porque los niños a partir de las estrategias usadas son capaces de producir y comprender significados, son capaces de transmitir de información, cuentan con formas de representación de la realidad, expresan sus sentimientos, se cuestionan sobre la importancia de ser ciudadanos responsables y reflexionan sobre los valores y moralejas contenidas en los textos trabajados.



**Gráfico 2** Estructura general de la secuencia didáctica utilizada en la intervención

Para la evaluación de las competencias comunicativas **-lectora y escritora-** las *Pruebas Saber 3* consideran tres componentes transversales: el sintáctico, el semántico y el pragmático. Se puede identificar que estos tres componentes se encuentran presentes en la secuencia didáctica planteada debido a que en lo semántico la secuencia permite recuperar información explícita e implícita contenida en el texto, desde el componente sintáctico la secuencia permite identificar la estructura explícita e implícita del texto y desde el componente pragmático la secuencia permite el reconocer y analizar información sobre los propósitos del texto.

La fábula es un recurso importante por su brevedad narrativa, su economía expresiva, porque hace expresión de lo esencial, porque tiene implícitas críticas y posturas que permiten la reflexión ética. Las narrativas en forma de fábula interesan a los niños y los motivan, tiene valores universales y se pueden adaptar a las nuevas generaciones. El uso de fábulas tradicionales es importante porque el niño puede confrontar formas de narrar antiguas con nuevas y permite la interdisciplinariedad.

La secuencia didáctica planteada *-en forma de ciclo-* permite unos procesos de mejoramiento que se pueden designar en unos planes individuales para cada uno de los estudiantes del grupo muestra. A partir de la secuencia desarrollada y los resultados es posible elaborar planes de mejoramiento por estudiante donde se hagan las recomendaciones en cuanto a los desempeños en los que se requiere trabajar más extensamente.

*“Puede inferirse que a medida que los niños aumentan sus experiencias de aprendizaje en relación a un tema de indagación puede ampliar sus escritos, en tanto ha logrado mayores comprensiones y aprendizajes significativos, lo que le permite expresarlo más fácilmente.”*

(Cabarcas Puello, 2016, pág. 37).

A partir del muestreo de los resultados de cada sesión se pudo establecer que la implementación de la estrategia permitió incrementar la capacidad de los niños del grupo muestra para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos. Fue posible explorar la forma como los estudiantes leen e interpretan los textos escritos con características de fábula siguiendo los lineamientos para la aplicación de las *Pruebas Saber 3*.

La secuencia propuesta a partir de la investigación permite desarrollar tres tipos de comprensión: la superficial (texto base), es donde el niño entiende lo que dice el texto empleando solo los conocimientos previos, la profunda (modelo situacional) es donde el estudiante integra los conocimientos previos con la información contenida en el texto y la crítica (o reflexiva) que es manifestada cuando el lector evalúa la autenticidad o validez de la fuente, relacionándola con otras fuentes y los conocimientos previos.

La lectura adquiere una importancia fundamental en los escenarios educativos y para crear el hábito de la lectura solo hay una manera de hacerlo: involucrándonos con la lectura (Viñas, 2015) y logrando una madurez lectora (Fernandez, 2012), esto se evidenció en los encuentros y la puesta en práctica de las diferentes sesiones de la secuencia didáctica. Aunque hubo una gran mejora con la implementación de las sesiones es importante seguir trabajando con estrategias que ayuden al educando en el desarrollo de la comprensión lectora.

Debido a que es una herramienta lingüística del pensamiento la cual determina el desarrollo cognitivo de los educandos para lograr un **aprendizaje significativo** (Rojas Cáceres & Cruzata Martínez, 2016), debe generar un *punte de comunicación* entre el lector y el texto (García Perera & Monzón Segura, 2012), para ello es importante que los niños empiecen con lecturas que les despierte la curiosidad, esto con el fin de que puedan disfrutar el momento de aprendizaje en ese momento de lectura y depende también de los hábitos de los propios docentes (Dávalos Romo, Rentería Conseción, Navarrete Sánchez, & Farfán García, 2015), ya que los docentes

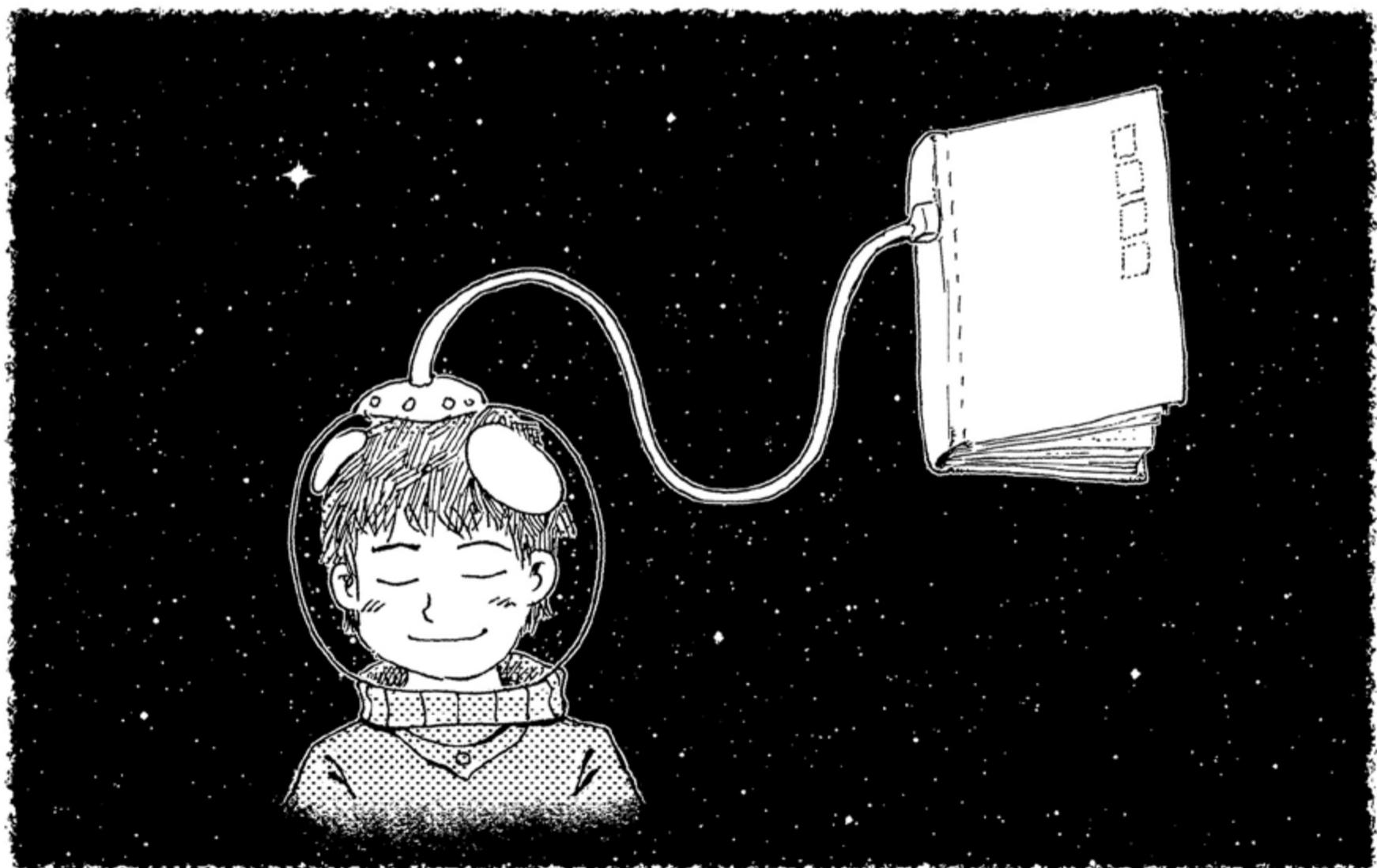


Ilustración de ST.Woody (愚木混株)

que poseen el hábito de la lectura y lo hacen frecuentemente, tienen mayores probabilidades de adoptar prácticas profesionales de tipo comprensivas; es decir, son capaces de llevar a sus alumnos a niveles profundos de comprensión de los textos, si un docente no influye de manera positiva como ejemplo de lector e interprete, no puede obligar al niño a hacer algo que no desea realizar.

**“El acto de leer, supone formar lectores con alta competencia en cuanto a la comprensión”** (Gallego Betancur & Hoyos Flórez, 2016, pág. 13), por ello es importante **“involucrar a los padres de familia”** (Recalde España & Londoño Vásquez, 2015). Debido a que la lectura es uno de los aprendizajes fundamentales en el desarrollo del pensamiento de los niños, los padres son una parte necesaria en la educación de los educandos ya que son la principal fuente en la difusión de hábitos, debido a que el ejemplo empieza desde casa, porque **“la idea de comunidad de aprendizaje es entender otra forma de materializar el concepto de aprendizaje en la escuela”** (Calle Álvarez, 2015).

## Referencias

- Acea Menendez, L. V., & Molina Hernández, M. E. (2014). Formar hábitos lectores a través de la animación de la lectura. *Educación y Sociedad*, 12(4), 27-38. Obtenido de AECL <https://bit.ly/2NkaaNC>
- Ballester, J., & Ibarra, N. (Diciembre de 2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de literatura*(94), 147 - 171. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n94/art08.pdf>
- Ballesteros Gómez, C., Castellà Lidon, J. M., Cros Alavedra, A., Grau Tarruell, M., & Palou Sangrà, J. (2005). *El discurso oral formal: Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. (1 illustrated ed., Vol. Biblioteca de textos 216). (M. Vilà i Santasusana, Ed., & S. Esquerdo Todó, Trad.) Barcelona [es]: Graó.
- Burgos Calderón, D. B., & Cifuentes Garzón, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 118-127. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/821/773>
- Cabarcas Puello, A. I. (2016). El papel de la escritura para aprender. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 32-38. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1028>
- Calle Álvarez, G. Y. (2015). Revisión teórica y empírica sobre las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA). (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 82-93. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/680>
- Calvino, I. (1980). *De Fábula [Sulla fiaba]* (1 illustrated translated [es:2014] ed., Vol. 1). (C. Palma, & C. Gardini, Trans.) Madrid [es]: Siruela [2014].
- Cardona Torres, P. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2017). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*(22), 375-401. Obtenido de <http://revistas.ieu.edu.co/index.php/katharsis/article/view/835>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea* (1 illustrated ed., Vol. 341 Argumentos). Barcelona [es]: Anagrama.
- Cerda Gutierrez, H. (1991). *Los elementos de la investigación: Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos* (reprint [2001] ed., Vol. Investigar). Bogotá DC [co]: El Búho.
- Dávalos Romo, M. T., Rentería Conseción, J., Navarrete Sánchez, E., & Farfán García, M. d. (2015). Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), 44-56. Obtenido de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/990>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro Lector – últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. (M. J. D'Alessio, Trad.) Argentina: Siglo XXI. Obtenido de [http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene\\_el\\_cerebro\\_lector.pdf](http://bibliocentral.uncoma.edu.ar/sites/default/files/dehaene_el_cerebro_lector.pdf)
- Dezcallar Sáenz, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badía, M., & Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*(12), 107-116. DOI:[10.18239/ocnos.2014.12.05](https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.12.05)
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: Mès enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*(2), 21-34.
- Domínguez Domínguez, I., Torres Ávila, Y., Rodríguez Delgado, L., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. Obtenido de <https://bit.ly/2NkdjwU>; <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/80>; <http://ojs.uh.cu/DesarrolloSocial/index.php/EDS/article/view/80>
- Durango Hernández, J. A., & Pascuas Rengifo, Y. S. (2015). Los sistemas tutores inteligentes y su aplicabilidad en la educación. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 104-116. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/826/771>
- Espinosa Carrasco, M. E., & Saucedo Fernández, M. (2017). La lectura en el crecimiento de un país. *CTES Revista electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*, 4(7), 1-14 [a31]. Obtenido de <http://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/641/703>
- Fernandez, M. L. (2012). Comprensión lectora: Cómo se resignifican los textos según la evolución de los lectores. *VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria* (pág. [14]). La Plata [ar]: Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, La Plata. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-088/186.pdf>
- Ferreira Santos, M. H. (2015). El valor pedagógico de las fábulas en la formación moral de la infancia. En N. Padros, E. Colleldemont, & J. Soler (Ed.), *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación*. 1/2, págs. 334-345. Vic [es]: Universitat de Vic; Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204907>
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Iagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., . . . Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana (SLAN)*, 6(1), 41-50. Obtenido de [http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/article/view/151](http://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/151)
- Galindo, J., & Martínez, I. (Diciembre de 2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Innovare*, 3(2), 11 - 25. Obtenido de <http://lamjol.info/index.php/INNOVARE/article/viewFile/2305/2089>
- Gallego Betancur, M. T., & Hoyos Flórez, A. M. (2016). La biblioteca y los procesos de comprensión lectora de las infancias. *Infancias Imágenes*, 15(2), 253-261. DOI:[10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a06](https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a06)
- García Perera, G., & Monzón Segura, J. (2012). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. *Tamadaba*(13), 1-3. Obtenido de <https://bit.ly/2H1HHEB>
- Gonzalez Urueña, E. Y., Paloma Barrera, N. A., & Tapiero García, M. (2013). Consideraciones para un diseño didáctico con todos en las áreas de lenguaje y matemáticas. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 15(1), 58-68. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/405/370>

Guerrero Carrascal, M. (2014). *La Fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos de básica primaria de la institución educativa Gabriel García Márquez*. Facultad de Educación. Ibagué [co]: Universidad del Tolima. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1385>

Icfes. (Agosto de 2016). *Saber 3º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal*. Oficina Gestión de Proyectos de Investigación; Área de Leguaje; Área de Matemáticas. Bogotá DC [co]: Icfes, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Obtenido de Instituto Colombiano para la evaluación (ICFES): <https://goo.gl/EoC6x4>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura, ISL*(1), 65-74. Obtenido de <http://www.comprensionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaisl/article/view/17/19>

Llamazares Prieto, M. T., Ríos García, I., & Buisán Serradell, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. *Revista española de pedagogía*, 71(255), 309-326. Obtenido de <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-255/aprender-a-comprender-actividades-y-estrategias-de-comprension-lectora-en-las-aulas/101400010328/>

Martín Garzo, G. (2001). *El hilo azul* (1 illustrated ed.). Madrid [es]: Aguilar.

Mata Anaya, J. (2004). *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. (2 [2006] ed., Vol. Didáctica de la Lengua y la Literatura; Biblioteca de Textos 205). Barcelona [es]: Graó.

MinEducación. (Mayo de 2006). *Estándares Básicos por Competencias en Lenguaje: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. MinEducación; Ascofade: Asociación Colombiana de Facultades de Educación, Calidad para EPBM. Bogotá DC [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)

MinEducación. (2016). *DBAv2, Derechos Básicos del Aprendizaje - Lenguaje*. MinEducación; Udea, Universidad de Antioquia, Calidad para EPBM. Bogotá DC [co]: MinEducación, Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)

Moreno Bayona, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*(Extra 2005: Sociedad lectora y educación), 153-167. Obtenido de [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005\\_10.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2005/re2005/re2005_10.html)

OCDE. (2000-2006). *El programa PISA de la OCDE, qué es y para qué sirve*. París [fr]: OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012: Matemáticas, Lectura y Ciencias [PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy]*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (tr.). Madrid [es]: OCDE, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. Obtenido de <https://bit.ly/1Ql6vYQ>

Pereira, L. (2005). A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria. *Forma breve*, 21-32. Obtenido de <http://revistas.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/198/169>

Pérez Abril, M., Roa Casas, C., Villegas Mendoza, L., & Vargas González, Á. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá DC [co]: Pontificia Universidad Javeriana.

Recalde España, E., & Londoño Vásquez, C. (2015). La fábula como estrategia didáctica para animar la lectura en los niños y niñas del grado primero de la Institución Educativa Los Pinos, sede Central del Municipio de Florencia, Caquetá. En A. Lafaurie Molina, & V. Narváez Goenaga (Ed.), *I Congreso Internacional Todos Ponemos, Aportes a la construcción social de la infancia* (págs. 172-179 [409]). Barranquilla [co]: Fundación Universidad del Norte. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/5707/Libro%20TODOS%20PONEMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rojas Cáceres, M., & Cruzata Martínez, A. (2016). La comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Perú. *Revista de Educación*(9), 337-356. Obtenido de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1916/1854](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1916/1854)

Sánchez Miguel, E., & García Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos. conceptos básicos y avances en la investigación actual. (U. Salamanca, Ed.) *Aula*, 20, 83-103. Obtenido de <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12563/12912>

Sandoval Godinez, M. (2006). La actualización de un género La fábula según Augusto Monterroso. *Dialogía. Revista de lingüística, literatura y cultura*, 1, 55-68. Obtenido de <https://www.journals.uio.no/index.php/Dialogia/article/view/4040/3517>

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias* (1 illustrated ed.). (G. C. Morales Veyra, & C. C. Martínez Amigón, Edits.) México [mx]: Pearson Educación de México, SA de CV.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Obtenido de [http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas\\_docentes\\_desarrollo\\_comprension\\_lectora\\_primaria\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas_docentes_desarrollo_comprension_lectora_primaria_mexico.pdf)

Urbina Santafé, M. I. (2013). *Espíritu de los libros* (1 ed., Vol. 97 Un libro por centavos). Bogotá DC [co]: Corporación Cultural Biblioteca Pública Julio Pérez Ferrero[2005 draft]; Universidad Externado de Colombia [2013]. Obtenido de <https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/97-Urbina.pdf>

Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora? *OCNOS*(10), 71-198. Obtenido de <https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>

Viñas, M. (2015). Hábito lector y promoción de la lectura en las bibliotecas. *Letras*(2), 67-71. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46598/Documento\\_completo\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46598/Documento_completo_.pdf?sequence=1)

## Anexo Plan de Sesión



**IBEROAMERICANA**  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

### Plan de Sesión

Sesión **4**

Unidad   Tema   Contenido	Organiza la fábula (memo fichas)	
Objetivo de la sesión	Incentivar la fruición por la lectura a través del juego	
Docente en Formación	Erica Ospina Correa	
Dinámica motivadora	Era una sandía gorda, gorda, gorda	
EL	Actividades	
Interpretar	→ Averiguar qué dice el título	¿Cuál crees que es el título de la historia que vamos a buscar?
	→ Determinar el emisor, el destinatario y la finalidad del texto	¿Qué personajes habrá en ella?
	→ Explorar el mensaje	¿Qué creen ustedes que dirá el título?
	→ Asociar ideas con los párrafos del texto	¿Qué pasará en la fábula?
	→ Ordenar y clasificar frases que pertenezcan a temas distintos	¿Quién creen que escribió la fábula?
Organizar	→ Formarse una opinión	¿Para quién el autor escribiría la fábula?
	→ Captar el sentido de un párrafo	¿Para qué escribió esta fábula el autor?
	→ Predecir lo que sucederá	¿Cuál es el mensaje de la fábula?
	→ Extraer conclusiones	¿Qué opinan de lo que acaban de leer?
	→ Elegir un título para cada párrafo	¿Qué quiere decir el tercer párrafo que leyeron?
Memorizar	→ Establecer consecuencias	¿Qué título le pondrían al tercer párrafo?
	→ Seguir órdenes y aplicar instrucciones	¿La fábula tiene en cuenta el esquema visto?
	→ Hacer esquemas	¿Puedes resumir esta narración de forma breve?
	→ Completar estructuras	
	→ Resumir	
Valorar	→ Identificar palabras claves o fundamentales	¿Cuáles palabras son claves en la historia?
	→ Identificar datos para responder a preguntas	¿Cuándo sucedieron los hechos que leyeron? ¿Dónde sucedieron los hechos de la fábula leída? ¿Cómo se llama el autor que escribió la fábula?
Valorar	→ Diferenciar lo verdadero de lo falso y lo real de lo imaginario	¿Lo que leyeron es real, creen que pasó de verdad?
	→ Separar y clasificar ideas y/o hechos	¿Qué hechos sucedieron durante la lectura?
	→ Buscar datos	¿Cuáles son los personajes principales de la historia?
	→ Seleccionar la mejor frase y la mejor respuesta	¿Cuál consideras es la mejor frase?
Bibliografía utilizada	Samaniego. <b>Los dos amigos y el oso</b> . Recuperado de <a href="http://www.elhuevodechocolate.com/fabulas/fabula17.htm">http://www.elhuevodechocolate.com/fabulas/fabula17.htm</a>	
Recursos utilizados	Memofichas de la fábula, broches <i>Foamy</i> , pedazos de papel con las pistas	

# Manejo de clase en un centro binacional

## Desarrollo profesional

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

Classroom management in a binational center:  
Professional development



Alexandra Novozhenina



# hop20



IBEROAMERICANA  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

**HORIZONTES  
PEDAGÓGICOS**

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

ID: 0123-8264.hop.20106

Title: Classroom management in a binational center

Subtitle: Professional development

Título: Manejo de clase en un centro binacional

Subtítulo: Desarrollo profesional

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Professional development focused on classroom management in a binational center

[es]: Desarrollo profesional enfocado en el manejo de la clase en un centro binacional

Author (s) / Autor (es):

Novozhenina

Keywords / Palabras Clave:

[en]: professional development; reflection; efl

[es]: enseñanza del inglés como lengua extranjera; estrategias del desarrollo enfocado en el profesor; desarrollo profesional docente; manejo de clase; reflexión

Submitted: 2017-07-04

Accepted: 2018-05-31

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación acción-participativa que se llevó a cabo en un centro binacional; el objetivo principal era identificar la forma efectiva del desarrollo profesional acerca del manejo de la clase. Participaron en el proyecto treinta y cinco profesores de nivel de inglés B2/C1, licenciados o con certificados de cursos de enseñanza. Finalmente, se pudo concluir que, aunque los talleres pueden enseñarles a los profesores conceptos importantes sobre el manejo de la clase, éstos no los animan a reflexionar sobre sus prácticas. Sin embargo, las estrategias proactivas como la grabación de clases y la observación de los compañeros pueden conducir a un proceso reflexivo y, por consiguiente, a mejorar la labor que hace docente.

## Abstract

This article presents the results of a participatory-action research carried out at a bi-national center. It was aimed at identifying the effective form of professional development regarding classroom management. Thirty-five B2/C1-level teachers, who hold BA degrees or teaching courses certificates, took part in the project. In the end, it was concluded that while workshops can be an effective way to teach important concepts, they do not encourage teachers to reflect about their practices. However, such pro-active strategies as filming classes and observing peers can lead to a rich reflective process and, therefore, to further improvement.

Alexandra **Novozhenina**, [MEd]

**Source | Filiación:**

Centro Colombo Americano, Manizalez

**BIO:**

Supervisora Academica del Centro Colombo Americano, estudiante de Maestría en Didactica de Inglés, Universidad de Caldas

**City | Ciudad:**

Manizalez [co]

**e-mail:**

[al.nov@gmail.com](mailto:al.nov@gmail.com)

Citar como:

**Novozhenina, A.** (2018). Manejo de clase en un centro binacional: Desarrollo profesional. *Horizontes Pedagógicos* **issn-l:0123-8264**, 21 (2), 47-54. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1219>

# Manejo de clase en un centro binacional

## Desarrollo profesional

Classroom management in a binational center: Professional development

Alexandra **Novozhenina**

El tema del desarrollo profesional, entendido como un proceso de mejoramiento continuo de la práctica docente, desafortunadamente no recibe la atención necesaria. Según la investigación de Adriana González, existen muy pocas oportunidades para los profesores de inglés en Colombia para acceder a programas de desarrollo profesional (Gonzalez, 2003). Muchas veces los profesores solamente se enfocan en aumentar su conocimiento del idioma (inglés en este caso); y aunque este tema es vital y contribuye al desarrollo del Bilingüismo en Colombia (Arias Castilla & Angarita Trujillo, 2010), el mejoramiento continuo de la metodología de la enseñanza es de igual importancia. No obstante, es vital que se le de relevancia al mismo en todas las instituciones educativas, ya que de éste depende el aprendizaje exitoso de los estudiantes.

Hoy en día, se puede encontrar mucha información sobre la metodología; los autores como Jeremy Harmer (2007), H. Douglas Brown (1980), Jack Richards (2010), y muchos otros, han aportado bastante a apoyar el proceso de la enseñanza con sus artículos y libros acerca de la metodología de las clases en el campo EFL (enseñanza de inglés como lengua extranjera), al cual pertenecen los profesores que participaron en esta investigación. Pese a ello, hallar una **“receta lista”** para enseñar esta metodología los futuros (o actuales) profesores es algo más complicado ya que eso depende de muchos aspectos tales como el contexto de la institución, el nivel de la formación de los profesores, sus necesidades, entre otros. La mayoría de los expertos en el desarrollo profesional están de acuerdo con que el camino para que los profesores mejoren su desempeño debe encontrarlo cada institución (Diaz Magioli, 1963|2004). En este proceso deben incluirse tanto los coordinadores como los mismos profesores, y la opinión de estos últimos es muy valiosa puesto que su percepción positiva puede conducir a mejores resultados.

Esta investigación se inspiró en que, a pesar que existe una gran cantidad de literatura de la enseñanza de las competencias de un idioma (escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva), el tema de manejo de la clase es subestimado (sin que deje de ser importante), ya que permite una clase fluida y efectiva. En este artículo se presentan el proceso de intervención, el análisis de los resultados y las respectivas conclusiones.

# Marco Teórico

## Calidad del profesor

Muchos autores han acertado al afirmar que los profesores son uno de los factores esenciales para el aprendizaje efectivo y que entre más tiempo los estudiantes estén expuestos a una enseñanza de alta calidad, más beneficios obtendrá. Sin embargo, el hecho de nominar a alguien como **profesor de alta calidad** no necesariamente significa que lo es (Loeb, 2008), o en otras palabras el hecho de obtener un título de profesor no necesariamente significa que el docente ha adquirido bastante conocimiento para el resto de su vida. Entonces ¿qué características definan a un profesor de calidad? En el artículo **Competence and Performance in Language Teaching**, Jack Richards (2010) describió este concepto con diez cualidades que distinguen a un buen docente las cuales se pueden visualizar en la siguiente imagen.

Se puede ver que el concepto de un profesor calificado es bastante complejo y contiene muchas características de las cuales el conocimiento del idioma solo equivale a una parte. Sin ninguna duda, es muy poco probable que una persona que termina estudios en pedagogía puede poseer todas estas cualidades al momento de salir de la universidad, si no que tiene que desarrollarlas durante su desempeño docente. Por lo tanto, el tema de desarrollo profesional se convierte en algo muy relevante ya que permite guiar a un profesor a lo largo de su vida.



Gráfico 1 Profesor Calificado. Jack Richards (2010)

## Desarrollo profesional docente

Antes que todo, es importante definir el término del desarrollo profesional docente ya que después de los años de la investigación sobre el tema se ha vuelto muy genérico. En 1999, Day formuló una definición bastante detallada que dio muy buena idea del término. Según él, el desarrollo profesional docente incluye:

*Todas las experiencias naturales y las actividades conscientes y planeadas que tienen como objetivo el beneficio directo o indirecto para un individuo, un grupo o una institución y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón. Es un proceso en el cual solos o con otros, los profesores [...] adquieren y desarrollan de una manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son esenciales para buen razonamiento, planeación y práctica profesional.*

(Day, 1999, pág. 4)

Aunque esta definición es bastante completa y explica varias razones por las que el desarrollo profesional es de alta importancia, sería pertinente agregar otro aspecto muy relevante mencionado por Murray (2010) – *les deja a los profesores ver que sus colegas comparten los mismos problemas, y de esta manera no se sienten solos enfrentando los retos de su profesión*-. Este factor es esencial para los nuevos profesores que apenas están empezando su desempeño profesional.

El *Desarrollo Profesional Docente (DPD)* ha existido por muchos años, y varios autores hoy en día cuestionan algunos aspectos de los programas del *DPD* que frecuentemente interfieren con los resultados

y no dejan a los profesores alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, en su libro: **Teacher-centered Professional Development**, Gabriel Diaz Maggioli menciona varios factores que impiden obtener resultados positivos de *DPD* tradicional (Diaz Maggioli, 1963|2004).

Unos de los problemas principales que se destacan en su libro son los hechos de que las decisiones se toman por las autoridades administrativas y que los profesores no tienen ningún control sobre su propio proceso de desarrollo. Los temas se definen sin tener en cuenta la opinión de los docentes, y las formas se vuelven monótonas ya que muchas instituciones optan por el formato de talleres, los cuales no siempre son efectivos. Otro problema asociado con los programas de desarrollo profesional es la falta de personalización, cuando las necesidades personales y la experiencia de cada profesor no se toman en cuenta, y como el resultado, muchos profesores se sienten decepcionados ya que sus expectativas no se satisfacen. Y finalmente, el autor habla acerca del déficit de conexión entre la teoría que los docentes aprenden y la práctica de día a día en el salón (Diaz Maggioli, 1963|2004).

## Método

La base metodológica que fue escogida para el presente proyecto fue la investigación-acción. Debido a que uno de los enfoques más importantes fue analizar como los profesores aplican los conceptos teóricos en práctica, investigación-acción fue muy pertinente ya que conecta las ideas teóricas que los docentes aprenden durante su entrenamiento y sus acciones en el contexto de la enseñanza a sus estudiantes y la interacción con colegas. (Cohen, Manion, & Morrison, 2007)

El objetivo era encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la forma del desarrollo profesional más efectiva para que los profesores de inglés mejoren el manejo de clase en un centro binacional?

Este proyecto pretendió aplicar varias formas del desarrollo profesional para los profesores de inglés y comparar los resultados con el fin de identificar cuál fue más productiva. Treinta y cinco profesores hicieron parte de esta investigación. Todos los participantes eran licenciados en lenguas modernas o habían hecho un curso de enseñanza como **TEFL**, **TESOL**, etc. Además, todos tenían la certificación internacional de inglés en los niveles **B2-C1**.

## La etapa diagnóstica

La investigación empezó con un análisis de las necesidades de los profesores, mediante el uso de varios instrumentos. Se realizaron encuestas entre profesores y estudiantes con el objetivo de identificar las áreas que necesitaban mejoramiento desde el punto de vista de las dos partes. La encuesta entre los profesores incluía preguntas acerca de las áreas que ellos sentían que necesitaban mejorar y en las cuales tenían debilidades; aparte de esto, se les preguntaba si querían ser parte del Programa del Desarrollo Profesional con el fin de verificar cuantos participantes habrá. La encuesta entre los estudiantes se hizo con los alumnos de un nivel intermedio; la mayoría de las preguntas eran abiertas y buscaban encontrar los aspectos que los estudiantes creen que se deben trabajar más.

Además, se llevaron a cabo 20 observaciones de clase durante las cuales se tomaron notas detalladas de todo lo sucedido en el salón. Finalmente, se hizo un análisis documental de los planes de clases que los profesores entregaron para sus respectivos cursos.

Al analizar los datos obtenidos durante esta etapa diagnóstica se utilizó la teoría fundamentada, la cual subraya **“el desarrollo de teorías más que la prueba de una teoría”** (Hunt & Ropo, 1995), para así tener un punto de vista objetivo sobre la información obtenida. Se encontraron tanto los aspectos positivos como los aspectos a mejorar. Entre los aspectos a mejorar, uno de los más comunes entre muchos profesores fue el manejo de la clase, el cual fue escogido como el enfoque de esta investigación.

## Intervención 1

El primer momento de intervención tenía la forma de un taller con un énfasis en actividades prácticas y de aplicación, ya que todos los participantes tenían los fundamentos teóricos desde su formación. El taller se construyó según la descripción de Diaz Magioli (1963|2004): se empezó con un **activador**, una parte corta de **teoría**, después siguió el segmento de las **actividades prácticas** en las que los profesores pudieron aplicar los conocimientos adquiridos, y se concluyó con una **actividad de resumen**.

## Intervención 2

La segunda intervención fue una tarea que los profesores tenían que hacer en cualquier momento de sus clases: **grabar en video** una actividad que ellos hubieran hecho con sus estudiantes, a fin de obtener la imagen no sólo de sus estudiantes, sino también de ellos mismos. Después de terminar la grabación, ellos tenían que **verla y contestar algunas preguntas** en una lista de control que les permitió hacer

**auto-evaluación** de los aspectos del manejo de la clase. Finalmente, los profesores tenían que **ver algunos videos** de sus compañeros y **comentar sobre las actividades grabadas**.

La lista de control arriba mencionada incluía todos los aspectos que se habían visto en el taller (la primera intervención), por ejemplo, trabajo en grupos y/o parejas, monitoreo por el profesor, instrucciones claras y apropiadas, etc. Para cada aspecto, los profesores pudieron escoger entre tres respuestas: **Si / No / No estoy seguro**, con el fin de autoevaluar su propio seguimiento. Además, para cada aspecto pudieron escribir un comentario. Finalmente, el formato terminaba con algunas preguntas abiertas para que los profesores pudieran reflexionar sobre algunos momentos de sus clases que ellos hubieron hecho algo diferente.

## Intervención 3

La tercera y última intervención era la **observación entre parejas**. Las parejas fueron asignadas con anticipación con el fin de agrupar a los profesores de estilos diferentes, para poder compararlos y aprender de sus compañeros. Durante la observación, los profesores tenían que **llenar una lista de control** para analizar varios aspectos del manejo de clase en las actividades que observaban. La lista de control era prácticamente la misma de la segunda intervención; la única diferencia era la perspectiva ya que ahora los profesores en vez de autoevaluarse a sí mismos tenían que evaluar a sus compañeros. Al final, cada pareja de profesores recibió una **sesión de retroalimentación** en la que pudieron hablar sobre la clase observada, así como dar consejos y/o sugerencias.

Cada etapa de intervención tuvo su respectiva evaluación en forma de observaciones de clase, cuestionarios y discusiones con los participantes. A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos durante estas evaluaciones.

## Resultados

Para medir los resultados de la etapa de acción, se aplicaron varios instrumentos. Primero, se utilizó una lista de control para las observaciones de clase con el fin de poder ver a los profesores en acción y evaluar su manejo de clases según los criterios preestablecidos. Segundo, se hicieron unas discusiones con los profesores, cuyo objetivo era identificar su opinión sobre su progreso y sobre las actividades en las cuales participaron. Y, finalmente, se hizo un análisis documental de las listas de control completadas por los profesores.

Tabla 1 Triangulación de los datos

Código	Significativo	% [i1]	% [i2]	% [i3]
CA	Aplicación de los conceptos del manejo de clase exitosa	57%	66%	63%
CNA	Aplicación de los conceptos del manejo de clase fallida	43%	34%	37%
REF	Reflexión en los profesores acerca su enseñanza	31%	71%	63%
PP	Percepción positiva de la intervención	89%	74%	93%
NP	Percepción negativa de la intervención	11%	26%	7%

Nota: [i#]: Número de la Intervención; Fuente: elaboración propia

Como para el análisis se utilizó la teoría fundamentada, a cada hallazgo fue asignado un código; los códigos fueron agrupados,

contados y analizados, y en la Tabla 1 se puede observar los resultados de la triangulación de los datos obtenidos en la evaluación de cada etapa de la intervención.

En la Tabla 1, se puede notar que la aplicación exitosa de los conceptos aprendidos muestra un pequeño crecimiento comparando la primera intervención con la segunda y la tercera. Además, en las últimas dos etapas, el porcentaje de los casos en los que los profesores demostraron la reflexión es mucho más alto que en la primera. Finalmente, durante toda la investigación, la mayoría de los profesores demostraban una percepción muy positiva hacia las actividades en las que estaban involucrados; sin embargo, se puede notar que después de la tercera intervención, la satisfacción mostró el mayor crecimiento.

## Discusión

Se puede evidenciar que la presente investigación cumplió con varios aspectos definidos por Day como características del desarrollo profesional docente (Day, 1999). El proyecto representó una actividad planeada que tenía como propósito beneficiar a los profesores y la calidad de su enseñanza en el aula de clases, fue un proceso en el que los participantes trabajaron en conjunto en unas actividades que requerían de su razonamiento crítico para poder mejorar como profesionales.

Los resultados obtenidos en la evaluación de la primera intervención demostraron una mejoría parcial. En algunas clases se pudo observar que los profesores estaban aplicando los conceptos aprendidos exitosamente; por ejemplo, ellos estaban implementando el trabajo en parejas y en grupos pequeños más para poder incrementar el tiempo en el que hablan los estudiantes y minimizar el tiempo en el que hablan ellos. Sin embargo, en otros casos, las observaciones de clase evidenciaron falta de estrategias necesarias para un manejo de clase ejemplar. Un ejemplo muy común puede ser el manejo del tiempo en el que habla el profesor y el contenido de lo que dice: *-muchas veces, los profesores hacían eco repitiendo lo que dicen los estudiantes, respondían a sus propias preguntas en vez de esperar las respuestas de los estudiantes, entre otros-*. Por otra parte, durante las discusiones con los profesores, ellos expresaron una opinión muy positiva sobre su desarrollo en el manejo de la clase. Según ellos, estaban mejorando bastante, y aunque dijeron que tenían que seguir creciendo como profesionales, no indicaron algún aspecto específico.

Después de la segunda intervención, los hallazgos en las observaciones de clase arrojaron resultados muy similares a los de la primera intervención, con una mejora parcial. La diferencia fue en el manejo de los tiempos en los que hablan el profesor y el estudiante; esta vez, se pudo observar que los profesores les daban un poco más de oportunidades a los estudiantes para hablar. No obstante, se notó una mejora muy significativa durante la discusión con los profesores: ahora ellos podían observar sus clases cuidadosamente y notar varios aspectos a mejorar. Además, ellos tenían muy claros los ejemplos específicos y ya sabían muy bien en que tenían que mejorar. Por ejemplo, una profesora dijo: *“¡Dios mío, yo no sabía qué hacía tanto eco de lo que decían mis estudiantes! Tengo que aprender a controlarlo.”* Adicionalmente, algunos profesores compartieron la sensación de estrés durante la grabación de sus clases, que a veces resultó en una **actuación** para la cámara que los pudo haber distraído de la enseñanza de la clase. Por lo contrario, varios de sus compañeros dijeron que no se sentían nerviosos y que estaban comportándose igual que siempre.

Después de la tercera intervención, se detectaron los mismos resultados de las observaciones de clases que en la segunda etapa.

Sin embargo, como se puede observar en la Tabla 1, se comprobó una diferencia en la discusión con los profesores.

1. Ellos expresaron una gran satisfacción con la observación en parejas que ellos hicieron; según ellos, esta actividad fue muy exitosa porque les permitió ver a sus compañeros en acción, aprender de ellos y obtener más ideas para sus propias clases.
2. Se pudo observar que la mayoría de los comentarios que ellos hicieron sobre las clases que observaron fueron muy positivos, cuando ellos describieron a sus compañeros como profesionales muy calificados, y manifestaron que tiene mucho que aprender de ellos.
3. Algunos de los profesores dijeron que la observación en parejas es algo menos estresante que una grabación con cámara; otros manifestaron que se sintieron igual en ambas actividades.

Se puede evidenciar la relación de los resultados obtenidos con los conceptos presentados en el *Marco Teórico* de este artículo. La modalidad del **DPD** que les permitió a los profesores obtener más libertad para tomar decisiones, que cambió el formato usual de un taller y que les permitió tener un avance más personalizado, fue exitoso y demostró un desarrollo positivo en el desempeño de los participantes. Los resultados obtenidos después de cada intervención permitieron hacer varias conclusiones que se presentan en la próxima sección de este artículo.

## Conclusiones

Las conclusiones que se hicieron con base de los resultados se pueden dividir en varias partes: la parte práctica de aplicación de los conceptos del manejo de la clase, la parte de reflexión que cada profesor desarrolla y la parte de efectividad de diferentes formas del desarrollo profesional.

## Aplicación

Los conceptos del manejo de la clase son bastante complicados para que los profesores puedan mejorarlos rápidamente, después de un solo taller. En primera instancia, esto ocurre porque el tema es muy complejo, incluye muchos detalles y requiere tiempo para ser procesado y aplicado por los profesores. Además, muchos de sus aspectos incluyen hábitos adquiridos en el proceso de aprendizaje que lleva uno durante toda la vida: por ejemplo, el “eco” es muy común no sólo en clases de inglés, sino también en otras materias.

Por ello, los profesores tienen que cambiar algo que se convirtió en parte de su comportamiento normal, y eso puede tomar tiempo. A pesar de que la mejora requiera tiempo, es un aspecto muy importante: según Conelly, Clandinin y He *-la transición del conocimiento de la teoría a la práctica se convierte en el objetivo principal-* (1997). Eventualmente, ese es también el objetivo final de cualquier programa de desarrollo profesional por lo cual siempre merece mucha atención.

## Reflexión docente

Respecto a su proceso del desarrollo profesional, esta fue muy clara. El formato del taller, a pesar de enseñar muchos conceptos, no logra dar inicio a un proceso de reflexión que les permita a los profesores ver los aspectos en los que son buenos y los que tienen que mejorar. Por otra parte, ver las grabaciones de sus propias clases les permite observarse a sí mismos y así ser bastante analíticos acerca de su propia enseñanza. Esto puede ser el resultado de que esta forma del desarrollo profesional

es más personalizada, y va de acuerdo con muchos expertos quienes aseguran que la personalización es vital.

Después de un análisis comparativo que se hizo en el área del desarrollo profesional de los docentes en quince diferentes países por la Unesco, se concluyó que las oportunidades para crecer deben ser individualizadas. (Unesco, 1990, pág. 57). Después de ver sus clases filmadas, los profesores llegaron a una conclusión vital: ellos admitieron que antes no eran conscientes de los diferentes errores que cometían y que, de esta manera, pudieron notarlos. Y finalmente, después de la observación en parejas, se pudo evidenciar el interés hacia la enseñanza de sus compañeros. Los profesores generalmente tenían una impresión bastante positiva sobre las clases que observaron, y los aspectos a mejorar eran similares a los que mencionaron después de la segunda intervención.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente en esta sección, se puede concluir lo siguiente acerca de la forma efectiva del desarrollo profesional: los talleres permiten a los profesores aprender muchos conceptos y obtener conocimientos nuevos. Un taller le puede dar inicio al proceso de mejoramiento de algún aspecto o tema. Sin embargo, un taller no inicia un proceso reflexivo en los profesores, como la reflexión es el primer paso hacia la mejora, la falta de ella puede significar que el desarrollo profesional de los docentes se verá estancado.

## Efectividad

La grabación de las clases y la observación de las mismas son herramientas muy efectivas para incentivar la reflexión en los profesores, pues les permite analizar su propia enseñanza de una manera muy objetiva, así como observar más en detalle tanto las actividades exitosas como las que deben mejorarse. Este hallazgo es muy importante ya que muchos expertos están de acuerdo en la importancia **“que el maestro se piense a sí mismo y a su práctica”**. (Villalobos Gomez, 2011) Sin embargo, la presencia de la cámara y/o una persona grabando la clase puede causar estrés en los profesores, y esto puede dar lugar a un comportamiento poco natural o a inconvenientes en clases.

La observación en parejas es una actividad muy efectiva para que los profesores puedan observar diferentes técnicas y estilos de enseñanza, y lo que es muy importante es que no sólo los profesores nuevos aprenden de los que tienen más experiencia, sino que los profesores más experimentados pueden aprender de quienes no lo son tanto. Esta circunstancia es muy positiva, ya que abre las mentes de los profesores y los incentiva a experimentar con nuevas prácticas. Además, en varios contextos se nota **“poca promoción del trabajo en equipo, la falta de liderazgo, comunicación”** (Perdomo Motolongo, 2014), luego, la observación en parejas podría ser la solución para este tipo de problema que no les deja a los profesores salir de sus propios salones, notar que ellos comparten muchos problemas en común y aprender uno del otro. Sin embargo, en términos de reflexión, esta forma del desarrollo profesional es menos efectiva debido a que los profesores sólo tienden a mencionar los lados positivos, pero se abstienen de hablar de los aspectos a mejorar. Esto es natural, ya que quieren evitar mal entendidos con sus compañeros.

En conclusión, se puede decir que el método de desarrollo profesional debe ser escogido según las necesidades que tiene la institución y el enfoque que se va a crear: el conocimiento, la reflexión, o ambos. Siempre debe tenerse en cuenta cómo se sienten los profesores con varias actividades (por ejemplo, si se sienten incómodos frente a una cámara o a un colega), ya que su opinión puede afectar el éxito de un programa de desarrollo profesional: en un estudio que fue hecho en Perú, se concluyó que la motivación de los profesores es de alta importancia. (Rojas Huerta, 2016). Finalmente, siempre se pueden combinar varios métodos de desarrollo profesional que les permiten a los profesores crecer en todos los aspectos; la correcta combinación se debe buscar por cada institución ya que todos tienen diferentes contextos y necesidades. (Villegas Reimers, 2003)

Sin importar la forma que sea elegida para el desarrollo de los docentes, quisiera finalizar este artículo con la idea de que lo más importante es seguir su formación durante toda su carrera. Frecuentemente, la formación de la universidad no es suficiente; por ejemplo, en una investigación hecha en Colombia, se encontró que más de 80% de los estudiantes de la universidad todavía **“no comprenden que es ser docentes”** (Charris Sandoval, Molano Caro, & Torres Castillo, 2016). Por lo tanto, es la responsabilidad de los mismos profesores y de las áreas administrativas de diferentes instituciones de seguir mejorando la enseñanza día tras día.

## Referencias

- Arias Castilla, C. A., & Angarita Trujillo, A. E. (2010). Aproximación a los Antecedentes del Bilingüismo en Colombia y la Formación de Educadores Bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 6. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/130>
- Borg, S. (Abril de 2015). *Contemporary perspective on continuing professional development*. Obtenido de British Council: <http://51431fdb1a97060163cc-05795c414fcde9449273ebc896b6599f.r19.cf1.rackcdn.com/Contemporary%20Perspectives%20on%20Continuing%20Professional%20Development.pdf>
- Brown, H. D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching* (5 illustrated [2007] ed.). New Jersey [us]: Prentice-Hall[1980]; Pearson Longman[2007].
- Charris Sandoval, J. E., Molano Caro, G., & Torres Castillo, D. J. (2016). Caracterización de la Identidad Profesional de Educadores. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 50-57. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1032>
- Chaves Varón, O., Guapacha Chamorro, M.E. (2014). *Impact of a Professional Development Program on the Teaching of Public Schools English*. Manizales.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6 revised ed.). Abingdon [uk]: Routledge.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674. DOI: [10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0)
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (2 [2002] ed., Vol. Educational Change and Development). London [uk]: Falmer Press[1999] Routledge [2002].
- Diaz Magioli, G. (1963[2004]). *Teacher-Centered Professional Development* (illustrated [2004] ed.). Alexandria [us]: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gonzalez Moncada, A. (2007). Professional Development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Íkala*, 309-332.
- Gonzalez, A. (2003). Who is Educating EFL Teachers: a Qualitative Study of in-service in Colombia. *Íkala*, 8(1), 153-172. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3183>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (Vol. Longman Handbooks for Language Teaching Series). London [uk]: Pearson.
- Hunt, J. G., & Ropo, A. (1995). Multi-level leadership: Grounded theory and mainstream theory applied to the case of general motors. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412. DOI: [10.1016/1048-9843\(95\)90015-2](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90015-2)
- Loeb, S. (2008). *Teacher quality: Improving teacher quality and distribution*. Stanford [us]: National Academy of Education Policy. Obtenido de <https://cepa.stanford.edu/content/teacher-quality-improving-teacher-quality-and-distribution>
- Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*, 48(1), 2-11. Obtenido de <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2010-volume-48-number-1#child-194>
- Murray, A. (2010). Empowering Teachers through Professional Development. *English Teaching Forum*, 2-11.
- Perdomo Motolongo, J. A. (2014). La Universidad y la Actualización para Tutores Basada en Coaching. *Horizontes Pedagógicos*, 16(1), 123-141. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/783>
- Richards, J. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101-122. DOI: [10.1177%2F0033688210372953](https://doi.org/10.1177/0033688210372953)
- Rodriguez Bonces, M. (2014). Organizing a Professional Learning Community – A Strategy to Enhance Professional Development. *Íkala*, 307-319.
- Rojas Huerta, A. M. (2016). La motivación a los docentes en las universidades peruanas. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 150-160. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1061>
- Unesco. (1990). *Innovations and initiatives in Teacher Education in Asia and the Paific Region*. Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Apeid, Asia and the Pacific Programme of Educational Innovation for Development. Bangkok [th]: Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000878/087866E.pdf>
- Villalobos Gomez, C. (2011). Didáctica y desarrollo de la competencia comunicativa: experiencia de los docentes de inglés de la Corporación Universitaria Iberoamericana. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 52-62.
- Villegas Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. International Institute for Educational Planning. París [fr]: Unesco, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

# Enseñanza del Inglés en programas de pregrado

Una lectura de los retos y desafíos de la  
Uniamazonía desde el actuar docente

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

English teaching in undergraduate programs:  
A reading of the challenges and dares of Uniamazonía since the teacher-act



Carlos Alberto **Gómez Cano**  
Verenice **Sánchez Castillo**  
Tulio Andrés **Clavijo Gallego**



# hop20



IBEROAMERICANA  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA

**HORIZONTES  
PEDAGÓGICOS**  
ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

ID: 0123-8264.hop.20107

Title: English teaching in undergraduate programs

Subtitle: A reading of the challenges and dares of uniamazonía since the teacher-act

Título: Enseñanza del Inglés en programas de pregrado

Subtítulo: Una lectura de los retos y desafíos de la uniamazonía desde el actuar docente

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Challenges and challenges in the processes of teaching the English language in the different undergraduate programs of the University of Amazonia: a reading from the acting teacher.

[es]: Retos y desafíos en los procesos de enseñanza del idioma Inglés en los diferentes programa de pregrado de la Universidad de la Amazonia: una lectura desde el actuar docente

Author (s) / Autor (es):

Gómez Cano, Sánchez Castillo, & Clavijo Gallego

Keywords / Palabras Clave:

[en]: teaching; learning; english; teachers; imaginary

[es]: enseñanza; aprendizaje; inglés; docentes; imaginarios

Proyecto / Project:

Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en los programas de pregrado de la Universidad de la Amazonia

Submitted: 2017-08-14

Accepted: 2018-05-31

Carlos Alberto **Gómez Cano**, [MEd] BA BpM sp

Source | Filiación:

Universidad de la Amazonía

BIO:

Maestrante en Ciencias de la Educación

Contador Público

Administrador Público

Especialista en Pedagogía y en Gestión Pública

Integrante del Grupo de Estudio de Futuro en el Mundo Amazónico – GEMA, Universidad de la Amazonia

City | Ciudad:

Florencia [co]

e-mail:

[carlosgomez325@gmail.com](mailto:carlosgomez325@gmail.com)

## Resumen

El idioma inglés se ha convertido en una necesidad en todas las carreras profesionales, para suplir esta necesidad existen Licenciados en la enseñanza de esta lengua quienes deben recurrir a todo su ingenio para impartir su enseñanza en programas diferentes a esta. Esta situación se ha convertido en todo un reto para los Licenciados quienes con un conocimiento nulo de las otras disciplinas deben hacer aprehensible el proceso a todos los estudiantes. El estudio se realizó en la Universidad de la Amazonía, municipio de Florencia, departamento del Caquetá. Esta indagación fue de corte cualitativo, la información de primera mano se obtuvo a partir de entrevistas realizadas a informantes clave, la producción de los datos se hizo a través del software atlas.ti®. Los hallazgos giran en torno a que los docentes consideran que el principal reto es la construcción de vocabularios técnicos de cada área disciplinar que involucra un pregrado, y la constante rotación por las diferentes carreras, lo cual constituye un gran desafío; finalmente reconocen bastante comodidad y facilidad para el acceso a las TIC en el proceso de enseñanza. A modo de conclusión, la institución debe evaluar el sistema de la rotación permanente de los docentes en las diferentes carreras para que esto genere el menor traumatismo posible, en su defecto se debe trabajar por programas de curso concertados con los demás docentes de cada carrera, donde el aprendizaje del idioma esté articulado con las temáticas de cada disciplina y así se construya un vocabulario técnico base, que independiente del docente, sea el que se debe manejar.

Citar como:

**Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Clavijo Gallego, T. A.** (2018). Enseñanza del Inglés en programas de pregrado: Una lectura de los retos y desafíos de la uniamazonia desde el actuar docente. *Horizontes Pedagógicos issn-l:0123-8264*, 21 (2), 55-62.

Obtenido de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1244>

## Abstract

The English language has become a necessity in all professional careers, to meet this need there are graduates in the teaching of this language who must use all their ingenuity to teach in different programs to this. This situation has become a challenge for the graduates who, with no knowledge of the other disciplines, should make the process apprehensible to all students. The study was carried out at the University of the Amazon, municipality of Florencia, Department of Caquetá. This inquiry was qualitative, the first-hand information was obtained from interviews with key informants, the production of the data was done through atlas.ti® software. The findings revolve around the fact that teachers consider that the main challenge is the construction of technical vocabularies of each disciplinary area that involves an undergraduate degree, and the constant rotation by the different careers, which constitutes a great challenge; finally, they recognize enough comfort and ease for access to ICT in the teaching process. By way of conclusion, the institution must evaluate the system of permanent rotation of teachers in different careers so that this generates the least possible trauma, failing which one must work through course programs arranged with the other teachers of each career, where the learning of the language is articulated with the subjects of each discipline and this way a technical base vocabulary is constructed, that independent of the teacher, is the one that must be handled.

Ing Verenice **Sánchez Castillo**, [Dr] MA

Source | Filiación:

Universidad de la Amazonía

BIO:

Doctoranda en Antropología

Magister en Ambiente y Desarrollo

Ingeniera Agroecóloga

Docente-Investigadora, Universidad de la Amazonia

Líder del grupo de investigación en Agroecología y Desarrollo Rural – Giader

City | Ciudad:

Florencia [co]

e-mail:

[ve.sanchez@udla.edu.co](mailto:ve.sanchez@udla.edu.co)

Tulio Andrés **Clavijo Gallego**, [Dr] MA BA

ORCID: [0000-0003-3737-0542](https://orcid.org/0000-0003-3737-0542)

Source | Filiación:

Universidad del Cauca

BIO:

Doctoranda en Antropología

Magister en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo

Geógrafo

Docente-Investigador, Universidad del Cauca

City | Ciudad:

Popayan [co]

e-mail:

[taclavijo@unicauca.edu.co](mailto:taclavijo@unicauca.edu.co)

# Enseñanza del Inglés en programas de pregrado

## Una lectura de los retos y desafíos de la Uniamazonía desde el actuar docente

English teaching in undergraduate programs:  
A reading of the challenges and dares of Uniamazonía since the teacher-act

Carlos Alberto **Gómez Cano**

Verenice **Sánchez Castillo**

Tulio Andrés **Clavijo Gallego**

Los indetenibles procesos de globalización han generado múltiples transformaciones en las estructuras sociales, dentro de los cuales es posible mencionar la creciente necesidad de interacción con otras culturas, pues las barreras físicas tienden a verse reducidas gracias a las innovaciones tecnológicas y los desarrollos científicos. De esta manera, el desarrollo de competencias en idiomas, especialmente en inglés, se ha convertido en un reto para los países en América Latina, pues tal y como lo afirma Uribe Zirene (2012), este idioma se ha posicionado de forma mundial, pasando de ser un privilegio a una necesidad.

## Importancia del idioma inglés en la formación de los universitarios

En el caso específico de Colombia, el MinEducación, Ministerio de Educación Nacional (2005), ha reconocido la necesidad de desarrollar en la ciudadanía capacidades para manejar al menos una lengua extranjera, reconociendo el auge del idioma inglés como principal fuerza bilingüe del país. Igualmente, sostiene que estas competencias:

*(...) significa poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse de saberes y hacerlos circular, entender y hacernos entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe es tener más conocimientos y oportunidades para ser más competentes y competitivos, y mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos.*

(MinEducación, 2005)

De esta manera, se valida la afirmación de España Chavarría (2010), quien sostiene que *“la vinculación del Inglés al currículo educativo podría concebirse como parte de las nuevas preocupaciones y exigencias de la mundialización”* (pág. 64), es decir que, las instituciones de educación – en todos sus niveles – han incorporado a sus estructuras curriculares el desarrollo de competencia en una segunda lengua, que

en el caso colombiano ha beneficiado al Inglés, situación atribuible a coyunturas políticas, económicas y sociales. Lo anterior es compartido por Hernández Chérrez (2014), al afirmar que *“hablar Inglés constituye, hoy por hoy, parte esencial de la formación integral de una persona inserta en un mundo cuyas fronteras se cruzan continuamente”* (pág. 37).

Ahora bien, referente a la educación superior, y por obvias razones a las Universidades, quienes cumplen un papel estratégico en el desarrollo integral del país, pues tienen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones para empoderarse de las dinámicas de la sociedad (Misas Arango, 2004), el desarrollo de competencias en Inglés, ha sido objeto de grandes apuestas, habida cuenta de las constantes exigencias y dinámicas mundiales, y de los grandes beneficios que puede generar el poseer dominio del Inglés para los educandos (Sánchez Castillo, Gómez Cano, Ortiz Polanía, Clavijo Gallego, & Vaquiro Rondón, 2016). Bajo este escenario, conviene retomar lo planteado por Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010):

*el hombre que domina una segunda lengua tiene mayores posibilidades de incorporación a la sociedad del conocimiento y por tanto mejores oportunidades de crecimiento sociocultural, bajo el alero de la llamada aldea global que agrupa a entidades lingüísticas y culturales diversas.*

(Gutiérrez Ramírez & Landeros Falcón, 2010, pág. 105)

Sin embargo, el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el nivel universitario, donde los estudiantes han decidido encaminar su trasegar académico en una disciplina específica, trae consigo grandes retos y desafíos para los docentes del área de inglés, pues su desarrollo profesional debe ajustarse a las diferentes áreas del saber, amén de generar un verdadero impacto positivo en los educandos. Es decir, se deben *“considerar las particularidades del contexto en que se enseña la lengua y las diversas características de los aprendices y, de acuerdo a ello, tomar las opciones metodológicas más adecuadas dentro de los conocimientos existentes”* (Ministerio de Educación [cl], 2012)

De esta manera, el presente manuscrito, a través de un ejercicio cualitativo, presenta parte de los resultados generados del proyecto de investigación denominado: *Caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje del Inglés en los programas de pregrado de la Universidad de la Amazonia*, donde se busca determinar los retos y desafíos a los que se enfrentan los Licenciados en Inglés que prestan sus servicios profesionales a los diferentes programas de pregrado de la Universidad, asintiendo en la importancia de la contextualización de sus actividades con las respectivas disciplinas donde desarrollan su quehacer profesional.

## Materiales y métodos

### Localización

El presente trabajo se desarrolló en la Universidad de la Amazonia, ubicada en la ciudad de Florencia, departamento del Caquetá, al suroccidente de la República de Colombia.

### Enfoque metodológico

El paradigma que fundamentó esta pesquisa fue el histórico hermenéutico, en él, la realidad es una construcción del investigador, no se producen generalizaciones y se interesa por el proceso más que por el resultado (Gutiérrez Bonilla, 2014). La información generada fue de carácter cualitativo, esta se logró a través de la selección de actores clave (Sánchez Castillo, Rincón Claros, Toledo Quiroz, & Gómez Cano, 2016), siendo en este caso aquellos docentes cuya formación base es la licenciatura en inglés, pero habían tenido la experiencia de orientar los cursos de formación en inglés en otras carreras.

### El método

En primera instancia, se hizo una revisión documental para la identificación de los docentes del programa de la Licenciatura en inglés, que habían prestado su servicio de enseñanza del inglés en otras carreras, diferentes a este idioma. Una vez obtenida la base de datos con el nombre de los docentes, se filtró por periodos académicos priorizando aquellos docentes que habían orientado en la modalidad de servicio en programas diferentes al inglés, por más de 4 periodos académicos consecutivos.

Posteriormente, se tomó al azar un docente por cada programa de formación en pregrado y este grupo en total 12, fueron los que conformaron el grupo de informantes clave.

A cada uno de los informantes se le realizó una entrevista a profundidad con tres variables de estudio:

1. Percepción acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje
2. Metodología de la enseñanza del inglés en estos escenarios otros
3. Los recursos para el aprendizaje.

Las entrevistas fueron grabadas, transcritas, puestas en texto plano y llevadas al software de procesamiento de datos cualitativos *atlas.ti®*; aquí se identificaron las frases de mayor interés, se establecieron códigos y familias de categorías de análisis, que posteriormente se describieron y a través de cuya triangulación y facilitaron la redacción de los hallazgos (Sánchez Castillo, Gómez Cano, & Obregón, 2017).

## Resultados

Las entrevistas realizadas a los docentes titulares de los cursos de formación en inglés de los diferentes programas académicos de pregrado, permitieron generar tres acápites en el apartado de resultados, a saber:

### Percepción acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en otros programas

En este grupo de categorías, los docentes se refirieron tanto a los asuntos relacionados con el aprendizaje del estudiante, como de la enseñanza misma. Así la cosas los **maestros** de inglés, reconocen que se sienten más cómodos orientando las clases en su programa madre, por su conocimiento **disciplinar**, centrado en los asuntos propios del inglés como lengua e idioma y la **experiencia** temático-pedagógica adquirida al trabajar con sus futuros colegas.

No obstante, cuando los docentes de inglés, son enviados a otras carreras para prestar el servicio, la mayor tensión que estos refieren, es el **desconocimiento** tanto de la parte **técnica** de cada carrera, como del nuevo campo **disciplinar** de esta, y también el probable poco acceso a **vocabulario diferencial**. Sin embargo, prontamente, lo que era un eje de tensión se transforma en un todo un **reto** para los docentes, pues lo que hasta el momento era **inexperiencia en otras disciplinas**, se ve como una oportunidad de **construcción e innovación**, lo cual permitirá a quien la aproveche un **crecimiento pedagógico**, potencializando cualidades como la **creatividad** y la **flexibilidad**.

Sin embargo, al ver esta oportunidad como un reto y trabajar para el mejoramiento, aparecen situaciones como la **discontinuidad**, evidenciada en la rotación constante, pues un docente usualmente atiende un programa solo durante un semestre, luego este es enviado a otro programa académico. De esta manera, el trabajo de creación de un programa de curso, la construcción del material pedagógico exclusivo para un campo disciplinar y la experiencia ganada, se pierde al realizarse el cambio.

Ahora, si bien la enseñanza es un reto, lograr el **aprendizaje del estudiante** también lo es, máxime cuando las bases del conocimiento del idioma que traen los estudiantes desde la **secundaria** son bastante regulares, con el agravante que un mismo semestre se tienen tanto estudiantes que proceden de colegios diferentes, como estudiantes de la misma carrera, pero de diferentes semestres, lo que hace que

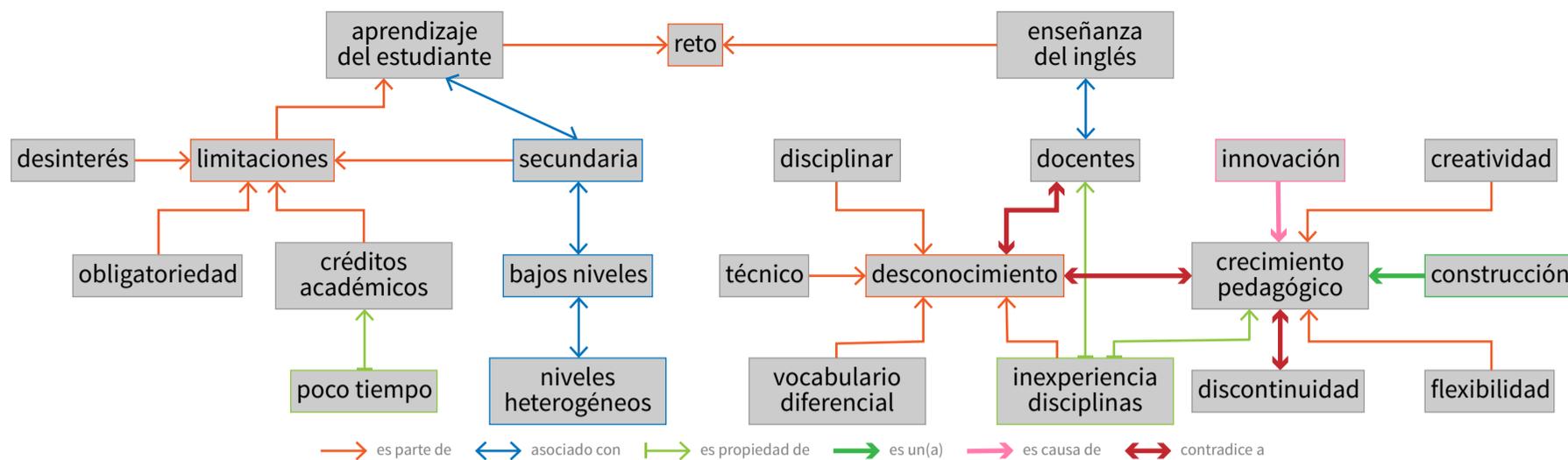


Gráfico 1 Percepción de la enseñanza y el aprendizaje

un grupo de trabajo esté integrado por estudiantes con **niveles heterogéneos manejo** del idioma. Aunado a lo anterior, otra de las **limitaciones** con las que de entrada se cuenta, es la actitud con que llegan los estudiantes, donde es posible que parte integrantes del grupo no hayan tenido una buena experiencia con la segunda lengua en el colegio y esta se vea con **desinterés**; de igual forma, en razón a que las exigencias de la Universidad, formalizada en el plan de estudios de cada programa es cada estudiante debe cumplir con un determinado número de créditos, esta situación hace que el estudiante vea al Inglés no como una oportunidad sino como una **obligatoriedad**. Así las cosas, uno de los retos también para el docente, es cautivar al estudiante y motivarlo para que no lo vea como el cumplimiento de un crédito académico, sino algo de vital importancia para su futura vida profesional (Gráfico 1):

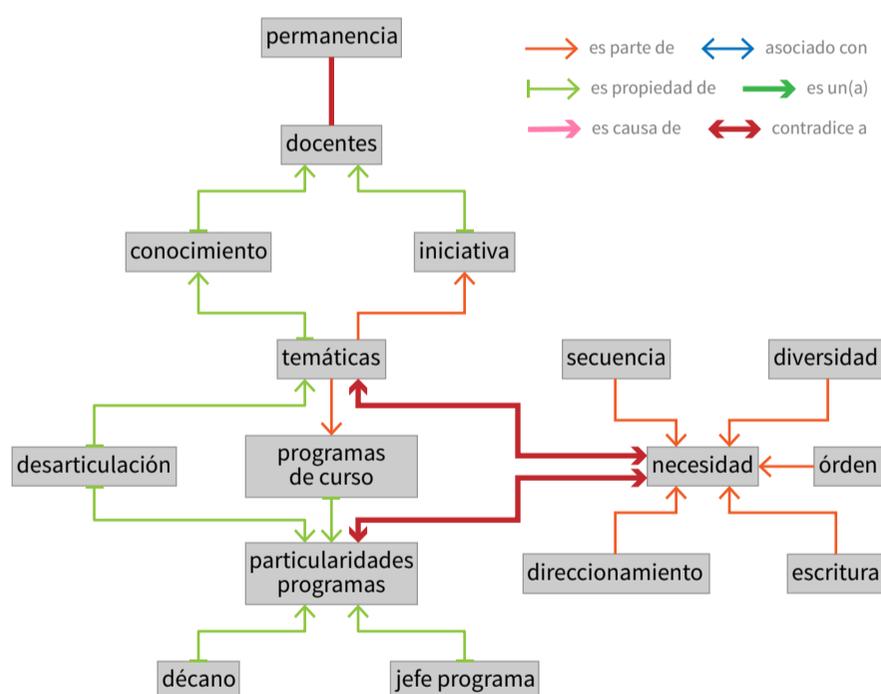


Gráfico 2 Metodología de la Enseñanza

## Reflexión en torno a la metodología de la enseñanza del idioma inglés en carreras diferentes al inglés

Uno de los asuntos que reiterativamente invitan a la reflexión en el proceso metodológico de la enseñanza del idioma inglés, es que cuando los **docentes** llegan a nuevos programas académicos, deben elaborar y presentar un **programa de curso**, el cual, si bien es construido desde su conocimiento del idioma; también lo es, desde

su desconocimiento de la carrera en la cual va a orientar el curso. Así las cosas, aunque no se quiera, esta carta guía de la enseñanza, se hace manera **desarticulada** de los demás procesos **particulares** de cada carrera, pues las **temáticas** son definidas desde la **iniciativa** del maestro, desconociendo las **necesidades** de cada programa. Aunado a lo anterior, la no participación del **Decano** y el **Jefe de Programa** en este proceso inicial y la poca de **permanencia** y **continuidad** de los maestros asignados por programa académico, hace que finalmente se cumpla con el programa de curso, pero no se llene las expectativas y los requerimientos en el marco de los cuales fue pensado el inglés en dicho campo disciplinar.

Finalmente, se tiene que el inglés debe atender unas generalidades, pero también unas **necesidades** específicas de cada carrera, que los programas de curso deben ser diseñados de manera **secuencial y articulada**, atendiendo el concepto de **diversidad** (ver Gráfico 2):

## Recursos para el aprendizaje

Sin lugar a dudas, y aunque todos los docentes entrevistados dejaron ver su agradecimiento y satisfacción por poder llevar la enseñanza del idioma inglés a otras carreras diferentes a su programa de formación, consideran que si bien existen **salas especializadas**, que brindan mayor **facilidad** para la enseñanza y el aprendizaje, la **cobertura** de estas es baja.

El **acceso** a herramientas de aprendizaje básicas como el **sonido**, es también limitado por la débil **planeación** de los espacios donde la demanda por las herramientas supera la oferta. Finalmente, también se resalta la actualidad **bibliográfica**, como una herramienta necesaria para motivar y garantizar la calidad de los procesos, está también se ve limitada por la baja **cobertura** (Gráfico 3):

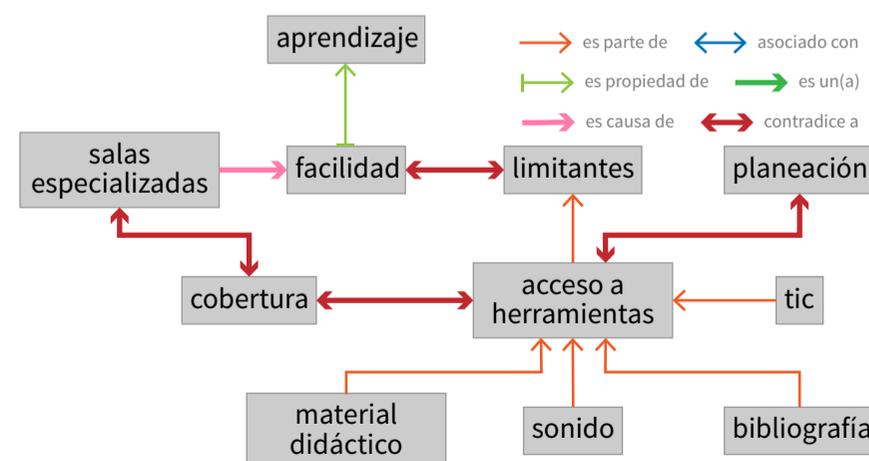


Gráfico 3 Recursos para el aprendizaje

# Análisis de resultados y discusión

Para los Licenciados en inglés que prestan sus servicios a los diferentes programas de pregrado, uno de los principales retos de su quehacer profesional gira en torno a la triada **disciplina académica – contexto – orientación**, pues ingresar a un programa académico trae consigo una serie de exigencias que sobrepasan asuntos meramente pedagógicos. Sobre el particular, Aguirre Cruz, Reyes Martín, y Duarte Martínez (2015), consideran que *“el aprendizaje del idioma solo tendrá lugar si se establece un proceso entre el conocimiento del tema por parte de los estudiantes y la experiencia en el idioma y la metodología por parte del profesor”*, es decir, exige una sinergia de docentes y estudiantes para el desarrollo de las competencias.

No obstante, y pese a que algunos maestros, luego de aceptar el desafío de prestar sus servicios profesionales en diferentes disciplinas, inician una fase de armonización con el programa que los acoge, los niveles de rotación y discontinuidad, se muestran como un retroceso, pues no posible consolidar, analizar y validar los desarrollos realizados, viéndose obligados a iniciar nuevamente el proceso en otra área del saber. Esta situación, siguiendo a Álvarez (2003), desnaturaliza el rol del maestro, pues lo inhibe de un conocimiento profundo de las necesidades específicas de aprendizaje (estudiantes), afectando las condiciones que el docente pueda generar en los diferentes contextos (programa).

En línea con lo anterior, respecto a los procesos de planeación académica, las entrevistas permitieron evidenciar un descontento por la ausencia de acompañamiento, por parte de las directivas académicas, al momento de diseñar los programas de curso, situación que también es afectada por los altos niveles de rotación, incentivando la baja *“especialización”* del maestro en la disciplina donde presta sus servicios, minimizando los espacios de autoevaluación y reingeniería de la experiencias pedagógicas (Gómez Cano, Sánchez Castillo, & Forero, Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia, 2017), situación que afecta el desarrollo de procesos secuenciales que fomenten la articulación de los distintos saberes con el idioma Inglés.

El anterior escenario, entrecorta las exigencias de la actual sociedad del conocimiento respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, pues, tal y como lo afirma Ariñez Marín (2014), los componentes innovadores, creativos y motivadores son indispensables para combatir las malas experiencias de la formación secundaria, los bajos niveles de interés de los estudiantes, y sobre todo, captar la atención de los educandos en el proceso de aprendizaje del idioma Inglés. No obstante, las actuales condiciones de asignación de labor académica, no permite a los docentes generar niveles de apropiación con el respectivo programa, pues su permanencia es incierta.

Finalmente, tal y como plantean Gómez Cano, Sánchez Castillo y Jiménez Zapata (2016), así como Waked Hernández (2016), los medios educativos se convierten en vehículos que facilitan el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, máxime en el perfeccionamiento



de competencias en un segundo idioma, donde el acceso a material especialmente de tipo audiovisual es imperioso. No obstante, los docentes entrevistados tipificaron esta situación como un asunto a mejorar, pues el acceso a salas especializadas, bibliografía de actualidad y accesorios de tecnología básicos es limitado, configurando una arista digna de análisis por las directivas de la institución.

En definitiva, los retos y desafíos a los que se enfrentan los maestros que prestan sus servicios en los diferentes programas académicos no son precisamente los pedagógicos, pues en el desarrollo de la investigación se evidenció que estos están dispuestos a generar sinergia entre su saber base y las diferentes disciplinas, consolidando espacios académicos contextualizados. La tarea ahora está en manos de las directivas institucionales, quienes deben diseñar estrategias de planeación que permitan la continuidad de los procesos académicos, además, de garantizar el acompañamiento en la construcción colectiva de los espacios académicos en inglés.

## Conclusiones

La institución debe incentivar la buena disposición de los maestros, pues pese a que reconocieron algunos niveles de resistencia para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en los diferentes programas académicos, las dificultades pronto fueron transformadas en oportunidades de innovación y crecimiento profesional, por lo que, la institución deberá analizar detalladamente el impacto de la rotación del personal docente en términos de efectividades del proceso educativo y compromiso del docente para con el programa que lo acoge.

Si bien la crisis de las Universidades, especialmente aquellas que dependen de las transferencias del Estado, es innegable, se hace necesario que la institución fortalezca sus recursos físicos, especialmente aquellos que sirven de puente para el desarrollo de competencias en un segundo idioma, pues estos medios educativos, además de facilitar la labor docente, motivan y dinamizan los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Finalmente, se hace vital el acompañamiento de las diferentes disciplinas a la formulación de los proyectos académicos en el área de inglés, pues, tal y como se afirmó en el manuscrito, el éxito de la contextualización depende de una correcta inmersión del docente del área de inglés en la respectiva disciplina donde presta sus servicios, solo de esta manera sus espacios académicos serán vistos como parte integral de la formación profesional y no como un requisito más de la malla curricular.



# Referencias

- Aguirre Cruz, A., Reyes Martín, E., & Duarte Martínez, A. (2015). Inglés con propósitos específicos, un reto para los profesores de idiomas en las ciencias médicas [Carta al editor]. *Edumecentro*, 7(2), on-line. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742015000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200018&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ariñez Marín, C. (2014). "Role play" una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés en la educación superior. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Educación y Humanidades, Especialización en Docencia Universitaria. Bogotá DC [co]: Universidad Militar Nueva Granada. Obtenido de <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/11843>
- España Chavarría, C. (2010). The English Language in University Curriculum: Importance, Challenges and Achievements. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 63-69. Obtenido de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/901>
- Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Forero, A. (2017). Evaluación de los aprendizajes en el área económica: el caso de los estudiantes de Contaduría Pública, Universidad de la Amazonia. *Actualidades Pedagógicas*, 67, 235-254.
- Gómez Cano, C. A., Sánchez Castillo, V., & Jiménez Zapata, E. M. (2016). Factores endógenos relacionados con la permanencia irregular en las IES, una aproximación conceptual. *En-Contexto*(5), 285-306. Obtenido de <http://ojs.tdea.edu.co/index.php/encontexto/article/view/379>
- Gutiérrez Bonilla, M. L. (2014). *Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen*. Obtenido de Curso: Investigación cualitativa aplicada a la Ciencia Política, Universidad Javeriana: <http://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Enfoques-y-estrategias-de-investigacion4.pdf>
- Gutiérrez Ramírez, M., & Landeros Falcón, I. A. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. *horizontes educacionales*, 15(1), 59-107. Obtenido de [http://eq38.fdo-may.ubiobio.cl/horizontes/Revista/files/revistas/2010/15\\_1/maricel%20gutierrez%20ramirez,%20ignacio%20ariel%20landeros%20falcon.pdf](http://eq38.fdo-may.ubiobio.cl/horizontes/Revista/files/revistas/2010/15_1/maricel%20gutierrez%20ramirez,%20ignacio%20ariel%20landeros%20falcon.pdf)
- Hernández Chérrez, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. Facultad de Educación, Centro de Formación del profesorado. Madrid [es]: Universidad Complutense Madrid. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>
- MinEducación. (2005). Bases para una nación bilingüe y competitiva. *Al Tablero*(37), págs. on-line. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación [cl]. (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago [cl]: Ministerio de Educación, República de Chile. Obtenido de [http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b\\_6b/bases\\_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Ba%CC%81sica%202012.pdf](http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Bases%20Curriculares%20Educacion%20Ba%CC%81sica%202012.pdf)
- Misas Arango, G. (2004). *La educación superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo* (1 ed.). Bogotá DC [co]: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Foros-de-Reforma-a-la-Educacion-Superior/Documentos/GMA--La-Educacion-Superior-en-Colombia.pdf>
- Sánchez Castillo, V., Gómez Cano, C. A., & Obregón, K. J. (2017). Sistematización de la experiencia de la estrategia De Cero a Siempre en los centros de desarrollo integral en Solita, Caquetá. *Equidad y Desarrollo*(27), 213-232. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5849074>
- Sánchez Castillo, V., Gómez Cano, C. A., Ortiz Polania, D., Clavijo Gallego, T. A., & Vaquiro Rondón, L. P. (2016). Percepción Social Importancia del Inglés e Inclusión de Videojuegos como Herramienta de Aprendizaje. *Amazonia Investiga*, 5(8), 58-66. Obtenido de [http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/524/pdf\\_19](http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/view/524/pdf_19)
- Sánchez Castillo, V., Rincón Claros, A. I., Toledo Quiroz, N. V., & Gómez Cano, C. A. (2016). Caracterización del papel de la mujer en el proceso de polinización manual en el cultivo de maracuyá (*Passiflora edulis*). (M. Velásquez Bustos, Ed.) *Revista UnInpahu*, 25(12), 107-120. Obtenido de <https://www.uninpahu.edu.co/download/revista-uninpahu-12/>
- Uribe Zirene, J. d. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-pluriversidad*, 12(2), 97-103. Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14441>
- Waked Hernández, M. T. (2016). El Uso de los Medios Tecnológicos para Mejorar el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 96-107. Obtenido de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/947>

# Guía para los Autores

## Política Editorial HOP

Authors Guide & Journal Policy



\$1

Por cerca de 20 años, **Horizontes Pedagógicos (HOP)** ha sido un punto de encuentro para el diálogo académico, la reflexión y la discusión en los saberes y experiencias que enmarcan a la educación, la inclusión y la diversidad. **HOP** publica productos de investigación teórica, empírica, metodológica y original que permita la comprensión de la educación y el aprendizaje, así como los fenómenos que se abordan en la praxis disciplinar. Las obras publicadas son sometidas a un riguroso proceso de gestión editorial y evaluación por pares, de modo que los resultados den clara fe de un ejercicio metodológico fundamentado y veraz que nutra la frontera del conocimiento en la disciplina.

El último año ha permitido reconfigurar muchas posturas operacionales para alcanzar escenarios cada vez más relevantes y significativos, retos que a su vez exigen el adquirir compromisos sociales, disciplinares, académicos y formativos que favorezcan la generación, edición, arbitraje, producción y distribución de nuevo conocimiento *-en Acceso Abierto-* para el beneficio de la sociedad.

Los temas clave de la revista son:

1. Docencia - Servicio
2. Inclusión y Diversidad
3. Interculturalidad
4. Investigación-Acción
5. Aprendizajes

El público objetivo de la **HOP** corresponde a:

1. Investigadores que a diario buscan nutrir la base de conocimiento de la disciplina y sus coadyuvantes.
2. Docentes que buscan fuentes para mejorar el desarrollo de su práctica social y docente.
3. Docentes que dedican su tiempo a la investigación-acción para poder reconocer las prácticas, homogenizar los métodos y pluralizar el alcance de sus resultados.
4. Público en General interesado en los temas clave abordados por la revista.

## Información Relevante

Todas las obras sometidas a consideración de la revista **Horizontes Pedagógicos** se adhieren a los preceptos señalados por el *Código de Ética* de la *American Educational Research Association*<sup>1</sup>. Las actividades editoriales están sujetas a la Política Editorial Institucional, la cual se adhiere también al *Código de Ética* propuesto por *COPE*<sup>2</sup>. Las obras son cedidas por los autores a la editorial IbërAM, sello editorial institucional de la *Corporación Universitaria Iberoamericana* de forma perpetua, para que puedan ser publicadas en **Acceso Abierto** bajo una *licencia Creative Commons Attribution 4.0 International*<sup>3</sup>, en la cual se exige al usuario final respetar y aplicar el derecho de cita que asiste a los autores; igualmente la editorial se compromete a preservar a perpetuidad la misma licencia, para que pueda ser usada y reutilizada por la sociedad en general independientemente del lugar en el que se encuentre. Se entiende que *el/los autor(es) conoce(n) acerca de esta cesión* que nace en el momento de su presentación y que aplica de forma automática si la obra es aceptada para publicación.

A partir del mes de noviembre de 2018, todo artículo que se publique (y de forma paulatina en retroactividad) recibirá un registro **DOI** que identifique a la obra y su localización; así mismo contará con copias en sistemas de gerenciamiento y respaldo como Portico™.

Le recomendamos la lectura de este documento que contiene los elementos generales para que la gestión de su manuscrito sea más eficiente y redunde en beneficios para usted como autor y nosotros como revista.

La carga de su archivo en plataforma no significa que el artículo adquiera el estatus de sometido ante la revista; este se adquiere en el curso de los cinco (5) días hábiles siguientes una vez haya superado el primer filtro de verificación que contempla lo señalado en estas instrucciones para autores; lo que se explica en detalle en el título Proceso de valoración y evaluación.

## Tipos de Artículos Admitidos

La siguiente tabla manifiesta **13** tipos de artículos de distribución de nuevo conocimiento que son susceptibles de ser admitidos para su sometimiento y posterior publicación en la revista Horizontes Pedagógicos.

1 En: [http://www.aera.net/Portals/38/docs/About\\_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf](http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf)

2 En: <https://publicationethics.org/resources/guidelines>

3 En: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Tabla 1 Artículos admitidos

Tipo	Descripción	Envíos	Arbitraje	Resúmenes		P Clave	Palabras		Citas
				min	máx		min	máx	
Postura Teórica	Descripción de contexto alrededor de un problema	X	1	100	200	5	1500	4000	15
Planteamiento Hipotético	Reflexión de la alternativa de solución a un problema	X	1	100	200	5	1500	4000	15
Caso de Estudio	Seguimiento documentado de uno o un grupo de casos alrededor de un problema que puede o no ser resuelto a largo plazo o permite cimentar una postura teórica o un planteamiento hipotético que permitan el escalado o re-escalado de un proceso de investigación.	X	1	150	300	7	2000	6000	15
Revisión	Análisis de literatura que encausa una postura teórica o un planteamiento hipotético a través de la identificación de avances y tendencias para estructurar una investigación.	X	2	150	300	7	3000	8000	60
Diseño Metodológico	Esquema metodológico a través del cual se propone avanzar ante un planteamiento hipotético	X	2	100	200	5	2000	5000	15
Investigación	Resultados de Investigación	X	2	300	500	7	6000	9000	15
Reflexión / Discusión	Seguimiento y avances en el tiempo de resultados anteriores de un proceso de investigación	X	2	150	300	5	2000	5000	10
Cartas de Lector		X	M	0	0				0
Editorial	Manuscrito analítico de prospectiva y perspectiva de alguno de los miembros de los diferentes comités editoriales.		E	100	150	5			0
Artículo Invitado	Obra presentada por una autoridad temática y disciplinar invitada por el editor de la revista en reconocimiento a la experiencia y trayectoria		2	250	300	5	2000	5000	10
Reseñas	Información de una obra altamente representativa que promueve el acceso, uso y consumo de la misma sin afectar el derecho de autor	X	1	150	250	5	800	2000	1
Artículo Informativo	Corresponde a obras informativas sometidas por no investigadores para informar a la comunidad académica de un tema específico	X	M			7	800	5000	
Reprint y Normativa	Corresponde a la 'reimpresión' o republicación de normativa u obras traducidas con los debidos permisos para el acceso y uso de la sociedad		G	100	500	5	-	-	

Los artículos tipo editorial o artículo invitado no admiten envíos por plataforma o sometimiento expreso. La columna Arbitraje relaciona el mínimo de pares que responden a un tipo de artículo las letras M y E, señalan que son decisión autónoma de la revista. La tabla señala los tamaños en número de palabras para los resúmenes y los artículos según su tipología. Esta cifra no incluye resumen y meta-información, tablas, gráficas, referencias; finalmente la tabla señala el mínimo de palabras clave a que se deben declarar y el mínimo de citas que deben declararse según el tipo de artículo.

Se admiten archivos de manuscrito en formatos editables de softwares como Microsoft Word (.docx), Open Office Documents (.odt .sxw), ambos soportan características como gestión bibliográfica y editor de ecuaciones; en ningún caso se admite como archivo de manuscrito documentos en formatos binarios como PDF, RTF o DOC y en ningún caso se admiten archivos con restricciones o claves para su apertura.

Los archivos complementarios como tablas o gráficas se admiten en archivos en formatos de Microsoft Office (.xlsx) y Open Office Calc (.ods .sxc), ilustraciones en: Microsoft Power Point (.pptx), Open Office (.odp .sxi), así como otros gráficos, ilustraciones y fotografías (que no contienen datos) en extensiones como: vectores (.pdf, .ai, .svg), imágenes (.psd, .jpg, .tiff, .eps, .png), ecuaciones (.odf, .sxm, .smf, .mml).

A partir del 7 de mayo de 2018 se dispondrá en plataforma de un conjunto de archivos con los formatos específicos sobre los que se recomienda elabore su artículo.

De forma general se recomienda que trabaje en las plantillas que se han incluido y que evite copiar y pegar entre documentos ya que puede remover vínculos y enlaces que son representativos para su obra y que son la base de los requerimientos técnicos propuestos.

## Composición de los artículos

Independientemente de la tipología del artículo, este se compone de 3 bloques representativos, los cuales corresponden a:

### Meta-descripción

Son los campos que identifican a la obra, el contenido descriptivo o resumen y los autores; estos se componen de:

### Título propuesto

Corresponde al título que el autor propone para su obra; es importante entender que este no es el título de la investigación, sino que debe enfocarse bien sea al tópico del principal hallazgo o al asunto que es del interés de la academia.

Este debe ser claro, expreso y sucinto, se recomienda que se presente en modo de título y subtítulo, de forma tal que el título exprese el principal interés del autor y el subtítulo acote a métodos u otros aspectos relevantes.

A la hora de proponer el título, se recomienda que se ponga en el lugar de quién usa y consume artículos para que lo formule a partir de la forma que considere que sea más fácil para que esta persona pueda acceder, usar y aprovechar su obra.

## Resumen

Son los textos que permiten al lector entender lo que ha de encontrar en su obra; a la hora de formularlo, se recomienda que use este resumen como una herramienta que valide y convalide a lo largo de su proceso de redacción del manuscrito, de forma tal que le ayude a acotarse en el proceso de elaboración y que evite que haya información que sobre o falte tanto en el resumen, como en el manuscrito. Se solicitan los resúmenes en los siguientes modelos:

**Resumen en formato estructurado:** Es una herramienta metodológica que facilita la gestión de la producción de los artículos al sintetizar atendiendo cada uno de los siguientes ítems: **Antecedentes** (Background), **Objetivo** (Goal), **Materiales y Métodos** (Methodology), **Resultados** (Results), **Conclusiones** (Conclusions).

Una vez haya finalizado la elaboración de su artículo, transforme ese resumen estructurado en un texto literal, de modo que permita la más amplia gama de posibilidades de acceder a su artículo y, por ende, para que usted como autor, se pueda favorecer al mejorar su índice de citación.

**Resumen en formato literal:** texto narrativo que cumple con el margen de palabras delimitado para describir el artículo en cuestión. En ningún caso debe acotar a “este artículo”, ya que se infiere que es la meta-descripción del contenido que se aborda en la misma obra o artículo; según el tipo de artículo deberá cumplir con el rango determinado para este fin, señalados en las columnas Resúmenes min y máx. No describa en el resumen sus fuentes de financiación o el proyecto del que se deriva, ya que estos son otros campos meta-descriptivos que debe reportar por separado.

## Palabras Clave

Horizontes Pedagógicos es una revista que por estar enmarcada en las humanidades y la educación, debe atender una ontología precisa de términos que faciliten una búsqueda estandarizada de los mismos y que pueda hacer que su artículo se correlacione en búsquedas especializadas con esta ontología, de ahí que se emplee el tesoro de la Unesco: **SKOS** (Simple Knowledge Organization System), el cual puede ser consultado en: <http://skos.um.es/unescothes/CS000/html>

Una ontología formulada a través de un tesoro es una construcción poli-lingüística, es decir que va más allá del término propio en nuestro idioma a un código que representa a la misma expresión en cualquier idioma. Así, los sistemas de búsqueda basados en **SKOS** o que hacen uso de los servicios de la Unesco reconocerán e incluirán en las listas de resultados a su artículo por estar ligado a esta ontología.

De allí que lo más importante sea que exprese cada una de sus palabras clave como muestra los siguientes ejemplos (literal, código, URI):

*diversidad cultural* **C00871**

<http://skos.um.es/unescothes/C00871>

*proceso cognitivo* **C00651**

<http://skos.um.es/unescothes/C00651>

*enseñanza de las matemáticas* **C02438**

<http://skos.um.es/unescothes/C02438>

Donde cada uno de estos tres valores tiene la misma equivalencia, por lo que lo instamos a declarar en sus palabras clave por lo menos en dos valores de cada uno literal código o literal URI.

Como una recomendación editorial, se insta a los autores a que empleen los términos más representativos de su obra, evitando que estos hagan parte del título ya que la búsqueda por palabras clave se hace cuando no ha sido posible obtener buenos resultados en una búsqueda simple, que generalmente lee los títulos y las descripciones. En la tabla de tipos de artículos se ha señalado los mínimos requeridos según el tipo de artículo, esto en función de **augmentar la visibilidad de su obra** en los sistemas de búsqueda y recuperación de datos y metadatos o en motores simples como Google, Bing u Opera.

## Información del autor (es)

La información de los autores es relevante para que los usuarios y consumidores de conocimiento puedan citar a su obra puede tener, en este sentido, esta información abarca elementos relevantes que deben ser declarados por cada uno de los autores como son:

<b>Apellido(s)</b>	Úselos como los figuran legalmente en su documento de identidad
<b>Primer Nombre</b>	Nombre personal que figura como primero en su documento legal
<b>Nombre medio</b>	Los demás elementos propios que pueda tener en su nombre
<b>Identificador</b>	orcid: <a href="https://orcid.org/0000-0002-5888-2575">https://orcid.org/0000-0002-5888-2575</a> researcherID (Wos/Isi): <a href="http://www.researcherid.com/rid/H-8291-2017">http://www.researcherid.com/rid/H-8291-2017</a> AuthorID (Scopus), Research Gate, Linkedin y/o un sitio web personal (no compartido)
<b>Filiación</b>	Declaración que señala de forma clara la institución a la que pertenece, la cual se describe como: Abreviatura, Nombre de la institución
<b>Bio</b>	Información biográfica del autor que se compone de los títulos obtenidos (grados) e instituciones, grupos a los que está vinculado, cargo actual y otros como intereses de investigación.
<b>e-mail</b>	Dirección de correo electrónico institucional y personal
<b>teléfono</b>	Número telefónico en el que puede el autor ser contactado

## Identificadores

Privilegiamos los sistemas de reconocimiento e indexación de sus datos, como son los dispuestos por *Scopus AuthorID*, *Clarivate (WoS) ResearchID* y *ORCID*; su uso facilita que los sistemas de análisis de citas puedan resolver con facilidad cualquier tipo de ambigüedad que pueda afectar su índice de citación y que herramientas como Research Gate, ResearchID, Google Scholar, Mendeley, entre otras puedan reconocer con facilidad los productos y obras de su titularidad.

## Coberturas

Es importante que brinde información de su investigación que permita ubicarla en el tiempo y el espacio:

**Tiempo:** corresponde a la fecha o rango de fechas entre las cuales se propone o llevó a cabo la investigación presentada en el artículo.

**Poblaciones:** comprende un conjunto de descripciones patológicas, raciales, geoculturales, de edad o género que permita reconocer o identificar las características de los sujetos de estudio.

**Espacio:** es la información que permite delimitar el lugar o rangos de lugares donde ocurrieron los estudios narrados y descritos en el artículo. Esta información puede presentarse de las siguientes formas:

- **Dirección física** (lista de identificación y direcciones de correspondencia de los lugares en los que se llevó a cabo la investigación.
- **Dirección geoespacial** (lista de ubicaciones por coordenadas georeferenciales de Latitud – Longitud; estas se pueden obtener usando google maps)
- **Descriptores TGN** (haciendo uso de la ontología de referenciación del tesoro de nombres geográficos (*Getty Thesaurus of Geographic Names*<sup>4</sup>))

Hoy día, muchas de las tendencias en investigación y especialmente en las analíticas de data-science hacen que para poder hacer visibles los indicadores de investigación en niveles micro y macro políticos, la investigación de fe de los escenarios, poblaciones y momentos en los que hace su intervención, lo cual es útil para apoyar y apalancar el desarrollo de la política pública, lo cual es aún más relevante para los temas clave que declara Horizontes Pedagógicos, donde nuestra comunidad depende mucho del apoyo del sector público y este de evidenciar el impacto en los territorios.

## Proyecto del que se deriva

Refiere al proyecto de investigación a partir del cual resulta la obra, en otros casos los que se proponen o están en curso.

Para el paradigma analítico de la investigación, facilita el relacionamiento de los proyectos con sus productos y permite que diferentes productos de un mismo autor puedan situarse en un mismo contexto.

<sup>4</sup> Disponible en: <http://www.getty.edu/research/tools/vocabularies/tgn/index.html>

## Fuentes de financiación

Es el espacio a través del cual los autores señalan las becas, convocatorias y otros elementos propios de los sistemas de CTel que coparticipan en este tipo de actividades, por lo que de forma consecuente merecen su debido reconocimiento; esto es funcional en la medida que permite a los sistemas analíticos de la investigación reconocer diferentes sistemas de fuentes de financiación de la investigación; nótese que estas pueden o no contrastarse con los conflictos de interés – y así mismo desde lo tributario, evidenciar la participación en esta clase de proyectos, desde la publicación de obras como resultados.

## Artículo

Corresponde al contenido específico de la obra el cual parte de los “principios de la investigación científica”, cifrados en el uso de un rigor metodológico y sistemático, que a través de una metodología obtiene conocimiento válido y verificable. -las tipologías que se admiten corresponden a diferentes momentos propios de la investigación-

## Acerca del contenido del manuscrito

Independientemente del tipo de artículo, éste debe evidenciar en su cuerpo:

- El desarrollo de un gerenciamiento lógico de las evidencias
- Metodologías acordes a la pregunta de investigación
- La observación y el diseño de experimentos e instrumentos que permita determinar y comprender lo que puede ser hallado.
- La detallada definición y explicación de los procesos y procedimientos surtidos, especificando a la población sujeto de observación/estudio/análisis
- Un adecuado análisis de datos que soporte los hallazgos que reporte el comportamiento de las variables de estudio propuestas en los materiales, instrumentos y demás herramientas metodológicas propuestas

Muchos estudios requieren del control de las variables en función de las necesidades propias de la pregunta de investigación; en este sentido hay investigaciones que requieren asignaciones aleatorias, diseños cuasi-experimentales u otros que reduzcan y acoten las explicaciones de los resultados obtenidos para minimizar controversias a las que pueda haber lugar. Entre estos encontramos a los diseños longitudinales, métodos de control de casos, concordancia estadística o análisis de series de tiempo. Esta norma se aplica especialmente a los estudios que evalúan los impactos de las políticas y los programas en los resultados educativos.

En este sentir, la “*investigación científica*” abarca la investigación básica, aplicada y evaluativa en la cual la lógica, el diseño y la interpretación se desarrollan según los principios científicos expuestos anteriormente.

Naturalmente, al someter un artículo usted reconoce tres (3) características esenciales de su obra: originalidad, idoneidad e idoneidad; se soporta y declara fuentes altamente confiables, se adhiere a las normas de evaluación y revisión editorial y evaluación y revisión por pares expertos; dispone de sus datos para que sus estudios o experimentos puedan ser reanalizados, replicados

o reconstruidos para validar sus resultados u obtener nuevos hallazgos; autoriza que su obra sea distribuida en acceso abierto, de forma que esta nutra la base de conocimiento de la disciplina, pueda ser insumo para otros investigadores e investigaciones y pueda ser usada por la comunidad académica para el mejoramiento continuo de la disciplina y sus prácticas.

## Estructura del manuscrito

El método habitual de formular y construir un artículo es consecuente con lo descrito anteriormente en el resumen estructurado. Habitualmente usted encuentra esquemas en los que le exigen: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones; al respecto cabe aclarar que en este tipo de estructura es consistente con lo señalado también en el título anterior: acerca del contenido del manuscrito.

Para Horizontes Pedagógicos, el tema de estructura se representa al comprender los bloques o secciones que se esperan para que la lógica investigativa, argumental y narrativa sean más fluidas y navegables.

Tabla 2 Estructura habitual de los artículos

Introducción	QUE background, racionalización, antecedentes, contexto, marcos referenciales	Es una racionalización del contexto, situaciones, necesidades, fundamentos que rodean a la problemática que se aborda, es el espacio para que marque los elementos que fundamentan a sus propuestas metodológicas-operacionales que le permitirán aproximarse, acotar y estructurar sus métodos, procesos e instrumentos.
Diseño procedimental	CÓMO metodología, materiales y métodos	Corresponde a la hipótesis y las especificaciones que determinan la forma, procesos y procedimientos que se han de seguir para responder a la pregunta de investigación, las variables que se estudian y sus razones, y la descripción de los instrumentos, herramientas y recursos propuestos (del investigador, los sujetos de estudio y del contexto)
Hallazgos	resultados	Contiene una breve síntesis del desenvolvimiento del proceso y la descripción detallada de resultados obtenidos en función de la hipótesis y las variables de estudio propuestas en la investigación.
Legado	conclusiones, discusión	Declara de forma descriptiva los hallazgos como conclusiones irrefutables, elementos para conocimiento de la implementación de los procesos y procedimientos, aciertos y desaciertos del proceso, así como los elementos que deben permanecer en la discusión y el diálogo colectivo de la comunidad académica.

Entonces, se insta a los autores a complimentar con estas secciones mínimas en sus artículos, las cuales pueden tener otros títulos que sean acordes con la narrativa del autor pero que den fe de estas secciones. Eg: **Discursos tautológicos de microeconomía (introducción)**

Siéntase en libertad de aportar o no una frase o cita representativa y destacable relacionada con su obra. Cuando no emplee el título introducción, al inicio de su artículo podrá a su juicio incluir uno u dos párrafos que anticipen su contexto o racionalización.

Se recomienda a los autores a hacer más navegable su manuscrito; en este sentido incorpore en sus secciones otros niveles de título; esto es representativo ya que si delimita una tabla de contenido antes de escribir su manuscrito podrá acotar de forma puntual lo que debe o no incluir en su artículo; en todo caso, se recomienda que haya algún nivel de título cada página o página y media, esto le permitirá a quién lo cite hacer aproximaciones más puntuales y situadas del contexto en el que acude a su obra.

En este sentido, se recomienda que use y aproveche los **Estilos** de **Microsoft Word**, **Open Office** o su editor de texto favorito para que pueda optimizar su tiempo y recursos a la hora de elaborar el manuscrito, especialmente cuando activa el panel de navegación.

## Consideraciones del texto

Los textos deberán estar redactados en forma lingüística impersonal y en ellos se evitará el uso de un lenguaje discriminatorio en cuanto a género, edad, orientación sexual, identidad étnica y racial, discapacidad, etc.

Los autores se esforzarán en que el texto no contenga claves o sugerencias que los identifiquen.

Siempre que tenga estudios que impliquen la participación de seres vivos deberá hacer explícito el mecanismo de consentimiento informado que haya empleado bien sea de los sujetos de estudio o sus representantes legales y de las instituciones en las que se desarrolló la investigación.

Cualquier número al comienzo de una frase se escribirá con palabras. En el texto, sólo se utilizarán cifras para números igual o mayores que 10. El separador decimal a usar corresponde a punto y de millares a coma.

En la redacción, evite usar adjetivos o pronombres específicos o innecesarios que hagan alusión al género; evite asunciones derivadas de los estereotipos sociales o de género sobre las personas, sus habilidades, actitudes y relaciones. Los textos deben ser redactados en tercera persona.

## Citación y gestión de referencias

Entre los principios éticos de la investigación surge con gran relevancia el Derecho de Cita, como una herramienta para asegurar el reconocimiento de la labor investigativa, social o cultural de las personas y organizaciones que de una u otra forma aportan información, contenidos o conocimiento para la generación de nuevo conocimiento o para su uso y consumo.

Cabe hacer una clara diferenciación:

- ➔ Una persona o estudiante debe atender con unos mínimos elementos de citación, como los señalados por las normas APA, Vancouver, Chicago, Turabian, ISO, IEEE...
- ➔ Un investigador es alguien que busca ahondar y profundizar en el conocimiento, luego los mínimos requeridos por los diferentes estándares de citación y referencia no aplican ya que debe aportar la mayor cantidad de información posible que permita evidenciar su serio ejercicio.

Así, Horizontes Pedagógicos se adhiere al uso de las Normas APA (American Psychological Association) y recomienda a los autores que se apoyen en gestores de referencias como Mendeley, EndNote o BibText, y con especial ahínco recomienda el uso de la herramienta de Citas y Bibliografía de Microsoft Word u Open Office<sup>5</sup>, así como **-a diferencia de lo exigido a estudiantes-**, el diligenciamiento de la mayor cantidad de campos posibles de estas herramientas.

5 Disponible en la sección / pestaña de Referencias de estas aplicaciones

En efecto, su uso les trae a los autores grandes beneficios ya que:

- Facilita la reutilización de las citas en el mismo documento y la transferencia de referencias entre diversas obras.
- Automatiza el proceso de ensamblado de la sección de referencias.
- Evita que al final de su manuscrito falten o sobren referencias.
- Previene la ocurrencia de errores en las declaraciones de información y por ende beneficia la citación de las fuentes a las que ha recurrido.
- Permite extraer o generar las listas en formatos XML que solicitan los estándares como JatsXML, ScieloXML, CrossRef, entre otros para declarar las citas y referencias en sistemas de gerenciamiento para la medición de citas.

Desde un principio ético y social, el más completo y correcto referenciamiento de fuentes beneficia a quién cita porque evidencia la calidad de su trabajo y a quién es citado porque hace un efectivo reconocimiento de los derechos que le asisten, lo que también otorga a usted como autor autoridad moral para exigir que su obra sea correctamente citada y referenciada.

La editorial, a través de los equipos de trabajo en el ciclo de evaluación editorial ha de hacer una minuciosa revisión en herramientas de software antiplagio, para asegurar el correcto uso del contenido y de las citas y referencias para homogenizarlas a partir de la herramienta de referencias de Microsoft Word; este es uno de los criterios de aceptación editorial previa a la remisión a pares evaluadores. Las referencias se declaran al final, según las normas APA y hacen parte de las responsabilidades.

## Tablas, gráficas e ilustraciones

Los artículos se nutren de constantemente de tablas que resumen la información obtenida en los diferentes procesos de investigación; muchas de ellas requieren ser abstraídas en gráficos que faciliten la visualización de los datos. Por su parte, lo que tiene que ver con diseños y procesos requiere constantemente de diagramas y esquemas. Toda esta información es importante, especialmente para que su experiencia pueda ser validada, replicada o retroalimentada por otros investigadores. En este sentido es mandatorio que estos ítems: tablas, gráficas, ilustraciones, figuras, diagramas, etc., se remitan en formatos legibles, es decir que permitan leer los datos apropiadamente; en ningún caso se aceptan como imágenes si no se anexan los archivos fuente de estos elementos.

Se insta a los autores a emplear las herramientas provistas por Microsoft Word u Open Office para la creación de las tablas y gráficas; si bien estas no son compatibles con los estándares de publicación, permiten acceder a los datos para replicarlos en otras herramientas; igualmente permiten crear *captions* o títulos descriptivos que identifican a la tabla, gráfico o imagen que referencian. Así mismo, usar la herramienta de referencias cruzadas para vincular los párrafos de texto con estos títulos de las tablas Eg: (ver Tabla 1 Artículos admitidos)

## Soportes audio-visuales

Durante su proceso de investigación, es posible que haya registrado información fotográfica, sonora o audiovisual(video); en el caso de las fotografías se exhorta a los autores a que aporten y nutran su obra con una cantidad de estas evidencias, que no eran posibles de

disponer en formatos físicos por los costes de impresión, limitación que no existe en ambientes digitales. Estos deben ser cargados como archivos complementarios a su envío en la plataforma, preferiblemente desde el archivo original, de modo que se pueda preservar su mayor calidad. Cada foto que cargue debe declarar la información del autor y el proyecto en metadatos o en archivo txt con el mismo nombre de la imagen JPG o TIF eg: foto001.jpg; foto001.txt

Si requiere fotografías de terceros, deberá incluir documentos con la autorización de los mismos o los enlaces a URL de plataformas que permiten el uso de imágenes con licencias abiertas (eg: pixabay.com, freepik.com...)

En el caso de registros sonoros o de voz, estos pueden ser 'en bruto' (sin editar) o editados; recomendamos que, en el caso de material en bruto, sea cargada en una colección del repositorio institucional correspondiente a su filiación; y en el caso de material editado, este sea dispuesto en una plataforma de podcast o como, soundCloud o youtube, entre otras.

Para el caso de los videos, se recomienda que sean cargados en plataformas que cumplan con el estándar H264 como Youtube o Vimeo, preferiblemente en formato HD 1080 o 720.

Incluya en su manuscrito la ubicación recomendada para cada uno de los anteriores elementos.

## Anexos y apéndices

Otros tipos de documentos que acompañen o soporten a su investigación pueden ser incluidos, bien sea como enlaces al repositorio institucional de su filiación o como evidencias locales, esto incluye por ejemplo cartas, instrumentos o data-set (datos en bruto recolectados en campo)

## Responsabilidades

Este tercer elemento de los artículos contiene elementos que los autores declaran en función de responder socialmente con su obra y abarca:

### Conflicto de interés

Es una declaración ética a través de la cual los autores señalan si alguno de los miembros posee un conflicto de interés con el tema abordado, bien sea porque su trabajo, la filiación o representación de algún organismo, tiene algún interés político, social o comercial en el manejo del tema que se ha abordado en el artículo; en caso contrario no es necesario declararlo.

### Declaración de Agradecimientos

Refiere a la porción del documento en que los autores expresan su gratitud a personas u organizaciones que sin llegar a un nivel de autoría, aportaron para que el prolecto logre reportar sus conclusiones a la sociedad, a través de este artículo.

## Referencias bibliográficas

Sección compuesta y ensamblada con el conjunto de referencias que se enlazan a los diferentes elementos citados a lo largo del artículo, descritos anteriormente en el título *Artículo/Citación y gestión de referencias*.

## Carta de interés y compromiso

Adicionalmente a su artículo, se espera recibir una carta en la que usted presenta al editor su obra, describe la necesidad de ser publicado, se compromete a responder con oportunidad cualquier requerimiento que pueda hacer la revista en los procesos de valoración, evaluación o publicación en un término no superior al máximo señalado para cada tipo de artículo (Ver Tabla 3).

Reconoce que el editor a su juicio podrá reajustar el título o la descripción, acepta que la obra sea sometida también ante la revisión de un corrector de estilo especializado en la disciplina.

Tiene claro que **la obra no podrá ser o estar sometida ante otra revista** y reconoce que, en caso de evidenciarse cualquier falta ética al respecto o en caso de querer retirar la obra publicada o en cualquier momento del proceso de valoración y evaluación, la editorial podrá reclamar los costos incurridos durante su proceso de presentación, sometimiento y publicación.

Advierte que, de ser aceptada su obra, formalizará por medio de documento público la cesión de derechos y acepta que se publique en Acceso Abierto bajo la licencia *Creative Commons Attribution 4.0*

Admite que hará la respectiva rectificación a la que hubiere lugar sí a futuro, la evidencia y la ciencia demuestran que en todo o en parte sus postulados, acepciones y declaraciones pueden ser desvirtuadas.

## Proceso de valoración y evaluación

Todo artículo que se presenta para sometimiento ante la revista por medio de la plataforma, obtiene un correo de Acuso de Recibo, el cual no significa que se considere el artículo como “sometido”.

Los artículos recibidos pasan a una revisión por parte del editor en jefe y el equipo editorial en la que se verifica que el artículo cumpla con las estipulaciones señaladas en los títulos anteriores, en caso de no cumplirse se informará al autor los elementos que debe ajustar, en caso contrario, se expedirá desde la editorial un certificado como documento público que reconoce el sometimiento de la obra ante la revista.

La Política Editorial Institucional, señala que el tiempo máximo para esta respuesta corresponde a 5 días hábiles a partir del Acuse de Recibo de la obra.

Una vez reciba el autor el *Certificado de Sometimiento*, el cual podrá ser verificado en línea y contará con un plazo de 3 días hábiles para desistir de su sometimiento, en caso contrario iniciará automáticamente el proceso de valoración editorial.

## Valoración Editorial

Pasados 3 días de la remisión del certificado de sometimiento, el artículo es asignado a un editor, quién contará con un grupo de trabajo que adelantará las siguientes tareas:

- ➔ Revisión antiplagio
- ➔ Revisión y validación de citas y referencias
- ➔ Revisión y ajuste de formato editorial
- ➔ Revisión y ajuste de formato de los materiales complementarios
- ➔ Búsqueda de expertos para la evaluación del artículo

Una vez se surtan las anteriores tareas de valoración editorial el editor podrá determinar algunas necesidades que haya identificado en el artículo y que requieran ser subsanadas antes de ser enviadas a las rondas editoriales de evaluación por pares evaluadores, por lo que remitirá el manuscrito tal como se encuentra en el momento.

Tabla 3 Tiempos estimados de ciclos de valoración y evaluación

Tipo	Antiplagio días	Validación Citas y Ref.	Ajustes de		Ronda editorial		Ajustes de Autor	
			Formato	otros materiales	Búsqueda pares	Peer Editor		
Postura Teórica	2	5	3	3	13	15	3	10
Planteamiento Hipotético	2	5	3	3	13	15	3	10
Caso de Estudio	2	8	5	3	18	15	3	8
Revisión	2	10	5	5	22	15	5	10
Diseño Metodológico	2	5	3	3	13	15	3	10
Investigación	2	10	8	8	28	21	8	15
Reflexión / Discusión	2	5	5	5	17	15	5	8
Cartas de Lector	1	5	1	1	0	0	0	0
Editorial	1	5	3	3	0	0	0	0
Artículo Invitado	2	10	8	8	28	21	5	10
Reseñas	2	5	3	3	13	15	5	10
Artículo Informativo	2	5	5	5	17	15	8	5
Reprint y Normativa	2	10	8	8	0	0	0	0

Desde la Política Editorial Institucional, se han fijado los tiempos de respuesta descritos en la Tabla 3 como idóneos a las diferentes actividades del ciclo editorial. La línea roja señala los tiempos a partir del envío del artículo a la revisión de pares evaluadores.

## Rondas editoriales

Es el periodo de tiempo a través del cual se somete a consideración de pares evaluadores bajo la metodología de doble ciego su obra, en un estado anónimo para que ellos recomienden o no su publicación a partir de un conjunto de criterios relacionados con la concreción, cohesión y solidez de la obra propuesta.

- ➔ Los árbitros podrán recomendar el rechazo de la obra, su aceptación con ajustes mayores que exigen una segunda revisión, ajustes menores que permiten que sean subsanados con el editor o su aceptación incondicional.
- ➔ El editor ha de hacer una comparativa entre las recomendaciones de los árbitros para tomar su decisión y comunicarla a los autores.
- ➔ En el caso de doble ciego, si los dos pares evidencian diferencias sustanciales en su evaluación, se constituye en razón para que el editor nombre un tercer arbitro para dirimir las diferencias y tomar la decisión correspondiente.

- En los casos de aceptación incondicional de ambos árbitros se transfiere el manuscrito al proceso de publicación.
- En el caso de rechazo, el editor notificará al autor esta situación y las razones presentadas por los evaluadores; el autor contará con un lapso de 5 días hábiles para hacer efectivo su derecho a ser reevaluado argumentando las razones para este fin; en este caso el editor presentará la situación ante el comité editorial y este determinará si procede o no el derecho interpuesto y ordenará una nueva ronda de evaluación o en su defecto notificará al autor la decisión negativa y reportará a la editorial la novedad para que esta expida el respectivo certificado de liberación de responsabilidades.
- En los demás casos, el editor documentará las respectivas recomendaciones de los evaluadores y las remitirá a los autores para que estos hagan los respectivos ajustes en los tiempos que se han señalado.
- Si una vez transcurrido el tiempo para ajustes de autores no se ha recibido respuesta, la editorial notificará los costos incurridos hasta el momento, una vez se reincida 3 veces, se remitirá la factura por tales conceptos.
- Una vez los autores remitan los ajustes solicitados, el editor verificará el cumplimiento de los mismos. Si la evaluación señala que tiene ajustes mayores, el editor iniciará una nueva ronda de evaluación.
- Una vez el editor determine que el manuscrito es publicable, será transferido al proceso de publicación.

## Publicación

En este proceso expide el certificado de anuncio de aceptación del artículo y lo remite directamente la editorial, junto con los documentos que deba anexar el autor para la publicación y una notificación de las responsabilidades existentes al momento, como son los costos en los que se ha incurrido hasta la fecha.

El manuscrito pasa a una revisión por parte de un corrector de estilo con experiencia en la disciplina.

Este podrá o no, comunicarse por cualquier medio con los autores para resolver dudas e inquietudes respecto a la redacción del manuscrito y así poder depurarlo para que se ajuste a las normas gramaticales vigentes para el idioma, este es un proceso que no debe tomar más de 3 días hábiles

Una vez el manuscrito ha sido ajustado en estilo, se remite para el montaje gráfico (**PDF**), científico (**JatsXML**) y web (**HTML**). Al finalizar se envía el **PDF** para la revisión por parte de los autores, quienes contarán con hasta 5 días hábiles para enviar sus comentarios, en caso de no recibir alguno en este periodo se procederá a incorporarlo al número, validar la completitud de los documentos de los autores y expedir los certificados de publicación y liberación de responsabilidades, el cual debe señalar los costos incurridos en todo el proceso editorial.