



ifp

INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342
NÚMERO 11 AÑO 6
ENERO - JUNIO 2020



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 6 N° 11
enero – junio 2020

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revencyt

DOAJ

Latindex

ROAD

BASE

Redib

Actualidad Iberoamericana

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

MIAR

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Cevallos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)
Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

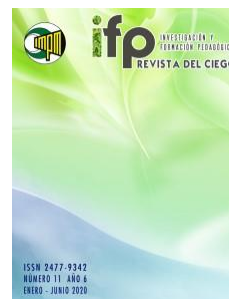
<http://ciegc.org.ve/2015/investigacion-y-formacion-pedagogica/>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

Con este número nuestra publicación llega a su sexto año de existencia. A lo largo del tiempo la elaboración de la revista experimentó diversos retos, sin embargo, la situación que se vive desde el último trimestre del 2019 y lo que va del año 2020 representa un verdadero desafío que incluso supone un riesgo para la supervivencia de este proyecto editorial.

Desde mediados del año pasado la plataforma de revistas de nuestra Universidad Pedagógica Experimental Libertador presentó múltiples problemas derivados del colapso de los servicios públicos que se vive en Venezuela. Esta situación hacía cada vez más difícil el acceso a nuestra publicación, hasta que durante los últimos meses del año pasado quedó completamente fuera de línea.

En esas circunstancias poder consolidar este número 11 fue un enorme reto, posible gracias a la confianza y al apoyo de nuestro Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón que permitió crear en su página web www.ciegc.org.ve un espacio para alojar los números anteriores de la revista, además de la información básica de la revista, instrucciones a los autores y postulados éticos. Entendemos que esta es una solución provisional y estamos trabajando para poder contar un sitio web propio en el que instalar el Open Journal System que nos permita desarrollar todo el sistema editorial.

Este número también es posible gracias a la confianza de los autores, tenemos 6 trabajos provenientes de tres países: México, Colombia y Venezuela. Los textos corresponden con las modalidades reportes de investigación, ensayo y propuesta de innovación educativa.

En la primera modalidad se presentan los trabajos de José Francisco Alanís Jiménez, Rita Mora, Luisa Delia Rodríguez Amado y Yenny Paola Morales Alucema. Los dos primeros autores investigan con relación a propuestas no formales que se orientan a la apertura de escenarios educativos para atender a toda la sociedad. Los otros reportes tratan temas como la creatividad y el uso de la tecnología.

En el ensayo de Carlos César Calderón Padilla se trata de orientar a los jóvenes investigadores con relación al uso del cuestionario en tanto es uno de los instrumentos más importantes de recolección de datos. Finalmente, Olga Zambrano Contreras presenta el desarrollo de una innovación educativa relacionada con la radio comunitaria y la promoción de lectura.

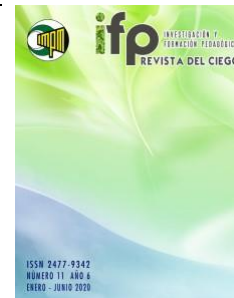
Los artículos que ponemos a disposición del colectivo académico deja en evidencia la pertinencia de nuestra revista. En los momentos que vivimos se hace más que nunca necesaria la orientación permanente de los jóvenes investigadores, la evaluación permanente de los diferentes programas que se desarrollan para promover la inclusión de todos dentro del sistema educativo, desde la primera infancia hasta el bachillerato, y la importancia del uso educativo de diversas tecnologías.

Mantenemos el compromiso con la excelencia y esperamos que el próximo número de la revista nos permita afianzar nuestro aprendizaje como publicación y la consolidación del trabajo que hacemos aún en tiempos adversos.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Egresados de telebachilleratos comunitarios: elementos para narrativas que promuevan aspiraciones

Community rural high school alumni: narrative elements to promote aspirations

José Francisco Alanís Jiménez
picoalanis@outlook.com

Universidad Nacional Autónoma de México. Becario del programa de becas posdoctorales en la UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Asesorado por la Dra. Carlota Guzmán Gómez

Recibido 31 de octubre de 2019 / aprobado 24 de febrero de 2020

Palabras clave

Egresados, educación media superior, escuela desfavorecida, oportunidades educacionales

Resumen

Se presenta una investigación sobre egresados de Telebachillerato Comunitario, un sistema de la educación media superior para poblaciones rurales en México. El objetivo fue caracterizar su capacidad de aspiración a través de un estudio colectivo de casos de tipo cualitativo, a fin de identificar los obstáculos y apoyos a los que se enfrentan en su esfuerzo por integrarse a la educación superior y/o el mercado de trabajo. El marco teórico retoma la capacidad de aspiración y las categorías actanciales, obteniendo como resultado que las aspiraciones se proyectan en narrativas donde los TBC funcionan en papel de adyuvantes, mientras que los principales oponentes provienen del entorno económico. Como conclusión se argumenta la importancia de tomar en cuenta estos elementos en la narrativa de los egresados para favorecer su apropiación de nuevas herramientas con las cuales ellos puedan idear y edificar su propio futuro.

Keywords

Undergraduates, upper secondary education, disadvantaged schools, educational opportunities

Abstract

This research is about graduates from upper secondary education for poor towns in Mexico. The objective was to characterize their aspiration capacity through a collective study of cases of qualitative approach, in order to identify supports and obstacles facing higher education and/or the labor market. The theoretical framework considers aspiration capacity and actantial categories, obtaining as a result that the aspirations are projected into narratives where the schools provide help, while the main opponents come from the economic environment. In the conclusions, it is argued the importance of taking these elements into account in the narrative addressed to the graduates, in order to favor their appropriation of new tools with which they can devise and build their own future.



Introducción

Hay un relato popular de origen norteamericano que cuenta la historia de un viajero que caminaba por una playa repleta de estrellas de mar, que había dejado varadas la marea. Entonces vio a lo lejos una figura danzante que le provocó curiosidad. Al acercarse a ella vio que era un muchacho recogiendo estrellas de la arena y regresándolas al mar, una por una. El viajero se acercó y le preguntó por qué lo hacía, puesto que las estrellas eran tantas que jamás acabaría de salvarlas: “¿Qué sentido tiene?”. El muchacho tomó otra estrella, la aventó con fuerza de regreso al mar y le dijo: “Para esa tuvo sentido”.

En este artículo presentamos historias de éxitos y fracasos, haciendo énfasis en los obstáculos y apoyos con los que se toparon los egresados de un sistema de enseñanza media superior llamado “Telebachillerato Comunitario” (TBC) destinado a entornos rurales. Más allá de la representatividad estadística de estos casos, en cada uno se retoma la estructura narrativa de Greimas (1971) para mostrar la manera en que estos héroes anónimos contemporáneos enfrentan sus adversidades en pos de alcanzar sus más altas aspiraciones – para ellos cargadas de sentido – que en todos los casos estaban atravesadas del deseo de continuar con sus estudios universitarios.

Para ello, nuestro texto comienza planteando en su introducción los antecedentes, contexto, justificación y objetivos. Posteriormente reseñamos los referentes teóricos desde los que partimos para analizar la problemática en cuestión. Continuamos con un resumen de la metodología en el que especificamos los conceptos ordenadores que se buscó analizar y a través de qué observables se les identificó; la manera en que se realizó la recolección y soporte de información, así como la herramienta analítica con que se obtuvieron los resultados. Luego pasamos al apartado de resultados, en el que sintetizamos los hallazgos del análisis, para finalmente arribar a las conclusiones y reflexiones finales de este estudio.

Antecedentes

En septiembre de 2000, la Asamblea General de las Naciones Unidas hizo la llamada “Declaración del Milenio”, en la que se refrenda su compromiso con el desarme, los derechos humanos, la protección al medio ambiente y el combate a la pobreza, entre otros. Asimismo, reconocen “un deber que cumplir respecto de todos los habitantes del planeta, en especial los

más vulnerables y, en particular, los niños del mundo, a los que pertenece el futuro.” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000, p. 1). A partir de ello se desarrollaron ocho “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, en los que se plantearon ambiciosos avances para 2015, como reducción de la pobreza extrema a la mitad, enseñanza primaria universal, igualdad entre sexos y garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. (Centro de Información de la ONU [CINU], 2019). Conforme se aproximaba el umbral del 2015, un grupo de 27 expertos entre los que asistieron representantes de Brasil, Colombia, Cuba y México en representación de América Latina y el Caribe, propusieron 12 objetivos ilustrativos para dar continuidad a la agenda post 2015. (ONU, 2013). Con base en ello, en 2015 la Asamblea General aprobó 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible para su Agenda 2030. (ONU, 2015). Paralelamente, tras el Foro Mundial sobre la Educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó la Declaración de Incheon, (2015a) así como un marco de acción, en el que asumió 7 metas y 3 modalidades de aplicación para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sustentable 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 20).

Contexto

En México, la educación media superior (EMS) – etapa previa al nivel terciario o superior – ha tenido recientemente cambios importantes que igualmente se han reflejado en un aumento en las investigaciones sobre el mismo. En 2008 se estableció un marco curricular común para favorecer la movilidad entre más de una veintena de variantes de bachilleratos en el país (de Ibarrola, 2018). Para 2012 se legisló para que la EMS fuera obligatoria previendo lograr su cobertura total en 2021, sin embargo, la UNESCO reporta que la misma es apenas superior al 50%, mientras que en otros países de América Latina es mayor, pues asciende a 60 en Bolivia, 63 Brasil, 66 Argentina, 73 Colombia, 74 Perú, 86 Cuba y 87 en Chile (UNESCO, 2018).

Para ampliar la cobertura en los lugares más necesitados de México, el gobierno anterior inició en 2013 el programa de Telebachilleratos Comunitarios (TBC), llamados así no por implementar una modalidad a distancia, sino por pretender apoyarse en la infraestructura de las denominadas “Telesecundarias”, que ya se encontraban en poblaciones rurales de hasta 2500 habitantes, y sin ningún otro servicio de media superior en al menos 5 Km a la redonda

(Weiss, Antonio, Bernal, Guzmán, y Pedroza, 2017), sin embargo, la evaluación de su logro académico en matemáticas, lenguaje y comunicación se encuentran en los niveles más bajos de todo el país, medidos a través de la prueba estandarizada PLANEA (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). A partir de 2016 comienzan a egresar los estudiantes de estos TBC y se enfrentan a los retos del mundo laboral o la vida universitaria, pero se desconoce cuáles son los principales a los que se están enfrentando y si su paso por el TBC supuso un apoyo en medio de escenarios de precariedad.

Con casi 2 millones de habitantes, el estado de Morelos representa el 1.6% de la población de México (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015b), si bien es un territorio también pequeño, se ubica en la región centro del país y tiene características que proporcionalmente se acercan mucho a los promedios nacionales de años de escolaridad, acceso al nivel medio superior y superior (INEGI, 2015a), así como en su desempeño dentro de la EMS (INEE, 2017) y su distribución de niveles socioeconómicos (Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI], 2018). Todo ello lo convierte en un escenario propicio para reflejar características que se aproximan a las de la mayor parte del país, de manera exploratoria.

En Morelos actualmente hay ocho TBC, de los cuales se seleccionaron cinco para contactar con sus egresados. Todos pertenecen a comunidades de alta marginación, de acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (2013), siendo que una se rige por usos y costumbres –un sistema legal aplicable a comunidades indígenas–, otra tiene un alto grado de migración internacional, al punto de contar con una “ciudad hermana” con población predominantemente morelense en Minnesota, Estados Unidos; y otra reporta un alto grado de injerencia de grupos narcotraficantes, llegando incluso a mencionarse que alguna vez entre sus alumnos tenían uno que era sicario. A pesar de estas importantes diferencias sociales, las observaciones de esta investigación arrojaron muchas similitudes en las circunstancias a las que sus egresados se han enfrentado en los últimos tres años, provenientes de entornos de precariedad con alta marginación y habiendo cursado el nivel medio superior en planteles compartidos con los más bajos niveles de desempeño a nivel nacional; ¿a qué se enfrentan y en qué se apoyan?

Justificación y objetivo

En 2015 la UNESCO publicó un documento para replantear el sentido de los esfuerzos educativos escolarizados a nivel mundial (UNESCO, 2015b). En el texto se propone identificar a la educación y el conocimiento en general como bienes comunes y ya no solamente como bienes públicos, lo que significa que estos recursos no solamente nos pertenecen a todos los seres humanos, sino que además deberán redundar en beneficio de todos, e involucrar la supervisión de la sociedad en su conjunto. Asimismo, se hace un llamado a debatir sobre las vías más pertinentes para hacer esto posible, manteniendo como horizonte “un proceso educativo que sea inclusivo y no se limite a reproducir las desigualdades: un proceso que garantice equidad y responsabilidad.” (p. 91).

Mientras tanto en México, un gobierno de izquierda llega a finales de 2018 cargado de propuestas, logrando plasmar en la Carta Magna, en su artículo 3°, la obligatoriedad del Estado para ofrecer educación superior gratuitamente a toda la población que egrese del nivel medio superior, –lo que hasta ahora solo era el caso para algunas universidades públicas con cupo limitado– señalando además con respecto a este nivel educativo que:

Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, art. 3).

Con esta aspiración, el Gobierno Federal se ha propuesto abrir 100 planteles de “Universidades para el Bienestar Benito Juárez” para ofrecer 32 mil plazas a estudiantes con becas de \$2,400 mensuales¹ y lograr ofrecer acceso irrestricto a todos los jóvenes que estén egresando satisfactoriamente desde los bachilleratos.

La posibilidad de ampliar significativamente el acceso a la educación superior, en aras de buscar mayor equidad a través de un ámbito estratégico para la movilidad social, compele a volver la mirada hacia los entornos menos favorecidos y las posibilidades que desde ahí se observan para hacerse de un mejor futuro.

¹ Equivalentes a 120 USD aproximadamente.

Así, a manera de delimitación del tema, nos hemos enfocado en los egresados de los TBC en el estado de Morelos, y como objetivo nos planteamos caracterizar su capacidad de aspiración a través de un estudio de egresados cualitativo, a fin de identificar los obstáculos y apoyos a los que se enfrentan en su esfuerzo por integrarse – o no – a la educación superior y/o el mercado de trabajo, y con ello aportar orientaciones para favorecer su desarrollo y el de sus comunidades.

Marco teórico

Una aspiración puede definirse como una “Acción y efecto de pretender o desear algún empleo, dignidad u otra cosa.” (Real Academia Española [RAE], 2017), pero cuando se trata de contar con el empoderamiento suficiente para visualizar un futuro posible desde un contexto cultural que le dé sentido, nos estamos refiriendo a ella como una capacidad (Appadurai, 2013). Así entendida, la capacidad de aspiración puede conducir a las personas a organizarse para actuar de manera colectiva y emancipatoria, logrando superar condiciones de pobreza en sus propios términos y desde su propio marco de referencia.

Para ser ejercida, la capacidad de aspiración requiere también que las personas identifiquen metas a futuro y “mapas” de estrategias como caminos que les conduzcan hacia ellas. Asimismo, deben poder “alzar la voz” y hacerse escuchar para interactuar con otras personas y lidiar con circunstancias favorables y desfavorables a las que se enfrentan (Appadurai, 2013).

En los intentos para promover la capacidad de aspiración entre personas en condiciones de pobreza, Appadurai propone poner atención a los rituales de consenso, ejercitar la visualización de metas como parte de la enseñanza local, cultivar la voz y hacer accesibles herramientas tecnológicas a partir de “narrativas dentro de las cuales, ellas puedan ser comprendidas y así ajustarse a las normas que guían estas narrativas” (2013, p. 194).

Para este último punto, toma relevancia la propuesta de categorías actanciales de Greimas y su correspondiente modelo actancial (Greimas, 1971), derivado de inventarios del cuento popular ruso, los cuales ofrecen formas narrativas de organizar contenidos axiológicos contradictorios a los que se da una solución ideológica. En ellos Greimas distingue tres pares de opuestos complementarios: Sujeto-Objeto; Destinador-Destinario; y Aduvante-

Oponente. Con ellos se construyen las narrativas, como una especie de común denominador que es posible identificar en todas ellas y que da cuenta de “las relaciones entre las funciones en el interior de una manifestación discursiva” (p. 324).

En la categoría Sujeto vs. Objeto se representa una relación teleológica orientada por el deseo, en la cual él o la protagonista quiere algo y tiende a buscarlo. Por su parte, en la categoría Destinador vs. Destinatario el primero es quien envía al sujeto, mientras que el segundo es quien se beneficiaría principalmente con la consecución del deseo cumplido, dando así sentido a la búsqueda. Ocasionalmente ambos pueden estar representados en los mismos elementos que encarnan al sujeto y objeto, pero también pueden ser otros. Finalmente, en la categoría Adyuvante vs. Oponente lo primero se refiere a todo lo que ayuda a la consecución del deseo mientras que lo último dificulta su realización o la comunicación del objeto (Greimas, 1971).

De esta manera, teóricamente es factible identificar estas categorías actanciales en las narrativas de los egresados del TBC y así aprovechar su propia narrativa para facilitar su apropiación de recursos, favoreciendo el ejercicio de su capacidad de aspiración y, con ella, la posibilidad de salir de la pobreza y trazar la propia ruta hacia un futuro deseado – por ellos y ellas –.

Metodología

Siguiendo una propuesta de descripción metodológica para investigaciones educativas elaboradas a partir de referentes empíricos (Alanís, 2015), a continuación, mencionamos los tres aspectos necesarios para hacer réplicas de nuestra investigación. Primero, como conceptos ordenadores tomaremos la capacidad de aspiración, anteriormente descrita en términos de Appadurai, así como las categorías actanciales de Greimas. Esto corresponde a lo que se estuvo buscando reflejar, a partir del marco teórico, al interior del trabajo de campo.

Del mismo modo, nuestros observables o referentes empíricos, estuvieron compuestos de los fragmentos discursivos recuperados directamente desde una selección de 10 personas de un grupo de 25, provenientes de cinco TBC del estado de Morelos. El muestreo fue teórico (Strauss y Corbin, 2002) y la selección de los 10 casos se realizó en función de su riqueza discursiva, así como de incluir en la muestra a hombres y mujeres, con uno a tres años desde

su egreso, y que actualmente estuvieran estudiando y/o trabajando – de manera remunerada o no –, todo ello atendiendo a un diseño de estudio colectivo de casos (Stake, 1998). Es importante aclarar que para Stake el estudio de casos es un diseño de investigación, más que una herramienta para el análisis de información. Por ello, para el análisis de nuestros casos fue factible aplicar distintas herramientas de análisis, sin dejar de guardar conformidad con el diseño de la investigación como un estudio de casos.

La recolección de datos se realizó de junio a agosto 2019, a través de entrevistas semiestructuradas con duración promedio de 57 minutos. El soporte de datos fue en grabaciones de audio digital que posteriormente se transcribieron en su totalidad con un procesador de textos. Asimismo, se procesaron a través del software de acceso libre para análisis de datos cualitativos llamado Sonal (Alber, 2018).

Finalmente, el análisis se realizó siguiendo la propuesta de “codificación temática” de Flick (2007, p. 201) en la que primero se estudia cada caso, generando una breve descripción para cada uno, a la cual se complementa con el “lema del caso”. Posteriormente se elabora un sistema de categorías con codificación abierta y luego selectiva, de manera similar al procedimiento en Teoría Fundamentada. Más adelante se hace un cruce entre casos con esta información, y de ellos deriva una estructura temática que se aplica a casos posteriores, y que “Se modifica si surgen aspectos nuevos o contradictorios” (p. 202). Flick concluye que “Después de la comparación constante de los casos a partir de la estructura desarrollada, se puede resumir la amplitud de asuntos teniendo en cuenta el modo en que los entrevistados se ocupan de cada tema” (p. 204).

Resultados

Los entrevistados aportan estructuras narrativas en las que se vislumbra un recorrido con todas las categorías actanciales de Greimas. En ellas la capacidad de aspiración aporta una perspectiva de finalidad que les dota de sentido y aporta motivación para continuar con este viaje. Así, la capacidad de aspiración de los egresados del TBC tiene diferentes formas de manifestarse, siendo notorio que quienes continuaron sus estudios universitarios muestran en mayor medida el ejercicio de esta capacidad que quienes solo trabajan. Sus estrategias

comienzan por realizar sus estudios y graduarse. También hay quienes mencionan llegar al doctorado y compartir lo que han aprendido dando clases.

En 5 años me veo... me veo como todo un perito con el "Tyvek". No, la verdad es que sí me gustaría estar trabajando en una Procuraduría, en un estado ya ejerciendo como tal mi carrera. Y en 10 años tal vez enseñándole algunos... como profesor, tal vez, en alguna universidad. Me gustaría eso. (Santo)².

Sus aspiraciones contemplan metas y pasos intermedios que van más allá de logros académicos, materiales y económicos. Frecuentemente también mencionan el volver a su comunidad de origen y beneficiarla.

[...] como que no sólo te están preparando para que salgas y sepas todo, sino también para que seas una mejor persona y mejor ser humano; te están preparando para que te concientes del daño que estamos causando al ambiente ¿no? [...] es como esa oportunidad de dejar de ser la persona que eras, o sea, ser alguien mejor. Esa oportunidad que llega a las comunidades de escasos recursos, cómo está, para que los jóvenes tengan la oportunidad de estudiar; tanto los jóvenes tengan la oportunidad de salir de sus comunidades y luego regresar a sus comunidades y todo eso que algún día les enseñaron aquí, pues volverlo a transmitir y entregarlo a los que lo necesiten. (Amatista).

Por otro lado, quienes no lograron continuar con sus estudios, manifiestan la intención de hacerlo en otro momento, aunque no siempre en nivel de licenciaturas, sino también con cursos de especialidad, diplomados o capacitación para el trabajo. Fuera de ello es poco lo que mencionan y se les dificulta visualizar metas a más de 5 años en el futuro. Esto llega a ser evidente incluso para quienes sí continuaron con sus estudios:

[...] luego platicamos y las pláticas que tuve con ellos, no, no tienen nada de pensado a futuro, piensan que siempre van a estar jóvenes y fuertes para trabajar, no piensan en... no sé en qué piensan. [...] no tienen como un pensamiento a futuro para poderse apoyar. (Flint).

Quienes ya son madres dejan ver que para ellas es prioritaria la educación de sus hijos antes que la propia: "Pues más adelante me gustaría tener una carrera, muy grande... ver realizados los estudios de mis hijos los mayores, si Dios quiere y me lo permite ver, a mi hijo que llegué a esta escuela, como yo empecé, igual." (Molly).

² Los seudónimos de los entrevistados se tomaron de personajes heroicos de películas y series de televisión, coincidiendo en algunas de sus características.

¡Híjoles! A esos diez años no le he pensado, aún no lo sé, son muchos años, todo puede pasar. Igual y... ¡Ay, no lo sé, no lo había pensado! Yo creo que lo primero que se me vino a mi mente, yo creo que, tal vez festejando alguna graduación de mis hijos o alguna licenciatura, es lo primero que se me vino. Ojalá sí. (Helen).

El papel del sujeto actancial fue ocupado siempre por quienes egresaron de los TBC y su objeto se relacionó con las aspiraciones detectadas, principalmente identificadas con la consecución de sus estudios, en el caso de quienes ya lograron continuar con ellos. En más de una ocasión también se alcanzó a vislumbrar que los estudios serían una meta intermedia en el camino hacia un negocio propio.

Culminar; poder encontrar un trabajo bien, y no bien, sino donde "yo me sienta bien", donde me desempeñe a todo lo que da; donde pueda dar todo mi conocimiento; donde también pueda tener muy, muy, muy buena comunicación con los trabajadores, porque los trabajadores son elementales en la empresa, entonces después de trabajar pienso ahorrar y algún día, primero Dios, poner mi propia empresa [...] podríamos formar un buen proyecto, y no para afuera, sino para la propia comunidad, y generar ingresos aquí para la comunidad y hacer crecer a nuestra comunidad, no a otras afuera. (Kara).

En el fragmento anterior, además del sujeto y objeto, aparece también la comunidad como destinatario; con la finalidad de proveerla con fuentes de empleo y hacerla crecer. En otras ocasiones destinador y destinatario coincidieron con sujeto y objeto, como lo anticipara Greimas,

[...] porque yo quería seguir estudiando, y ya después pues ejercer mi carrera. Era como que una mentalidad que yo tenía, eh desde bueno, desde antes de ingresar, como... ya básicamente iniciando lo que viene siendo mi tercer año de bachillerato yo venía con esa mentalidad (FredZ).

De este modo, más adelante el mismo egresado comenta:

[...] ¿por qué yo no realizar un proyecto, pero para mí beneficio, donde yo pueda generar una ganancia y de esa forma costear lo que yo tenga que pagar en el transcurso de mi vida? Entones sería así como yo me veo en cinco años, ya ejerciendo mi carrera y ya realizando un proyecto en el que yo pueda generar ingresos para mí (FredZ).

Sin embargo, también con frecuencia son otras personas quienes "envían" a los egresados, motivándolos a continuar con sus estudios; padres de familia, profesores y, en más de una

ocasión, patrones del trabajo –sus jefes directos–, cuestionándoles si en verdad querían quedarse ahí haciendo lo mismo indefinidamente:

[...] y la señora de esta casa también, entonces me dijo "Oye, o sea, ¿cómo te ves en 10 años?" Y yo le dije: "No sé", o sea, mi mente no alcanzaba a vislumbrar dentro de 10 años, ¿no? Entonces le dije "no sé", o sea, "Trabajando, supongo" Y me dice: "Neta, o sea, de verdad, ¿en 10 años tú quieres seguir así? O sea, seguir barriendo casas o limpiando tasas que no son ni tuyas o quejándote de que te duele esto, te duele aquello, porque pues es cansado, es muy cansado, ¿no? ¿O no te quisieras ver dentro de 10 años ya con tu carrera, trabajando, teniendo... no sé, tu carro qué tanto quieres, cosas así? " Digo, ¡así como que fue muy fuerte! (Amatista).

Casi siempre se encontró que estos egresados son de “primera generación” es decir, que sus padres no asistieron al bachillerato ni universidad, entonces, ellos se convierten también en emisarios de su familia para estos logros. En cuanto a destinatarios, más allá de sí mismos y su propio desarrollo, se identificó con frecuencia a la comunidad de origen como beneficiarios finales. También a futuros estudiantes del mismo TBC y, en el caso de las madres, los propios hijos.

Para la categoría actancial de oponentes y adyuvantes se destinaron preguntas específicas en las entrevistas. El rol más recurrente en los obstáculos fue para la economía, que como tema complejo abarca la falta de fuentes de empleo en el entorno, falta de dinero, o falta de más opciones:

[Investigador]: ¿fue la primera opción?

[Eep]: Fue la única opción.

[Investigador]: La única opción, o sea, ¿no buscaste por otro lado?

[Eep]: Sí, pero nada más mi papá me dijo que me iba a dar para un examen, para una ficha, entonces nada más tenía esa porque no me iba a dar para más, entonces ya no tenía más dinero y era como que mi única opción y tenía que quedar, porque si no me iba a quedar sin estudiar y gracias a Dios quedé.

También se observó que considerar al destinatario como obstáculo no es una opción: “Los principales obstáculos son pues la economía, que no podemos seguir estudiando y pues nada más eso es lo único, porque pues mi hijo no es un obstáculo.” (Molly).

Otros obstáculos, menos recurrentes, pero más determinantes, se relacionaron con dificultades académicas: “Y no pude, y ya me dieron de baja, al último, pero sí estuve

estudiando. Ahorita estoy ahorrando otra vez para ir a la universidad” (Gobber). A veces este tipo de obstáculos se refirieron más bien al interior del mismo sujeto:

[Investigador]: Y tú en cuanto a conocimientos ¿cómo te sentiste al llegar ahí, como tu nivel frente a los demás?

[Eep]: Tenía miedo porque no sabía si estaba al nivel que todos. Pero, conforme vas en los cursos te vas dando cuenta que sí estas o que incluso a veces sabes más que los demás.

Finalmente, también se mencionaron problemas administrativos y de burocracia en los procedimientos, que en ocasiones se tradujeron en mayores costos, como en el caso de esta egresada al intentar aplicar para una beca del gobierno:

Está muy saturada la página. Intenté muchas veces, toda la noche y no. Y ya eran tres días y yo esa semana tenía exámenes muy fuertes, entonces, intenté el segundo día y no pude, me la pasé toda la tarde, toda la noche y ya al otro día me tenía que ir a quedar, tuve que empacar y en el camino iba, pero no es igual, los datos se me terminaron y ya no pude. (Eep.)

O el caso de esta otra egresada, que por no contar con su certificado a tiempo perdió su oportunidad para continuar estudiando: “Iba yo a estudiar los fines de semana, pero pues como no lo tuve ya no me pude meter, porque necesitaba mi certificado, aunque la Directora me hizo un papel de constancia de estudios, no me lo validaron.” (Mérida).

En cuanto a los adyuvantes, las becas gubernamentales son bien identificadas por todos, pero no gozan de la confianza generalizada pues no son un apoyo estable (con el cambio de gobierno muchos dejaron de recibirla sin mayores explicaciones). En este sentido, los egresados cuentan de manera más incondicional con las personas a su alrededor:

de hecho, unos que se llaman padrinos, me querían llevar a otro lado a estudiar, ellos me daban estudio, pero por lo mismo de que yo sé que tengo que ayudarle a mi mamá, o que mi papá no tiene estable su trabajo, pues yo sé que le tenía que ayudar y me dediqué mejor a trabajar, para poderles ayudar a mi mamá y a mis hermanos; y por eso no quise irme, y aunque sigo teniendo la posibilidad de poderme ir a otro lado, no quiero. (Mérida).

Mi patrón me dijo que me apoyaría a que no rentara otro lugar, por las mañanas me fuera a la universidad pero que pudiera llegar ahí mismo a la funeraria para no tener que andar rentando otro lugar, me echaba la mano en eso, o que, si ahí en el transcurso

caía algún servicio o algo, pues me iba a ir pagando para que también me fuera apoyando. (Gobber).

Por último, se reconoce como un gran apoyo todo el crecimiento personal, en gran medida derivado de su paso por el TBC.

Pues los principales apoyos son de que pues nos han brindado por ejemplo trabajo; este... el apoyo que ya podemos opinar, ya te toman en cuenta y que, si tomas una decisión o dices algo en una reunión, ya te apoya la gente; ya no te digan que tú no sabes, que tú no tienes estudios. (Molly).

Conclusiones

Es interesante observar las diferencias entre los relatos de los egresados frente a los discursos que más se utilizan para orientar las políticas con respecto a los TBC. De manera oficial se habla acerca de sus bajos resultados en la prueba PLANEA, enfocada en matemáticas y lenguaje como su principal carencia. Pero al revisar las narraciones y sus elementos reflejados a través del modelo actancial, estos aspectos específicos no aparecieron. Lo más parecido fueron algunas inferencias sobre la necesidad de mayores conocimientos en inglés y computación para poder desempeñarse mejor en la universidad, pero estos no fueron vistos como los principales oponentes por los egresados. En cambio, es notoria la valoración del apoyo que representaron los TBC y su efecto para enfrentar a los verdaderos oponentes desde su perspectiva. En este sentido, la posibilidad de desarrollar “competencias blandas” como sentido de autonomía, sentido ético, colaboración colectiva, creatividad, etc., a las que hacen alusión Pieck y Vicente (2017) –como elementos imprescindibles para la formación de jóvenes en situación de vulnerabilidad– se ven reforzadas por el TBC, junto con esa capacidad de alzar la voz y hacerse escuchar que también mencionara Appadurai como elemento clave para la capacidad de aspiración, necesaria para superar condiciones de pobreza con autonomía (Appadurai, 2013).

Siguiendo con este autor, el acercamiento de oportunidades y herramientas tecnológicas debe hacerse desde una narrativa afín con su entorno cultural, y para ello, desde su percepción, encontramos que se les puede ubicar a ellos mismos y ellas mismas como protagonistas. De esta manera, la capacidad de aspiración de los egresados se puede caracterizar siguiendo los elementos del esquema actancial que estructuran narrativas desde la mirada de los egresados.

Así, como objeto o finalidad funciona el acceso a la universidad o la continuación de los estudios, aun sabiendo que la mayoría quizás termine dedicándose a un trabajo precarizado, pues es lo primero y no esto último lo que puede motivarles más. Ahora bien, en ese tránsito, su familia, el TBC y otras personas a su alrededor pueden fungir como destinadores, mientras que como destinatarios puede funcionar también su comunidad, sus hijos o hasta ellos y ellas mismas. Como coadyuvantes pueden identificar fácilmente a personas como profesores que se preocupan por ellos, otros familiares y amigos; oportunidades de trabajo o de movilidad y eventualmente las becas y apoyos institucionales, aunque en menor medida o con menor confiabilidad. Finalmente, como oponentes se identificaría a los problemas económicos, las resistencias interiores que traen desconfianza en ellos y ellas mismas, así como las dificultades propias de los trámites burocráticos. Es desde este tipo de narrativas, entendibles a partir de la mirada de los egresados, que se les puede ayudar a encontrar sentido a nuevas herramientas y formas de hacer las cosas, y de esta manera propiciar que por ellos y ellas mismas salgan adelante e incluso se lleguen a organizar de manera colectiva, eventualmente, impulsando más aún su autonomía como grupo.

La investigación cualitativa basada en estudios de casos no ofrece representatividad estadística. A cambio de ello, aporta una orientación exploratoria de mayor profundidad que más adelante podrá articularse para ponerse a prueba en otros contextos similares y, mientras tanto, se puede tomar en cuenta como un indicio sobre la manera en que los hechos pueden concurrir. En esta investigación se advierte que si se quiere ayudar –adyuvar– a los egresados de media superior provenientes de entornos vulnerables, la capacidad de aspirar a una mayor preparación o una mejor formación personal y profesional con “competencias blandas” puede ser más efectivo que el enfocarse en desarrollar competencias genéricas y estandarizadas orientadas a un ejercicio laboral poco prometedor, particularmente en esos entornos.

El relato del lanzador de estrellas de mar mencionado al inicio de este artículo se fue deformando con el tiempo. La versión original fue escrita en los 60s por Eiseley (2016) y tiene un final distinto al ya relatado. En el ensayo de este autor el lanzador no dice “para esa tuvo sentido”. Más bien su interlocutor medita toda una noche sobre la labor del lanzador de estrellas –quien sabe que sólo algunas de ellas lograrán sobrevivir–. El viajero vuelve al día siguiente para decirle que finalmente ha comprendido lo que está haciendo y se le une,

pensando que, del mismo modo, poco a poco, otros más también se les unirán en este tipo de tareas, pues son las que llevan a la plena realización humana. La principal razón para apoyar a los TBC y sus egresados quizá no es para “salvar” a algunos de ellos, sino porque son precisamente esas personas las lanzadoras de estrellas del mañana, quienes se dedicarán a mejorar condiciones de sus entornos vulnerables, desde esas trincheras, con su propia resolución emancipada, haciendo sus costas verdaderamente más bellas.

Referencias

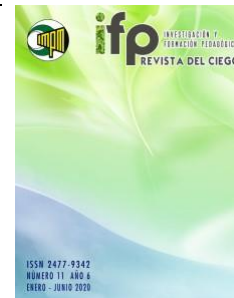
- Alanís, J. F. (2015). *Categorías descriptivas para la vía metódica en investigaciones educativas a partir de referentes empíricos*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/0064.pdf>
- Alber, A. (2018). Presentation of the Software Program SONAL. *Bulletin of Sociological Methodology*, 137-138 (1), 176-200. doi: <https://doi.org/10.1177/0759106318761613>
- AMAI. (2018). *Distribución de los hogares del país según Nivel Socioeconómico*. Recuperado de <http://www.amai.org/nse/data/>
- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. Londres: Verso.
- Centro de Información de la ONU [CINU]. (2019). *Los 8 objetivos del Milenio*. Recuperado de <http://www.cinu.mx/minisitio/ODM8/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (15 de mayo de 2019). *Diario Oficial de la Federación. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Ibarrola de, M. (2018). La formación escolar para el trabajo en el nivel medio superior del sistema educativo mexicano. Antecedentes históricos y panorama general actual. En M. de Ibarrola, *Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas* (pp. 3-53). México: DIE-CINVESTAV y SEMS-SEP. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die_sem14nov_final.pdf
- Eiseley, L. (2016). *The unexpected universe* [e-Pub]. Nueva York, EEUU: Library of America.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Greimas, A. J. (1971). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015a). *Características educativas de la población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015b). *Número de habitantes. Morelos*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mor/poblacion/>

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017 Educación Media Superior. Lenguaje y Comunicación Matemáticas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/Resultados2017.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2000, septiembre 13). *Declaración del milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2013). *Una nueva alianza mundial: erradicar la pobreza y transformar las economías a través del desarrollo sostenible. Informe del Grupo de Alto Nivel de Personas Eminentes sobre la Agenda de Desarrollo Post-2015*. Recuperado de http://www.un.org/es/sg/pdf/hlp_report_post2015_sg.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (25 de septiembre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015b). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). *Upper secondary completion rate*. Recuperado de https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_upsec_v2
- Pieck, E., y Vicente, M. R. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. México: Universidad Iberoamericana. Recuperado de <https://ibero.mx/web/files/publicaciones/abriendohorizontes.pdf>
- Real Academia Española [RAE]. (2017). *Diccionario de la lengua española*. Edición del Tricentenario. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=UQCCwoM>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Catálogo de localidades*. Recuperado de <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=17>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos (4ª ed.)*. Madrid: Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C., y Pedroza, P. (2017). *El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XLVII (3-4), 7-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27054113002.pdf>



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los centros de educación inicial

Didactic strategies for the stimulation of creativity in children of the initial education centers

Luisa Delia Rodríguez Amado
luisarodriguez68@hotmail.com

Centro de Educación Inicial Mesa Alta I Las Mesas-municipio Antonio Rómulo Costa – Táchira (Venezuela)

Recibido 10 de enero de 2019 / aprobado 27 de febrero de 2020

Palabras clave

Estrategias didácticas, estimulación de la creatividad, niños, educación inicial.

Resumen

La presente investigación, tiene como objetivo general proponer estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños de los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta, en el municipio Antonio Rómulo Costa (Táchira – Venezuela), además de indagar en las estrategias desarrolladas por los docentes para la estimulación de la creatividad de los niños; establecer la factibilidad pedagógica, social, institucional y económica de dichas estrategias, y diseñar estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad en los niños. Se fundamenta en el enfoque cualitativo, en la modalidad de proyecto factible a través de las fases de diagnóstico, factibilidad y diseño. Los sujetos en estudio, fueron tres (3) docentes de educación inicial. Las técnicas que se aplicaron fueron la observación y la entrevista. Se concluyó que se evidencia el poco uso de técnicas para la estimulación del pensamiento creativo, por lo que el docente debe aplicar estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad en los niños.

Keywords

Didactic strategies, stimulation of creativity, children, initial education.

Abstract

The purpose of this research is to propose didactic strategies for the stimulation of creativity in children of the Early Education Centers of Mesa Alta, in the Antonio Rómulo Costa municipality (Táchira – Venezuela), in addition to investigating the strategies developed by teachers for the stimulation of children's creativity; establish the pedagogical, social, institutional and economic feasibility of these strategies, and design didactic strategies for the stimulation of creativity in children. It is based on the qualitative approach, on the feasible project modality through the phases of diagnosis, feasibility and design. The subjects under study were three (3) initial education teachers. The techniques that were applied were observation and interview. It was concluded that the little use of techniques for the stimulation of creative thinking is evidenced, so the teacher must apply didactic strategies for the development of creativity in children.



Introducción

La creatividad es una función cognitiva que debe ser desarrollada desde muy temprana edad, sobre todo cuando se trata de niños de preescolar, pues en esa edad les gusta fantasear, imaginar y crear, por tal razón, el docente debe estimularlos para que tal desarrollo se produzca al presentar situaciones didácticas que promuevan el pensamiento creativo. Por tales razones es necesario visualizar el proceso pedagógico en un paradigma actual y renovador, fundamentado en el saber, el aprender, el enseñar y el convivir, como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000).

Al respecto, Papalia, Wendkos y Duskin (2001) señalan que “La creatividad es la capacidad para ver las cosas desde una nueva perspectiva, para producir algo nunca visto o para discernir sobre problemas que otros no reconocen y encontrar soluciones nuevas e inusuales” (p. 140). En otras palabras, para que el infante desarrolle su potencial creativo se requiere de un docente proactivo, que indague sobre los enfoques de aprendizaje y, sobre todo, que posea una actitud abierta, flexible a los cambios que se suscitan en su entorno, conocedor de los procesos del desarrollo del pensamiento y la práctica pedagógica.

A tal efecto, la autora de este trabajo, en su labor docente, en los Centros de Educación Inicial Mesa Alta I y II, en el municipio Antonio Rómulo Costa del estado Táchira (Venezuela), pudo observar que muchas docentes, a pesar de las orientaciones de la Zona Educativa Táchira, usaron en sus actividades manuales siluetas y plantillas para rellenar con colores o materiales. En las carteleras se ven trabajos realizados con dibujos impresos que rellenan con colores o semillas; plantillas ya demarcadas para delinear sus contornos y otra serie de producciones que demuestran trabajos realizados por adultos, con muy poca participación de los educandos. Igualmente, daban pocas oportunidades para que inventaran producciones literarias como poesías, canciones, historias, adivinanzas afectando la originalidad, la imaginación y la creatividad de los estudiantes. Los niños realizaban actividades de tipo memorístico y mecánico; repitiendo canciones, poesías o adivinanzas que los adultos les enseñan, escuchando narraciones de cuentos sin tener la oportunidad de intervenir, opinar o transformar la trama, rellenando formas con bolillos, papelillos o semillas; en general, no se les estimuló su pensamiento creativo.

Según constató la autora de este estudio a través de la observación y la indagación directa, la situación anterior se generaba porque las docentes les daban más énfasis a las actividades sensorio motoras y memorísticas, desconociendo la importancia de propiciar en los niños, conflictos cognitivos que les permitan avanzar en su aprendizaje tal y como lo señala Vygotski (1978) cuando plantea la necesidad de la mediación docente. De seguir con la práctica anteriormente reseñada, los educandos corren el peligro de acostumbrarse a no pensar por sí mismos, a esperar soluciones sin tener que intervenir, a no pensar en forma creativa y original, todo ello, en perjuicio de su desarrollo y aprendizaje.

Ante tal panorama, la investigadora se planteó las siguientes interrogantes: ¿Qué estrategias desarrollan las docentes de los CEI Mesa Alta I y II para estimular la creatividad de sus estudiantes? ¿Es factible desde el plano pedagógico, social, institucional y económico, proponer estrategias para que las docentes estimulen la creatividad infantil? ¿Cuáles estrategias didácticas se pueden diseñar para la estimulación de la creatividad infantil de los educandos?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Proponer estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad de los niños en los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta, en el municipio Antonio Rómulo Costa del estado Táchira.

Objetivos específicos

- Indagar las estrategias desarrolladas por las docentes para la estimulación de la creatividad de los niños en los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta.
- Establecer la factibilidad pedagógica, social, institucional y económica de las estrategias dirigidas a docentes de los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta para la estimulación de la creatividad de los educandos.
- Diseñar estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad de los niños en los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta.

Marco teórico

Estrategias didácticas

La UNESCO (2000) en su pronunciamiento sobre políticas, legislación y administración escolar, define las estrategias didácticas como la combinación y organización del conjunto de métodos y materiales escogidos para alcanzar logros académicos, con la finalidad de desarrollar en los estudiantes un aprendizaje significativo. Es decir, que el docente a través de las estrategias de enseñanza busca el aprendizaje significativo en sus estudiantes para que adquieran y asimilen nuevos conocimientos. De igual manera, Díaz (1998) las define como: “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (p. 19). En otras palabras, el docente debe aplicar tácticas y habilidades en pro de los aprendizajes de los estudiantes, que los conlleve a crear, producir cosas nuevas y desarrollar el pensamiento crítico y creativo.

Estimulación de la creatividad

Escobar (2003), la define como “...una serie de experiencias que, de forma vivencial, se ofrecen al niño para activar todas las áreas que integran su desarrollo a fin de impulsar sus potencialidades” (p. 67). De manera que se desarrollen en forma integral todas las potencialidades infantiles, entre ellas las intelectuales, afectivas, psicomotrices, lingüísticas, sociales, sexuales, morales y físicas.

Por otro lado, la creatividad según Castro (2005), “es una facultad específica del ser humano que le permite crear con originalidad, flexibilidad y fluidez un conjunto de valores materiales y conocimientos nuevos con el propósito de satisfacer necesidades personales y sociales” (p. 37). Es decir, que es considerada como una función cognitiva característica de todo niño, pero debe ser estimulada para que se desarrolle. Es por tal razón que el docente de Educación Inicial debe conocer el acto creador, su proceso y sus características, así como utilizar los aspectos de la vida o rutina diaria del niño en la institución, para que desarrolle todo su potencial, a partir de su vida afectiva y emocional para el desarrollo de su pensamiento creativo.

Finalmente, la autora sustenta su investigación sobre la teoría de Vygotsky, quien expresa que los factores que impulsan la imaginación se generan de dos formas: interna y externa. Las condiciones internas son el resultado de las experiencias, de las necesidades, la ejercitación de la actividad combinadora del pensamiento y la situación externa es determinada por su entorno, por el contexto histórico social donde se desenvuelve el hombre. Por tal razón, el docente como mediador debe estimular el desarrollo cognitivo del niño y su capacidad creativa a través de actividades donde se prioricen la comunicación, la observación y la orientación, que le permitan crear los recursos necesarios para la resolución de sus problemas e interactúe de manera inteligente con su contexto desde las dimensiones del ser, el saber y el hacer.

Metodología

La presente investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo. Al respecto, Blasco y Pérez (2007) señalan que “la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas” (p.25). Por lo que en este tipo de investigación se utilizan instrumentos para recoger información como la guía de entrevista y el registro de observación, en los que se describen las rutinas, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de los participantes, sus cualidades, sus características y su esencia de ser humano dentro de un todo.

Así mismo, se desarrolla a través de la modalidad de proyecto factible, que según la Upel (2006), “consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales...” (p. 21). De tal manera, que se proponen estrategias para la solución de un problema práctico, como es la estimulación de la creatividad en los niños de los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta en el municipio Antonio Rómulo Costa del estado Táchira. Para tal fin se apoya en una investigación de campo, abordando la realidad de manera directa. El Proyecto Factible se desarrolló en tres fases: diagnóstico, factibilidad y diseño.

Fase I Diagnóstico

La fase de diagnóstico tuvo como propósito recabar la información pertinente en relación con las estrategias que desarrollan las docentes en los CEI Mesa Alta I y Mesa Alta II para la

estimulación de la creatividad de los infantes, con ello se pudieron describirlas y actuar en consecuencia.

Fase II Factibilidad

Se realizó en atención a lo social, pedagógico institucional y económico. Sobre este proceso, Álvarez (2004) indica que estos aspectos permiten establecer que la propuesta sea viable y aplicada. Ello llevó a determinar la viabilidad de la propuesta de estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil.

Factibilidad social. En los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta I y II se brinda atención a los niños a través de la vía convencional, en su mayoría pertenecen a comunidades rurales circunvecinas, constituidas por campesinos de bajos recursos socioeconómicos y culturales, que requieren apoyo de la institución educativa para poder cumplir con sus responsabilidades en la educación de sus hijos, es decir, el estudio es de contenido social, pues se trata de ofrecer a los docentes una propuesta de estrategias para que estimulen la creatividad de los infantes.

Factibilidad Pedagógica. La factibilidad pedagógica está dada porque en Educación Inicial se promueve el desarrollo integral del infante para que sea crítico, creativo, autónomo y reflexivo, de acuerdo con su edad, necesidades, intereses y entorno sociocultural.

Factibilidad Institucional. El diseño de estrategias didácticas para el desarrollo de la creatividad infantil cuenta con la disposición del personal docente de la institución, lo cual fue constatado, a través de conversaciones informales sostenidas con las docentes, quienes manifestaron, la necesidad de desarrollar estrategias para el estímulo de la creatividad de los educandos. Por tanto, la propuesta beneficia a la institución educativa en el cumplimiento de las funciones pedagógicas.

Factibilidad Económica. La presente propuesta pedagógica se puede poner en práctica sin necesidad de realizar erogaciones presupuestarias adicionales por parte de docentes, padres y representantes, pues todas son posibles con los recursos existentes.

Fase III: Diseño

La propuesta se diseñó de acuerdo con los resultados obtenidos en las fases de diagnóstico y factibilidad. En ella se presentan estrategias para la estimulación de la creatividad infantil; se

espera que las docentes la pongan en práctica para mejorar su práctica educativa en función del desarrollo y aprendizaje de los educandos, sobre todo, cuando hay que planificar las acciones para el próximo año escolar.

Sujetos de estudio

Según Palella y Martins (2006) “la población es el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones” (p. 105). En esta investigación, la población está constituida por ocho (8) docentes de los Centros de Educación Inicial de Mesa Alta del municipio Antonio Rómulo Costa, incluyendo a la investigadora de este trabajo. En cuanto a la muestra, señalado por los mismos autores, “es la escogencia de una parte representativa de una población, cuyas características reproduce de la manera más exacta posible” (p. 106). Por lo que la muestra, en este caso, está representada por tres (3) docentes titulares de aula, las cuales son de tipo convencional, de dependencia nacional y de condición fija, a diferencia de las otras cuatro (4) restantes que son de dependencia regional y contratadas como docentes auxiliares. A los fines de conservar la confidencialidad, en lo adelante se identificarán a las docentes con la letra D seguida de dígitos: D1, D2 D3. De ellas, D1 y D2 son Licenciadas en Educación Preescolar y D3 es TSU en Educación Preescolar.

Técnicas e Instrumentos

Las técnicas que se utilizaron fueron la observación y la entrevista; Satir (2000) define la observación como “...una técnica estructurada de manera que se logre señalar, las creaciones directas ejecutadas por el objeto o sujeto de estudio” (p 120). El instrumento que se utilizó se estructura como escala de estimación con las opciones Casi Siempre, A Veces y Casi Nunca. Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1996), indican que “...la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (p.168). Es así como se entrevistaron a las docentes para conocer aspectos relacionados con las estrategias didácticas para desarrollar la creatividad infantil.

Procedimiento para la recolección y análisis de la información

La investigación se llevó a cabo a través de la aplicación de una guía de entrevista y un registro de observación a los sujetos en estudio en las instituciones seleccionadas. Para tal efecto, la

investigadora conversó previamente con las docentes, a objeto de obtener su colaboración y participación, así, la información se pudo recabar sin inconveniente alguno. Los datos recogidos en el trabajo de campo, se vaciaron en cuadros elaborados de acuerdo con los aspectos e indicadores establecidos para tal fin y se diseñó una matriz para la información recogida durante la entrevista, dando origen a las conclusiones y recomendaciones que se contemplan en la propuesta de estrategias pedagógicas.

Validez y fiabilidad

Todo estudio, muestra las distintas pruebas e instrumentos que determinan la necesidad del mismo. Por ello, para el presente estudio en su carácter de investigación cualitativa se aplicó la triangulación como método de validez, definida por Cerda (2008) como: “una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales” (p.50). Es decir, se refiere al proceso de coincidencia de opiniones que existe en la información recolectada para la elaboración del diagnóstico a través de técnicas e instrumentos aplicados, con las bases teóricas pertinentes, permitiéndose la comparación de resultados para llegar a un espacio de relación que logrará el proceso de triangulación.

Tabla 1.
Sistematización de las Unidades de Análisis

Objetivos		Unidades de Análisis	Indicadores
General	Específicos		
Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil.	Indagar cuáles estrategias desarrollan las docentes para la estimulación de la creatividad de los infantes.	Estrategias didácticas	Formación personal y social Relación con el ambiente Comunicación y representación
	Establecer la factibilidad pedagógica, social, institucional y económica de las estrategias dirigidas a docentes de los CEI Mesa Alta I y Mesa Alta II para la estimulación de la creatividad de los educandos.	Estimulación infantil	Organización Planificación Jerarquía Evaluación continua Rutina diaria
	Diseñar estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad de los niños y niñas.	Creatividad	Socialización Cognición Originalidad

Presentación de resultados

Los resultados de la fase diagnóstica se presentan organizados por unidades de información, los de la observación en cuadros y los de la entrevista en la matriz diseñada con la interpretación y análisis realizados en los cuales se confrontan los datos entre sí, con los postulados teóricos y el criterio personal de la investigadora.

Unidad de Análisis: Estrategias Didácticas

Tabla 2.
Desarrollo de la creatividad en las áreas de aprendizaje

Aspectos observados	D1			D2			D3		
	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Se contempla la creatividad en el área Formación personal y social			X		X				X
Se contempla la creatividad en el área Relación con el ambiente		X				X		X	
Se sugiere a los infantes la actividad que van a realizar para comunicarse y representar	X			X			X		

Análisis de la observación. En las observaciones pudo detectarse en cuanto al aspecto referido a si se contempla la creatividad en el área Formación personal y social, D1 y D3 casi nunca lo hacen y D2 lo hace a veces. Por otra parte, se apreció que D1 y D3, a veces *contemplan la creatividad en el área Relación con el ambiente* y D2 casi nunca. Finalmente, se observó que D1 y D3 casi siempre *contemplan la creatividad en el área Relación con el ambiente* y D2 a veces lo hace.

Contrastando con autores, este apartado de la investigación, Cropley (2009) asevera que en el contexto del aula está la posibilidad de estimular las capacidades y las habilidades creativas en los educandos. Por lo tanto, los docentes de preescolar tienen la gran responsabilidad de permear el eje creatividad en todas las áreas de aprendizaje de los niños,

para que estos procesen el pensamiento creativo y puedan estimular todo el potencial humano, artístico y comunicacional que contribuya con su formación integral.

Tabla 3.
Matriz de la entrevista

Indicadores	Testimonios
Formación personal y social	1. ¿Cómo contempla la creatividad del niño dentro del área de aprendizaje formación personal y social? D1: Participativa, porque manifiesta sus ideas y las plasma a como él las ve o las cree. D2: La creatividad del niño depende en gran parte de sus habilidades y destrezas y de las estrategias que se utilicen para desarrollarlas, el docente debe tener en cuenta como prioridad, las características individuales para así utilizar el medio más adecuado para la contemplación. D3: La creatividad es libre de cada niño, a su manera y edad.
Relación con el ambiente	2. ¿Cómo puede incluirse pensamiento creativo en el área relación con el ambiente? D1: De una manera espontánea ya que todo lo que él observa lo amolda a su mundo D2: Llevando al niño directamente a que tenga contacto con la naturaleza y brindándole los recursos. D3: Dejando que el niño explore todo lo que está a su alcance y alrededor.
Comunicación y representación	3. ¿Cómo estimula la creatividad infantil en las estrategias del área de comunicación y representación? D1: A través de las experiencias diarias vividas por ellos. Como todo lo que ellos vean, cuentan e imitan. D2: A través de dramatizaciones, actividades en grupo, exposiciones, intercambio de ideas. D3: A través de las dramatizaciones, cuentos y lecturas infantiles.

Análisis de la entrevista. En cuanto a la entrevista las respuestas de las docentes coinciden con lo observado, reflejando que no hay precisión ni conocimiento en cuanto la incorporación de la creatividad en las diferentes áreas de aprendizaje, ninguna hizo referencia a los componentes y a las estrategias que podían desarrollarse en ellas. En este sentido Bronstein y Vargas (2001), señalan la responsabilidad que tiene tanto la escuela como el docente de construir espacios en los que el niño pueda actuar de forma espontánea, así como los temas y contenidos que sean de su interés y de acuerdo al contexto donde éste se desenvuelve, lo cual contribuye al fortalecimiento de su pensamiento creativo y de su formación integral.

Unidad de Análisis: Estimulación Infantil

Tabla 4.
Estimulación para el desarrollo

Aspectos observados	D1			D2			D3		
	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Se organizan las estrategias de lo más sencillo a lo más complejo		X			X			X	
La docente planifica estrategias de aprendizaje que lleven al niño a realizar actividades originales		X				X		X	
Las estrategias responden a las necesidades e intereses de los infantes	X			X			X		
Se presentan estrategias que lleven al niño a realizar actividades de menor a mayor grado de diferenciación		X			X				X
Se llevan registros de la evaluación de cada niño de acuerdo con las áreas de desarrollo infantil	X				X			X	
Se evalúa a cada niño de acuerdo con las competencias establecidas en cada una de las áreas de desarrollo		X			X			X	
La rutina diaria es flexible para que el niño pueda hacer variaciones de acuerdo con sus intereses	X			X			X		

Análisis de la observación. La información recogida durante el proceso de observación permitió evidenciar que las tres (3) docentes, a veces *organizan las estrategias de lo más sencillo a lo más complejo*; D1 y D3 *planifican estrategias de aprendizaje que lleven al niño a realizar actividades originales* y D2 lo hace casi nunca. También, se observó en las tres (3) docentes que casi siempre *proponen estrategias que tienen que ver con necesidades e intereses de los niños*; sin embargo, en cuanto al cuidado de hacerlo para *que lleven al niño a realizar actividades de menor a mayor grado de diferenciación*, D1 lo hace a veces, D2 casi siempre y D3 casi nunca. Otro aspecto observado

fue el relativo a la evaluación, en este sentido, D1 casi siempre lleva *registros de la evaluación de cada niño de acuerdo con las áreas de desarrollo infantil*; D2 y D3 lo hacen a veces, las tres (3) docentes a veces *evalúan a cada niño de acuerdo con las competencias establecidas en cada una de las áreas de desarrollo* y casi siempre *la rutina diaria es flexible* para que el niño pueda hacer variaciones de acuerdo con sus intereses.

A este respecto, siguiendo a Bean (1994), cuando se le estimula la creatividad al niño éste ve fortalecida su personalidad, lo cual le permite adaptarse a los cambios y a cualquier situación que se le presente en su vida. Es decir, se mejoran todas sus potencialidades de manera integral, considerando los aspectos afectivo, psicomotriz, lingüístico, social, sexual, moral y físico.

Tabla 5.
Matriz de la entrevista

Indicadores	Testimonios
Organización	4. ¿Qué se entiende por organización cuando se hace referencia a la secuencia del desarrollo infantil? D1: A medida que se va avanzando en edad, su desarrollo evolutivo es más eficaz D2: El desarrollo del niño se inicia desde que está en el vientre materno y así desde su nacimiento, dependiendo del ambiente, de la familia y de las experiencias que reciba; tendrá un desarrollo de su personalidad medido por etapas donde su ingreso a la educación inicial juegue un papel preponderante y así los demás subsistemas de la educación D3: El niño debe tener un conocimiento previo que lo va a ir ampliando a medida del transcurso del tiempo en el CEI
Planificación	5. Por qué hay que planificar la mediación docente? D1: Para no improvisar y tener el objetivo claro que nosotras queremos con los niños D2: No entiendo la pregunta D3: Hay que planificar porque nosotros somos mediadores
Jerarquía	6. ¿Qué se entiende por jerarquización de cuando se hace referencia a la secuencia del desarrollo infantil? D1: Un niño, dependiendo de su edad, desarrolla sus capacidades, habilidades y destrezas con más claridad. D2: No entiendo lo que preguntan D3: El niño logra alcanzar todos sus conocimientos y potencialidades acorde a su edad y proceso evolutivo.

Tabla 5.
Matriz de la entrevista (Cont.)

Evaluación continúa	<p>7. ¿Por qué la evaluación debe ser continua y sistemática? D1: Porque a través de la misma vamos observando la evolución del niño D2: Continua porque el niño cada día va teniendo cambios y adquiriendo y desarrollando sus habilidades y destrezas D3: El niño está en un continuo aprendizaje y se le debe dar respuesta a las necesidades que presente todos los días,</p>
Rutina diaria	<p>8. ¿Cómo organiza la rutina diaria en su aula? D1: Recibimiento de los niños- Aseo y limpieza – Desayuno – Trabajo libre en los espacios – Actividades colectivas – Almuerzo – Descanso – Actividades recreativas – Merienda – Recuento – Despedida D2: Recibimiento-Canto del Himno-Reunión de grupo- desayuno - orden y limpieza - actividades en los espacios de las aulas – juegos en el espacio exterior – recuento – entrega de los niños D3: Recibimiento de los niños – Reunión de grupo – Aseo y limpieza – Trabajo libre en los espacios – cierre.</p>

Análisis de la entrevista. En cuanto a la entrevista, las respuestas ofrecidas a cada una de las cuestiones que tienen que ver con el indicador estimulación reflejan que hay poca estimulación de la creatividad infantil por parte de las docentes. Al respecto Narváez (2008) enfatiza que en la etapa infantil la enseñanza debe centrarse en el pensamiento del niño. Es decir, que este proceso se debe orientar a estimular la motivación intrínseca de los infantes, encaminarlos a que observen, expresen sus ideas, pregunten, dialoguen, indaguen y reflexionen sobre su entorno de manera que puedan formar sus esquemas previos y los conceptos acerca de su propia realidad.

Unidad de Análisis: Creatividad

Tabla 6.
Estrategias para la creatividad

Aspectos observados	D1			D2			D3		
	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Casi siempre	A veces	Casi nunca
Las estrategias respetan las características del entorno sociocultural	X				X			X	
Se presentan estrategias para que los niños ideen formas de interacción con sus compañeros		X		X				X	

Tabla 6.
Estrategias para la creatividad (Cont.)

Se hacen preguntas que lleven al niño/a a pensar	X	X	X
Se crean conflictos cognitivos para que el niño/a avance en su conocimiento	X	X	X
Se estimula a los niños para que creen sus propias actividades en forma espontánea	X	X	X
Se invita a los niños a realizar sus propias representaciones a través de diferentes modelos representativos	X	X	X

Análisis de la observación. Los datos recogidos de las observaciones indican que D1 propone casi siempre *estrategias que respetan las características del entorno sociocultural*, D2 y D3 a veces lo hacen; también, D1 y D3 a veces presentan *estrategias para que los niños ideen formas de interacción con sus compañeros*, D2 casi nunca. Las tres (3) docentes a veces hacen preguntas que lleven al niño a pensar y casi nunca crean conflictos cognitivos para que el niño avance en su conocimiento, igualmente a veces *estimulan a los niños para que creen sus propias actividades*. Finalmente, D1 y D2 casi siempre *invitan a los niños a realizar sus propias representaciones* a través de varios modelos representativos y D3 a veces lo hace.

En cuanto a este punto de las estrategias docentes, Pink (2006) señala que a los niños en las escuelas no se les motiva a ser innovadores, a crear y reinventar, siendo esto lo que se valora en la actualidad. La escuela y los docentes se han dedicado más a los aspectos administrativos que a los pedagógicos entre los que se pueden incluir estrategias didácticas para el despertar de la creatividad y la innovación en los estudiantes.

Tabla 7.
Matriz de la entrevista

Indicadores	Testimonios
Socialización	9. ¿Por qué la creatividad promueve la socialización del niño? D1: Porque trabajan colectivamente y con esto aprenden a vivir en sociedad y comunidad D2: Porque a través de las actividades creativas el niño comparte en grupo, intercambia ideas, relata sus experiencias, escucha a sus compañeros, docentes y adultos y esto hace que ellos se relacionen entre sí D3: Porque cuando están desarrollando su potencial creador, ellos se cuentan entre sí lo que cada uno hizo y plasmó en su hoja y se relacionan entre sí
Cognición	10. ¿Cómo puede el pensamiento creativo originar conocimiento? D1: A través de su imaginación y su espontaneidad D2: En la medida que las actividades que el niño realiza y con interés que éste tenga en la rutina del día, él va adquiriendo más conocimiento. D3: Cuando ellos piensan lo que van a plasmar en la hoja van desarrollando habilidades y destrezas y por supuesto, se va creando su propia imaginación a través del dibujo y van adquiriendo conocimiento por sí mismos
Originalidad	11. ¿Por qué la originalidad está implícita en el pensamiento creativo? D1: Cada quien tiene que poner de manifiesto la originalidad de sus creaciones, visiones, es por ello que siempre va a estar implícita en todo momento de la vida del niño D2: Porque siendo original cada quien desarrolla su potencial, creador, aunque no está demás compartir e intercambiar ideas, siempre y cuando no se utilice el trabajo original de otro para beneficio propio D3: Porque las dos siempre van de la mano, la creatividad de cada ser humano tiene que ser original y no plagiada de otro

Análisis de la entrevista. En cuanto a la recolección de información a través de la entrevista, se aprecia que hay una debilidad marcada en las respuestas ofrecidas para esta unidad de análisis. La totalidad de las docentes no ubican la creatividad dentro de la promoción de la socialización infantil, tampoco hay clara comprensión de la creatividad como proceso cognitivo, ni de lo que verdaderamente es originalidad, aun cuando en lo relativo a este aspecto las respuestas ofrecidas fueron más acertadas. En este sentido, Ávalos (2006) señala que “las estrategias educativas son la mejor manera para desarrollar la creatividad en el niño, porque los ayuda a pensar, analizar, criticar, etc. y llegar a una buena solución a través de sus ideas” (p. 54). En otras palabras, las estrategias que el docente aplique en el aula, determinarán en gran medida, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de sus estudiantes, por lo que debe propiciar su imaginación y fantasía a través de los espacios, recursos y actividades lúdicas adecuadas para tal fin.

Conclusiones

Los resultados permiten concluir que las docentes, sujetos en estudio, desarrollan pocas o escasas estrategias para la estimulación del pensamiento creativo, entre las cuales se destacan que realizan actividades memorísticas, repetitivas, con material impreso descontextualizado, pocas actividades lúdicas, lecturas aburridas, actividades artísticas y manualidades sin intencionalidad, carteleras con material realizado por los padres y representantes, uso de siluetas y plantillas para rellenar o colorear, entre otras.

Igualmente, esta investigación se realizó a partir de algunas necesidades presentadas en la instituciones educativas, en atención a lo social, pedagógico institucional y económico, para atender a los estudiantes que provienen de familias campesinas y en su mayoría de escasos recursos económicos, fundamentalmente, para el fortalecimiento de sus aprendizajes, promoviendo el desarrollo integral del infante para que sea crítico, creativo, autónomo y reflexivo, de acuerdo a su edad, sus necesidades, intereses y entorno sociocultural. Por tal razón, la autora de esta investigación, presentó esta propuesta pedagógica que contó con el apoyo del personal directivo y docente de la institución, así como el respaldo de todos los padres y representantes, para que en un futuro pueda ser desarrollada sin contratiempo en esta comunidad.

Finalmente, se recomienda el desarrollo de talleres de formación permanente, círculos de estudio e investigaciones dirigidas a través de las coordinaciones de formación docente, para el fortalecimiento del aprendizaje de nuevas estrategias, así como orientaciones didácticas y actualización académica del docente.

Propuesta

Estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil de los niños

Introducción

Las estrategias didácticas definidas por Tébar (2003) como “procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 7). En esta propuesta se plantean estrategias que el docente debe aplicar para la estimulación de la creatividad infantil para que los educandos desarrollen su pensamiento y aprendizaje de forma original y constructiva, a través de ellas se puede

estimular todo el cerebro en la búsqueda de aprendizajes significativos, para que los niños no reproduzcan y reconstruyan lo que el maestro les transmite como información, sino que sean capaces de pensar en forma autónoma, según sus intereses y necesidades individuales y colectivas, en un ambiente rico en oportunidades, con materiales de diferentes tipos que los lleven a aprender de acuerdo con sus posibilidades cognitivas.

Se presentan estrategias de acuerdo con cada una de las áreas de aprendizaje, con la intención de demostrar cómo es posible estimular el pensamiento creativo a través de diversas situaciones didácticas que están incluidas en los componentes de cada área. Así mismo, esta propuesta está sustentada en la Teoría de Vygotsky, específicamente, en su postulado sobre el proceso de mediación o Zona de Desarrollo Próximo, donde interviene el docente y el uso de estrategias y herramientas adecuadas para el fortalecimiento y desarrollo de las potencialidades de los educandos. De igual manera, es fundamental, que el docente mediador planifique muy bien las estrategias, actividades y recursos a utilizar, los cuales deben ser idóneos, de acuerdo con cada una de las áreas establecidas en Educación Inicial en aras del fortalecimiento de los procesos comunicativos, expresivos y creativos de los infantes.

Propósito

Ofrecer a las docentes de los CEI Mesa de Alta I y Mesa de Alta II estrategias didácticas para la estimulación de la creatividad infantil

Estrategias didácticas

Área de aprendizaje formación personal y social:

- Realizar juegos colectivos propuestos y creados por los niños.
- Involucrar a los padres y familiares a participar en las actividades de los niños, a partir de las propuestas que éstos realicen.
- Presentar situaciones para que los niños resuelvan, por ejemplo: ¿Cómo podemos celebrar el cumpleaños de Mario? ¿Qué le podemos ofrecer? ¿Cómo se hace una torta? ¿Qué lleva?
- Cambiar la rutina diaria de acuerdo con las opiniones de los niños: ¿Cómo les parece que podemos organizar hoy la rutina? ¿Cuándo salimos al patio a jugar? ¿Cuándo salgamos de paseo al patio, qué vamos a jugar?

- Tomar decisiones ante diversas opciones que se le presenten, tanto el docente como los niños: Hay que decidir qué vamos a hacer para despedir el año escolar, quién da ideas. Escribir la de los niños y del docente y que ellos seleccionen algunas: Hagamos una torta – Títeres – Vamos de paseo.
- Imitar libremente a personajes de la comunidad.

Área de aprendizaje relación con el ambiente

- Invitarlos a utilizar en sus juegos diversos materiales y herramientas.
- Proponer que realicen anticipaciones de acuerdo con movimientos o desplazamientos de objetos, por ejemplo, patear una pelota y decir a dónde se va a dirigir, narrar una escena inconclusa para que digan qué va a suceder, salir al patio y mostrarles el cielo nublado para que piensen en lo que puede suceder. Observar el vuelo de un ave y decir a dónde se dirige.
- Invitarlos a realizar composiciones con formas naturales y dejar que los niños hagan sus creaciones sin intervención del docente.
- Invitarlos a que con sus propias palabras describan objetos, situaciones, paisajes y personas: ¿Cómo es?
- Invitarlos a narrar episodios para que utilicen términos temporales y espaciales: lejos cerca, ayer, hoy, esta mañana.
- Proponer actividades donde tengan que resolver situaciones cotidianas: En este frasco no caben todas las semillas ¿Qué podemos hacer? ¿Cuántos caramelos le vamos a dar a cada uno?
- Proponerles actividades de conteo para establecer relaciones numéricas, invitarlos a que ellos hagan proposiciones. Colocar varios objetos para contarlos, dejar que ellos mismos escojan los objetos.

Área de aprendizaje comunicación y representación

- Invitarlos a crear sus propios cuentos, poesías, adivinanzas
- Estimularlos para escriban mensajes, invitaciones, saludos, entre otros.

- Invitarlos para que realicen sus propias creaciones plásticas, considerar valiosas todas las producciones realizadas y exhibirlas en su totalidad: dibujos, pinturas, construcciones, modelados, entre otras.
- Invitarlos a salir del aula y descubrir formas en la Naturaleza: ¿A qué se parece la nube? ¿Cómo es la copa del árbol?
- Proponerles la utilización de diversos materiales para realizar composiciones artísticas: papel de lija, cartón, telas, algodón, palitos, pitillos, fósforos, entre otros. Dejar que los niños realicen sus propias creaciones.
- Invitarlos a moverse libremente al compás de la música, crear sus propios movimientos, crear frases musicales. Por ejemplo, decir su nombre cantando. Bailar libremente, entre otros.
- Proponerles hacer imitaciones de gestos: ¿Cómo ponemos la cara cuando estamos asustados? ¿Cuándo estamos alegres? ¿Cuándo lloramos? ¿Cuándo estamos bravos?
- Invitarlos a dramatizar situaciones, cuentos, acontecimientos, de acuerdo con sus propias creaciones.

Referencias

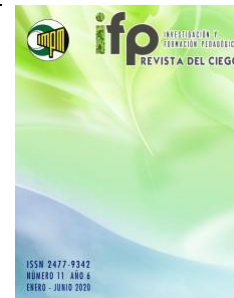
- Álvarez, G. (2004). *Trabajos de Grado sobre las Investigaciones cuya finalidad es mejorar una situación*. Caracas. UPEL.
- Ávalos, L. (2006). *El desarrollo de la creatividad en el niño de preescolar*. Secretaría de educación, cultura y deporte. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Bean, R. (1994). *Cómo desarrollar la creatividad en los niños*. Madrid: Debate, S.A.
- Blasco, J., y Pérez T. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. España: Editorial Club Universitario. ECU.
- Bronstein, V. y Vargas, R. (2001). *Niños creativos*. Editorial RBA Libros. Barcelona.
- Castro, L. (2005). *Diccionario de ciencias de la educación*. Lima: Seguro Editores.
- Cerda, H. (2008). *Los Elementos de la Investigación. Como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Editorial El Búho. 3era Edición. Bogotá-Colombia.
- Cropley, D. (2009). *Fostering creativity: A diagnostic approach for higher education and organisations*. Nueva York, NY: Hampton Press Inc.
- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, núm. 82, octubre-diciembre. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.

- Escobar, F. (2003) *Una Concepción de la Educación Preescolar Fundamentada en la Estimulación Integral y Posibilidades Cognitivas*. Tesis Doctoral. Maracay: Universidad Bicentenario de Aragua.
- Narváez, E. A. (2008). Aproximación teórica al concepto de creatividad: Un análisis creativo. *Revista Paideia Puertorriqueña*. 3 (1), 24-54.
- Paella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la investigación cuantitativa*. FEDEUPEL. Segunda edición.
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2001). *Psicología de desarrollo*. (8a. Ed.) Bogota: Mc Graw Hill.
- Pink, D. (2006). *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. Nueva York. Riverhead Books.
- Rodríguez, G. Gil J. y García G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. España. Aljibe
- Satir V. (2000). *Las Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Méjico. Pax.
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (2000). *Política, legislación y administración escolar*. Paris: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctoral*. 4ta. Edición. Caracas.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Relación entre el uso de las aulas virtuales y el aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado

Relationship between the use of virtual classrooms and learning mathematics in sixth grade students

Yenny Paola Morales Alucema
yepamoal@yahoo.es

Institución Educativa Los Laureles, Barrancabermeja, Colombia

Recibido 26 de noviembre de 2019 / aprobado 31 de marzo de 2020

Palabras clave

Aulas virtuales,
aprendizaje de las
matemáticas,
rendimiento
académico

Resumen

Esta investigación tiene como propósito establecer la relación que tiene el uso de las aulas virtuales y aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja-Colombia. El enfoque de la Investigación es cuantitativo, con un diseño Correlacional y No Experimental. La población corresponde a los estudiantes de Sexto del Centro Educativo los Laureles. El tamaño de la muestra fue de 43 estudiantes elegidos por conveniencia. Se aplicaron técnicas de investigación de campo como: observación, aplicación de encuestas tipo cuestionario Likert y análisis de planillas de notas a los cuales se les aplicó un instrumento para evaluar las variables del estudio. Para el tratamiento analítico de la información se utilizó procedimiento estadísticos descriptivo e inferencial. Los resultados expresan que el uso de las aulas virtuales está relacionado con el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado.

Keywords

Virtual
classrooms,
learning
mathematics,
academic
performance

Abstract

The purpose of this research is to establish the relationship between the use of virtual classrooms and the learning of mathematics in sixth grade students from the Los Laureles Educational Center, Barrancabermeja-Colombia. The focus of the Research is quantitative, with a Correlational and Non-Experimental design. The population corresponds to the sixth grade students of the Los Laureles Educational Center. The sample size was 43 students chosen for convenience. Field research techniques such as observation, application of Likert questionnaire surveys and analysis of report cards were applied to which an instrument was applied to evaluate the study variables. For the analytical treatment of the information, a descriptive and inferential statistical procedure was used. The results express that the use of virtual classrooms is related to the learning process of mathematics in sixth grade students.



Introducción

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES (2013) los bajos resultados que Colombia ha obtenido en evaluaciones nacionales e internacionales permiten afirmar que los esfuerzos no han sido suficientes para alcanzar los estándares deseados. A modo ejemplo el 44% de los estudiantes colombianos quedó en el nivel bajo de competencias en el componente de matemáticas de la prueba SABER 11° del 2013 y a nivel internacional, Colombia se ubicó en el puesto 62 en el componente de matemáticas entre 65 países que participaron en la prueba desarrollada por el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (o prueba PISA, por sus siglas en inglés) del 2012.

Una de las estrategias propuestas por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2008) para mejorar el proceso de aprendizaje de las matemáticas en la educación básica y media en Colombia es el uso de las Aulas Virtuales. La principal característica del aula virtual es que el aquí y el ahora son relativos, puesto que es el sujeto quien marca su propia pauta de estudio al aprender por sí mismo y la información está a la disposición cuando se crea el momento oportuno ya que las actividades pueden ser sincrónicas o asincrónicas.

Con base a lo anterior se realizó una investigación para determinar la influencia que tiene el uso de estas aulas virtuales en el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles de Barrancabermeja-Colombia. Todo esto con el fin de facilitar la adquisición de saberes matemáticos y contribuir con una excelente preparación de los jóvenes del mañana.

A pesar de los grandes esfuerzos que realizan los docentes por propiciar aprendizajes significativos para los estudiantes, las matemáticas carecen de sentido en la medida que no se percibe la aplicación real y verdadera de ella. Es conveniente desarrollar e implementar algunas experiencias que permitan a los estudiantes de nuestra Institución usar y aplicar la matemática de manera significativa, de tal manera que esta ciencia les permita entender el desarrollo tecnológico y además les posibilite comprender nuestra realidad, así como también desarrollar la creatividad, el liderazgo y toma de decisiones a través de la creación y resolución de problemas de índole matemático en situaciones cotidianas.

El objetivo general de la investigación fue determinar el grado de relación entre el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja-Colombia. Para lograr este objetivo se propuso lo siguiente:

1. Determinar el grado de relación entre uso de las aulas virtuales y el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja-Colombia.
2. Determinar el grado de relación entre uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia-
3. Determinar el grado de relación entre uso de las aulas virtuales y el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado en matemáticas del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

El escenario de la investigación fue la Institución educativa Los Laureles, sede Laureles, en la puerta del once en Barrancabermeja, departamento de Santander (Colombia) con estudiantes de sexto grado durante el año 2015. La matrícula estudiantil es 670 estudiantes de sexto a undécimo grado, en la jornada de la mañana y tarde distribuidos en las 8 sedes que conforman la institución en preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Su planta docente está constituida por 2 directivos y 25 docentes.

En relación con las Aulas Virtuales Barberá y Badía (2004) las define como el “Espacio simbólico en el que se produce la relación entre los participantes en un proceso de enseñanza y aprendizaje que, para interactuar entre sí y acceder a la información relevante, utilizan prioritariamente un sistema de comunicación mediada por computadora” (p.2). Es importante destacar que la interacción es un aspecto relevante para que este espacio pueda cumplir realmente con sus funciones y pueda, desde la comunicación y el desarrollo de las actividades asignadas, contribuir a lograr los objetivos propuestos. De este aspecto central dependerá la mediación y el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes que serán evaluados por el docente.

Las aulas virtuales dan la oportunidad al maestro y al estudiante de mediar con los medios tecnológicos, de manera tal que se generan aprendizajes significativos mediante un proceso de interacción con diversas actividades y múltiples recursos. Gutiérrez (2004) afirma que las aulas virtuales se utilizan en muchas instituciones de educación a nivel mundial dedicadas a la ayuda y apoyo de los estudiantes. Esta nueva opción es de gran utilidad, pero requiere la formación de los docentes que la utilizarán para lograr el mejor proceso de mediación con los estudiantes. Su uso ya es una realidad en instituciones de educación básica y universitaria.

Matemáticas y estilos de aprendizaje

Es parte de la cotidianidad afirmar que muchos estudiantes tienen dificultades con las matemáticas, pero también es cierto que pueden aprender matemáticas si los docentes son capaces, afirma Santolalla (2009), de encontrar y mostrarles sus puntos fuertes, agrega que los conceptos matemáticos deben ser presentados desde distintos enfoques y utilizando diferentes métodos de enseñanza, de manera que, independientemente del estilo de aprendizaje que tengan, todos los alumnos puedan crear las interconexiones necesarias para que su aprendizaje sea significativo.

La preocupación de los docentes de matemáticas por encontrar las estrategias didácticas adecuadas que garanticen el aprendizaje de los conceptos básicos de esta área, y la aplicación de sus conocimientos en cualquier situación de la vida real lleva a incorporar la resolución de problemas en la planificación de las clases lo cual permite a los estudiantes considerar los fenómenos que las matemáticas pueden explicar o predecir.

De acuerdo con Luengo (2005) “el rendimiento académico está relacionado con los procesos de aprendizaje” (p.78) y Gallego y Martínez (2003) sostienen que existe una gran variedad de trabajos sobre rendimiento académico y estilos de aprendizaje y concluyen que en la mayoría de los casos las posibilidades de aprendizaje son mejores cuando se planifican las actividades de mediación con los estilos de aprendizaje de los estudiantes, también es cierto que se debe considerar las condiciones emocionales de los estudiantes para lograr un equilibrio pedagógico.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes está relacionado con diversos factores, entre

ellos, el familiar, la vida cotidiana, las relaciones interpersonales, el ambiente pedagógico, la formación de los docentes, la salud, la recreación. Todos se relacionan entre sí, pero es posible que uno sea más relevante que otros. Por ejemplo, la familia es uno de los factores más importantes en este proceso, ella constituye la primera instancia de socialización y la primera escuela.

En relación con lo pedagógico, la institución escolar deberá contribuir con todas las condiciones para lograr un buen rendimiento académico de sus estudiantes no sólo en lo académico sino en su desarrollo integral. El progreso en vida escolar dependerá siempre, en primer lugar, del rendimiento de acuerdo con las normas y reglamentos de la institución escolar.

Según Montes y Lerner (2011) “El rendimiento académico es complejo en su definición y forma de abordarlo, se modifica de acuerdo al objetivo del estudio y el enfoque y puede ser amplio o limitado, tener aspectos netamente cuantitativos, cualitativos o de ambas perspectivas” (p.12). De acuerdo con estos autores son muchos y diversos los factores que incluyen en este proceso siempre estarán relacionados con el contexto.

Formulación de hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

Hipótesis específica

HE1: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

HE2: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con la argumentación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

HE3: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado en matemáticas del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia

Método

Variables e Indicadores

Según Tamayo (2010) las variables son características, atributos que admiten diferentes valores. Existen muchas formas de clasificación de las variables, no obstante, en esta investigación se clasificaron de acuerdo con el sujeto de estudio y al uso de las mismas. Es un proceso que se inicia con la definición de las variables en función de factores estrictamente medibles a los que se les llama indicadores. Según este criterio, en la presente investigación tenemos las siguientes variables:

- X: Uso de aulas virtuales
- Y: Aprendizaje de las matemáticas

Tabla 1.
Operacionalización de la variable X: Uso de aulas virtuales

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Ítems
Apropiación	Manejo de los recursos y actividades de la plataforma, que posibilitan la creación de ambientes de aprendizaje virtuales.	Utilización de habilidades para el uso y manejo del aula virtual para fortalecer los conocimientos y actitudes.	Actualización del aula virtual	1
			Cambio y Novedad	2
			Adaptabilidad y Creatividad al aula virtual	3, 4
Tecnológica	Conocimientos técnicos, para crear y desarrollar ambientes del aula virtual mediante actividades escolares	Desarrollo de conocimientos técnicos, innovación y habilidades tecnológicas	Vocabulario Tecnológico	5
			Conocimiento de Software y recursos Educativos	6
			Utilización de recursos ofimáticos e internet que ofrece el aula virtual	7, 8
Productiva	Articulación eficaz de la asignatura integrando al mismo tiempo los conceptos y habilidades que requieren las TIC.	Procedimientos empleados en la implementación del aula virtual	Articulación y Relación con el aula virtual en el rol de estudiante	9, 10
			Retos y paradigmas que trae consigo el aula virtual	11, 12
			Fijación de Objetivos	13, 14

Tabla 2.
Operacionalización de la variable Y: Aprendizaje de las matemáticas

Dimensiones	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Ítems
Nivel de Conocimientos teóricos	Conjunto de datos, ideas, nociones que se tienen sobre el tema o autores de referencia, Adquisición, retención y recuperación de aprendizajes.	Identificación de conceptos en términos observables y medibles, resultado memorístico repetitivo; basado en la asociación.	Conocimientos Previos de las matemáticas	15
			Conocimientos Empíricos	16, 17
			Asimilación Bases Teóricas	18, 19, 20
Argumentación	Capacidad de argumentar afirmaciones sobre situaciones que involucren datos cuantitativos u objetos matemáticos a partir de reestructuración de esquemas mentales	Da razones a favor o en contra de una proposición, explicando su proceso de razonamiento. Sustenta ideas y deduce conclusiones acordes al problema.	Interpretación de problemas matemáticos	21, 22, 23
			Comparación con situaciones reales	24, 25
			Solución de ejercicios interactivos	26
Rendimiento y dominio procedimental	Acciones que facilitan el logro de un fin propuesto. El estudiante será el actor principal en la realización de los procedimientos, “saber hacer”.	Puesta en marcha de instrucciones para desarrollar una situación problema.	Aplicación del tema	27, 28
			Solución de situaciones problemas	29, 30

Tipo de investigación

La investigación es correlacional de tipo básica y de acuerdo con Zorrilla (1993) su finalidad principal es ampliar los conocimientos sobre la relación entre las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas, describiendo de modo sistemático las características que genera el uso del aula virtual en el desarrollo de las clases con estudiantes de sexto grado en el Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia.

La investigación se realizó con dos grupos de estudiantes de grado sexto utilizando un método de corte transversal, porque, tuvo en cuenta la información proporcionada por el estudiantado y los docentes a fin de tener una visión acerca de los intereses, necesidades y expectativas al respecto de una mejor metodología de clases de matemáticas haciendo uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para facilitar la enseñanza de las matemáticas, creando de esta manera bases que nos permitan formular a futuro nuevas alternativas de estudio para hacer más significativo y perdurable el aprendizaje.

Población y muestra

Según Ñaupas, Novoa, Mejía y Villagómez (2011) “la población, es el conjunto de individuos o personas o instituciones que son motivo de investigación” (p .8). La población objeto de la investigación corresponde con estudiantes de sexto grado matriculados en el año 2015 en el Centro Educativo Los Laureles. 24 estudiantes en Sexto A y 25 en Sexto para un total de 49. A pesar de tener una población pequeña no fue posible tener accesibilidad a todos los estudiantes matriculados en sexto grado debido a que no asisten en su totalidad a las clases, esto implicó una extracción de muestra por conveniencia de acuerdo al número de estudiantes que atienden a los criterios de selección y que quisieron participar en la recolección de datos de forma libre y voluntaria.

Tabla 3.
Muestra

Nivel educativo	Curso	Número de estudiantes	Porcentaje	Total
Secundaria	Sexto A	21 de 24	88%	43
	Sexto B	22 de 25	88%	

Técnicas e Instrumentos

El tamaño de la muestra fue de 43 estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, a los cuales se les aplicó un instrumento para evaluar las variables del estudio. Este instrumento se aplica en una sola fecha a estudiantes elegidos al azar según la fracción muestra de poblaciones finitas de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: (a) estudiantes de sexto de la zona rural, (b) estudiantes de 10 a 13 años, (c) estudiantes con asistencia periódica al centro educativo (d) Estudiantes que deseen participar en la investigación.

En esta investigación, se hizo uso de técnicas de investigación de campo, dirigidas a recoger información primaria mediante el contacto directo con el objeto de estudio como: (a) encuentros personales con los estudiantes para realización de entrevistas (b) aplicación de encuestas tipo cuestionario a los estudiantes

Guía de la entrevista a través de encuentros personales con 25 estudiantes elegidos por criterio, mediante un muestreo no probabilístico, como prueba se les informó la importancia de contar con un aula virtual disponible para hacer consultas y profundizar los conceptos vistos en clase y a la vez se hizo preguntas que permitieron ampliar y confrontar la información obtenida.

Se realizó una encuesta escrita a los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles aplicando un cuestionario con 30 ítems que arrojó los datos necesarios para la investigación, en su construcción se hizo uso de una escala tipo Likert, adaptada por la autora, de acuerdo con las necesidades de la investigación.

La encuesta con la técnica de Likert se aplicó con la finalidad de conocer el comportamiento de las variables del estudio a los estudiantes integrantes de la muestra. La validación de los instrumentos por medio de juicio de expertos estuvo a cargo de tres especialistas.

Tabla 4.
Categorías para la encuesta

Categorías	Valor
Nunca	N – 1
Casi nunca	CN – 2
A veces	AV – 3
Frecuentemente	F – 4
Siempre	S – 5

Se realizó una prueba piloto con seis estudiantes del colegio Blanca Durán de Padilla, en Barrancabermeja, los cuales fueron elegidos conforme a los mismos criterios de la selección de la muestra tales como edad, grado escolar, zona rural, a éstos se le aplicó la misma encuesta y no se observó ninguna incongruencia o incomprensión, adicionalmente se compartió la encuesta con 3 docentes magister quienes dieron su valoración aprobando la aplicación de la

misma con una calificación del 95% por lo tanto se considera que el instrumento aplicado tiene validez.

En cuanto a las técnicas de procesamiento se establece un análisis estadístico de correlaciones que arrojan los índices matemáticos adecuados para obtener la base objetiva de las conclusiones del estudio, procediéndose en la forma siguiente:

1. Para la Variable X, los resultados de la encuesta a estudiantes sobre el Uso de las Aulas Virtuales (Preguntas de la 1 a la 14).

2. Para la Variable Y, los resultados obtenidos de la encuesta sobre el proceso de aprendizaje de las matemáticas (Preguntas de la 15 a la 30).

El estadístico a usar para esta prueba está dado por: El Coeficiente de correlación de Spearman ρ (rho) el cual es una medida de la correlación (la asociación o interdependencia) entre dos variables. Para calcular ρ , los datos son ordenados y reemplazados por su respectivo orden.

La recolección de datos fue responsabilidad de la investigadora, se logró mediante visitas al establecimiento educativo Los Laureles, donde se explicó el objetivo. Los resultados se presentan en tablas de frecuencias estadísticas en base a los porcentajes obtenidos de las respuestas con observaciones que realizadas teniendo en cuenta los resultados de la investigación.

En los resultados se ha contemplado las incidencias procedimentales surgidas en el colectivo de aplicación, encuesta aplicada a estudiantes, tabulación de cuestionarios y tratamiento estadístico.

Discusión de los resultados

En relación con la entrevista las preguntadas fueron analizadas una por una con sus respectivos resultados de manera general. Se presentará solo, por razones de espacio, la tabla de la pregunta N° 1; de las demás los comentarios de los datos.

Tabla 5.
Frecuencia con que los alumnos realizan ejercicios de matemática

Opciones	Frecuencia simple	Frecuencia acumulada	Porcentajes
Tres veces o más por semana	0	0	0
Una o dos veces por semana	0	0	0
Una o dos veces al mes	10	10	40
Solo en épocas de examen	15	25	60
Nunca	0	0	0
Total	25		100

En relación con la pregunta N° 1 de acuerdo con los datos se puede analizar que ningún estudiante realiza ejercicios matemáticos más de 3 veces a la semana, solo el 40% de ellos lo hace una o dos veces al mes y el 60% restante solo practican los algoritmos en épocas de exámenes, es decir, cada 3 meses; argumentando que no hay libros en el colegio o por tener dudas al momento de solucionar las actividades propuestas, sumando a esto la falta de tiempo pues la mayoría de ellos por vivir en zonas rurales ayudan a sus padres en trabajos de campo.

La pregunta N° 2 sobre *Razones por las cuales no haces ejercicio más seguido* el 17% manifestó que por razones de poco tiempo libre o falta de material para acceder a talleres o actividades de refuerzo, no realizaban frecuentemente ejercicios de tipo matemático, así como tampoco resolvían situaciones problemáticas del área; además se evidenciaron otros factores como la falta de una persona que orientara y aclarara las dudas que se podían presentar en el momento de reforzar y hacer tareas en casa.

La pregunta N° 3 referida a *cómo te parecen las clases de matemáticas* dio como resultado que solo un 48% de los estudiantes calificaron como divertidas o interesantes las clases de matemáticas en el centro educativo, el 20% las calificaron como monótonas y para el 32% son aburridas; evidenciándose así, la carencia de estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas en el ejercicio de la labor educativa, que hagan las clases de matemáticas menos monótonas y que tengan en cuenta los intereses de los estudiantes.

La pregunta N° 4 *¿Te gusta las matemáticas?* el 84% de los estudiantes encuestados les gusta el área de matemáticas, por eso es importante proporcionarles a estos jóvenes, material y recursos que puedan aprovechar desde sus casas o en sus tiempos libres, y que contribuyan al desarrollo de los pensamientos matemáticos. La pregunta N° 5 *¿Te gustaría que el Centro Educativo Los Laureles cuente con una estrategia diferente para enseñar matemáticas?* Al 96% de los estudiantes les gustaría aprender matemáticas con estrategias innovadoras, por lo cual es función de los docentes desarrollar y proponer acciones dinamizadoras que orienten de manera fácil y divertida las temáticas propuestas por el área.

La pregunta N° 6 *¿Los contenidos de esta asignatura son flexibles, permitiendo el avance según tu ritmo de aprendizaje?* Esta pregunta indica que el 72% no considera flexibles los contenidos lo cual dificulta el progreso académico de los estudiantes. *¿Qué es lo que primero esperas encontrar en un aula de matemáticas?* Es La pregunta N° 7 y los resultados señalan que los estudiantes esperan encontrar en una clase de matemáticas son actividades lúdicas como juegos, acertijos, seguido de software interactivo, estos resultados soportan la intención de hacer el diseño de un aula virtual para la enseñanza de las matemáticas en sexto grado, que atienda las necesidades demandadas por los estudiantes para hacer más amena la práctica de aula y fortalecer los aprendizajes.

Con relación a los resultados del cuestionario se hacen de acuerdo con orden de las preguntas formuladas. Las preguntas de la N° 1 a la N° 14 estaban referidas al “*Uso de las aulas virtuales*” y de la N° 15 a la N° 30 sobre “*El proceso del aprendizaje de las matemáticas*” Se analizó hasta la N° 21 por considerar suficiente la información para los objetivos de la investigación.

Uso de las aulas virtuales

Se presentará solo, por razones de espacio, la figura de la pregunta N° 1, de las demás preguntas los comentarios de los datos obtenidos

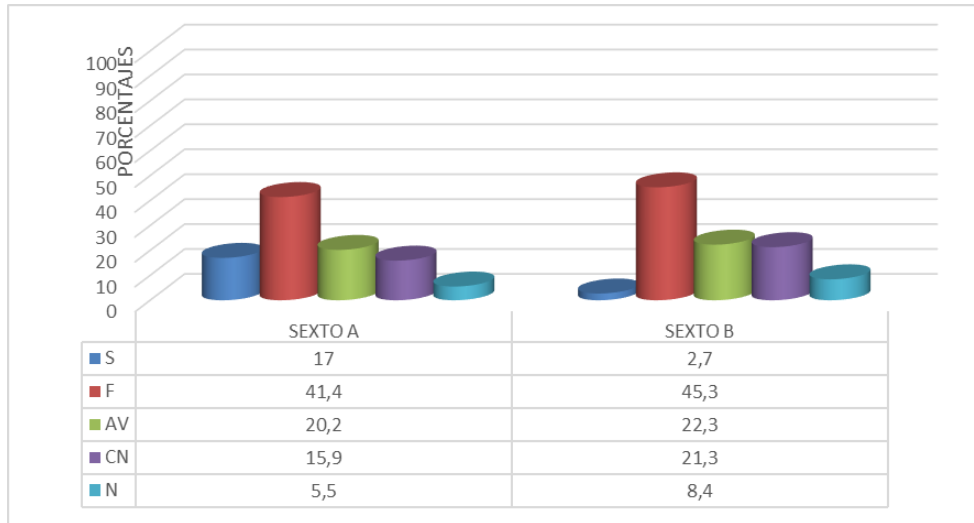


Gráfico 1. Conocimiento de los recursos tecnológicos

La pregunta 1 *¿Conoce acerca de los recursos tecnológicos usados en su rol como estudiante?* En el gráfico se observa que en ambos cursos más del 65% de los estudiantes siempre o con frecuencia conocen acerca de los recursos tecnológicos usados en su rol como estudiante se mantienen actualizados sobre la diversidad de recursos TIC y las herramientas Web 2.0. En la pregunta N° 2 *¿Interactúa con los demás estudiantes para resolver colaborativamente tareas, aprovechando las ventajas que tiene la tecnología y el uso de las aulas virtuales?* Más del 86% interactúa con sus compañeros para resolver colaborativamente tareas, aprovechando las ventajas que tiene la tecnología y el uso de las aulas.

En la pregunta N° 3 *¿Accede con frecuencia y sin ninguna dificultad a algunos de los servicios que brindan las Aulas virtuales con fines personales y educativos?* Más del 70% las utiliza con fines personales y educativos. La pregunta N° 4 *¿Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para mejorar la creatividad en su rol como estudiante?* La mayoría de estudiantes resaltan la importancia de utilizar las tecnologías de la información y comunicación para mejorar la creatividad en su rol como estudiante apoyándose en el “aprender haciendo” como actividad motivadora. Esto se refleja en más del 72% en los dos cursos

En la pregunta N° 5 se indaga si *¿Aplica con fluidez términos y vocabularios tecnológicos propios de un Aula virtual?* Se evidencia en los datos obtenidos que, aunque no todos los estudiantes utilicen rutinariamente las herramientas TIC si aplican con fluidez términos y vocabularios tecnológicos propios de un Aula virtual. En sexto B se observa un mayor dominio con 76%

que en sexto A con 65%. La pregunta N° 6 si *¿Ha utilizado software educativo en el aprendizaje de las matemáticas?* Los estudiantes manifestaron haber utilizado software educativo en el aprendizaje de las matemáticas; en sexto B con un 87% el curso A con 76%. Es posible que los docentes al considerar la integración de la tecnología en sus prácticas, les dan la oportunidad a sus estudiantes de familiarizarse con una determinada tecnología antes de poder utilizarla de una manera eficaz.

En la pregunta N° 7 *¿Presenta dificultades al enviar, descargar, abrir o cerrar archivos y programas?* Los estudiantes presentan problemas al enviar, descargar, abrir o cerrar archivos y programas en más del 75% de ellos, tal vez su corta edad o escasos recursos les han imposibilitado el acceso y manejo de plataformas virtuales. En la N° 8 *¿Ha tenido dificultades o inconvenientes al utilizar los servicios que ofrece el internet?* Según los resultados es frecuente que los estudiantes hayan tenido dificultades o inconvenientes al utilizar los servicios que ofrece el internet, pues a medida que el Internet crece, también lo hacen los problemas relacionados con su estabilidad y diversidad de páginas web.

En la N° 9 *¿Busca información que contiene el internet para resolver sus actividades escolares?* El 23% de los estudiantes de sexto del establecimiento educativo Los Laureles siempre busca información en internet para resolver sus actividades escolares, el 39,45% lo hace con frecuencia y el 37.55% de ellos casi nunca o nunca emplean internet para desarrollar consultas o tareas escolares. En la N° 10 *¿Hace uso de programas tecnológicos específicos para mejorar su desempeño académico?* En su totalidad los estudiantes afirman hacer uso de programas tecnológicos específicos para mejorar su desempeño académico se puede atribuir esto a que en la actualidad el computador y otras herramientas tecnológicas como la calculadora y la pizarra digital han cobrado un papel importante en el salón de clase.

En la N° 11 *¿Se ha interesado por conocer las ventajas que ofrecen las TIC y el uso de aulas virtuales en su proceso educativo?* Los resultados arrojan que el 82.6% de los estudiantes que contestaron el cuestionario se han interesado por conocer las ventajas que ofrecen las TIC y el uso de aulas virtuales en su proceso educativo, esto crea la necesidad de emplear tecnología para enseñar las temáticas en el currículo educativo y así poder presentar los conceptos de diferentes maneras y hacerlos más accesibles e interesantes para los estudiantes.

En la N° 12 *¿Ha utilizado las aulas virtuales para mejorar su aprendizaje?* Más del 80% de los dos cursos de sexto grado han utilizado las aulas virtuales para mejorar su aprendizaje, estimulando así los procesos mentales y haciendo más significativos los procesos de enseñanza y aprendizaje al comprender que son actores en la construcción de sus propios conocimientos. En la N° 13. *¿Hace uso de programas tecnológicos específicos para mejorar su desempeño académico?* En su totalidad los estudiantes afirman hacer uso de programas tecnológicos específicos para mejorar su desempeño académico se puede atribuir esto a que en la actualidad el computador y otras herramientas tecnológica como la calculadora y la pizarra digital han cobrado un papel importante en el salón de clase.

¿Ha trabajado con tecnologías que potencien y simplifiquen el desempeño de sus clases? es la pregunta N° 14 y los estudiantes contestaron que han trabajado con tecnologías que potencian y simplifiquen su desempeño en sus actividades escolares para mejorar los aprendizajes el área de matemáticas.

Aprendizaje de las matemáticas

En esta parte del cuestionario, se presentará solo, por razones de espacio, la figura de la pregunta N° 15, de las demás los comentarios de los datos obtenidos *¿Ha conocido recursos tecnológicos que le permitan mejorar el aprendizaje de las matemáticas?*

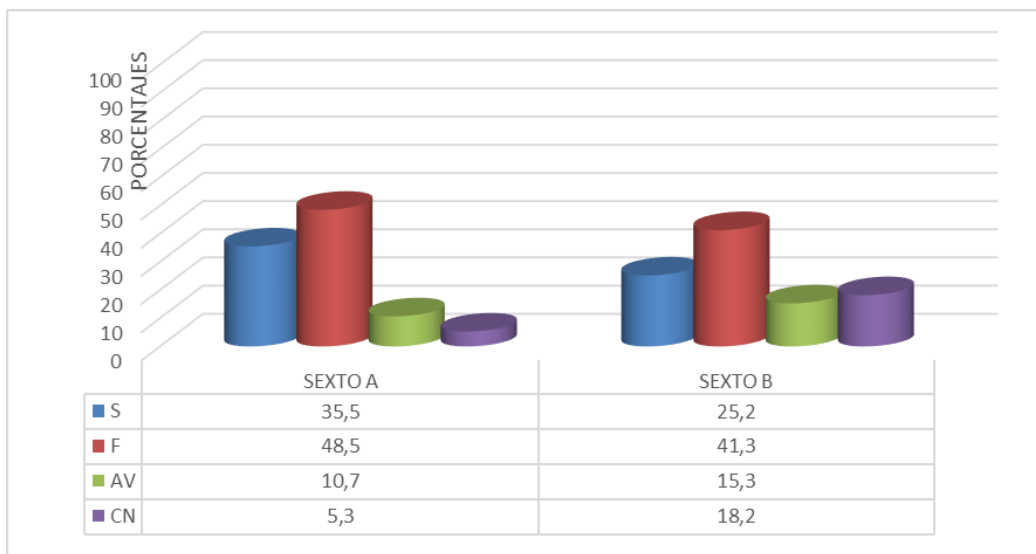


Gráfico 2. Conocimiento sobre recursos tecnológicos que permitan mejorar el aprendizaje de las matemáticas

Aunque el 53,2%, en promedio de los cursos, los estudiantes afirman haber conocido recursos tecnológicos que le permiten mejorar el aprendizaje de las matemáticas, el restante de ellos no está familiarizado con estas estrategias que pueden hacer más significativo los procesos de enseñanza y aprendizaje al facilitar la recepción de nuevos conocimientos.

En la pregunta 16 *¿Ha utilizado recursos tecnológicos que le sirvan para mejorar los procesos y niveles de aprendizaje de la matemática?* Todos los estudiantes han utilizado recursos tecnológicos que les sirven para mejorar los procesos y niveles de aprendizaje de la matemática. Cabe resaltar que una buena plataforma web diseñada para el aprendizaje de las matemáticas debe permitir hacer cálculos con los sistemas numéricos, emplear diversos tipos de representaciones, interactuar con compañeros, guiar los pasos para los procedimientos y verificar resultados, entre otras acciones para así mejorar el aprendizaje de las matemáticas.

En la pregunta 17 *¿Se interesa por aplicar sus conocimientos empíricos en el aprendizaje de la matemática?* Existe un 39,4% aquellos estudiantes que con frecuencia se preocupan por conocer y poner en práctica los conocimientos adquiridos. Esto es, se pueden emplear los conocimientos previos en la ejercitación y el desarrollo de actividades de simulación, ya sea de manera grupal o individual, en el aula de clases o en cualquier otro lugar. En la N° 18 *¿Maneja conocimientos teóricos que le permiten mejorar su aprendizaje de la matemática?* Los estudiantes manejan conocimientos teóricos que le permiten mejorar su aprendizaje de la matemática y que con frecuencia propician el desarrollo de actividades individuales y grupales en su contexto escolar.

En la N° 19 referida a *¿Plantea el desarrollo de actividades individuales y grupales en su contexto educativo?* Dados los resultados del cuestionario es oportuno seguir trabajando con los estudiantes de sexto de Los Laureles técnicas de estudio para una mejor organización como por ejemplo la realización de un cronograma de actividades para el desarrollo de sus tareas. En la N° 20 que trata del *establecimiento de un cronograma de actividades para el desarrollo de tareas* más del 60% manifiesta su elaboración lo cual es un aspecto importante en los hábitos de la disciplina en la formación de los estudiantes y para el logro de sus objetivos.

En relación con las preguntas N° 21, en cuanto al *cumplimiento de las actividades planeadas para mejorar su aprendizaje de la matemática*, la N° 22 sobre las *priorización de tareas*, la N° 23 en

relación con la *claridad a la hora de interpretar situaciones matemáticas*, la N° 24 si considera que *las matemáticas tienen aplicaciones en situaciones reales* y la N° 25 referidas a *enmarcadas en situaciones cotidianas* se observan las opiniones de los estudiantes divididas, en las dos secciones, dando pie a otro factor que aumenta la importancia de la utilización de un aula virtual, como una herramienta de gran utilidad para la realización de cálculos y visualización de gráficos, generando un ambiente que permite desarrollar planteamientos simbólicos, visualización y manipulación de datos y objetos. Estas opiniones divididas se repiten en las preguntas N° 26 que trata *resolver problemas matemáticos con la aplicación de la matemática interactiva*, la N° 27 si *asimila los temas matemáticos vistos en clase*, la N° 28 de contribuir al *desarrollo de un lenguaje matemático adecuado* y la 29 si *domina conceptos matemáticos y los emplea en la solución de situaciones problema*.

Es notorio que en gran proporción los estudiantes de sexto del establecimiento educativo Los Laureles consideran de acuerdo con la pregunta N° 30 que *el uso de herramientas tecnológicas no le han permitido afianzar los conocimientos matemáticos*, exactamente 56,2% de ellos se están privando la oportunidad de un aprendizaje significativo a través de las herramientas tecnológicas como facilitadoras de la adquisición de nuevos conocimientos vinculándolos de una manera clara y estable con los conocimientos previos que tiene el estudiante.

Prueba de comprobación de las hipótesis

A continuación, se muestra la validación de las hipótesis del estudio, para tal efecto se comprobó primero las hipótesis específicas para finalmente comprobar la hipótesis general, para ello se utilizó la prueba del coeficiente de correlación de Spearman

Comprobación de la Hipótesis Específica N° 01

HE1: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

Para la comprobación de la hipótesis se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

H1: $r = 0$ NO existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

H1: $r \neq 0$ Existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

Tabla 6.
Correlación de Spearman entre el Uso de Aulas Virtuales y el nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas

		Uso de aulas virtuales	Nivel de conocimiento de la matemáticas
Uso de aulas virtuales	Correlación de Spearman	2	,705**
	Sig. (bilateral)		,168
	N	43	43
Nivel de conocimiento de la matemáticas	Correlación de Spearman	,705**	2
	Sig. (bilateral)	,168	
	N	43	43

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La anterior tabla muestra el coeficiente de correlación de Spearman entre el Uso de Aulas Virtuales y el Nivel de conocimientos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja.

Se puede apreciar que el coeficiente de correlación Spearman asciende a ,705 el cual se interpreta como una relación directa y significativa, es decir se está en condiciones de afirmar que existe una relación directa y significativa entre el Uso de Aulas Virtuales y el Nivel de conocimientos teóricos de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015, con lo cual queda comprobada la hipótesis específica N° 01.

Comprobación de la Hipótesis Específica N° 02

HE2: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con la argumentación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los

Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

Para la comprobación de la hipótesis se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

H2: $r = 0$ No existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

H2: $r \neq 0$ Existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

Tabla 7.
Correlación de Spearman entre el uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas

		Uso de aulas virtuales	Argumentación del aprendizaje de las matemáticas
Uso de aulas virtuales	Correlación de Spearman	2	,681**
	Sig. (bilateral)		,036
	N	43	43
Argumentación del aprendizaje de las matemáticas	Correlación de Spearman	,681**	2
	Sig. (bilateral)	,036	
	N	43	43

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La anterior tabla muestra el coeficiente de correlación de Spearman entre el uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas. Se aprecia que el coeficiente de correlación asciende a 0,681 el cual se interpreta como una relación directa y significativa, es decir se está en condiciones de afirmar que existe una relación directa y significativa entre el Uso de las Aulas virtuales y la argumentación del Aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja con lo cual queda comprobada la hipótesis específica N° 02.

Comprobación de la Hipótesis Específica N° 03

HE3: El uso de las aulas virtuales se relaciona significativamente con el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado en matemáticas del Centro

Educativo Los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015. Para la comprobación de la hipótesis se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

H3 $r=0$ No existe correlación entre el Uso de las Aulas virtuales y el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

H3 $r \neq 0$ Existe correlación entre el Uso de las Aulas virtuales y el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

Tabla 8.
Correlación de Spearman entre el uso de las aulas virtuales y la argumentación del aprendizaje de las matemáticas

		Uso de aulas virtuales	Rendimiento y Dominio de las matemáticas
Uso de aulas virtuales	Correlación de Spearman	2	,625**
	Sig. (bilateral)		,036
	N	43	43
Rendimiento y Dominio de las matemáticas	Correlación de Spearman	,625**	2
	Sig. (bilateral)	,036	
	N	43	43

** La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

La tabla anterior muestra el coeficiente de correlación de Spearman entre el Uso de las Aulas virtuales y el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja, 2015. Se observa que el coeficiente de correlación asciende a 0,625 el cual se interpreta como una relación directa y significativa, es decir se está en condiciones de afirmar que existe una relación directa y significativa entre el Uso de las Aulas virtuales y el rendimiento académico procedimental de los estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015, con lo cual queda comprobada la hipótesis específica N° 03.

En relación con la comprobación de la Hipótesis General HG: Existe una relación significativa entre el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas

en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja-Colombia, 2015.

Para la comprobación de la hipótesis general se formulan las siguientes hipótesis estadísticas:

HG $r=0$ No existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

HG $r\neq 0$ Existe correlación entre el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo Los Laureles, Barrancabermeja, 2015.

Se puede apreciar que los coeficientes de correlación de Spearman en las hipótesis 1, 2 y 3, se interpretan como una relación directa y significativa, es decir, se está en condición de afirmar que existe una relación directa y significativa en las variables del estudio como son el uso de las aulas virtuales y el proceso de aprendizaje de las matemáticas en estudiantes de sexto grado del Centro Educativo los Laureles, Barrancabermeja, 2015, con lo cual queda comprobada la hipótesis general y la presente investigación.

Referencias

- Barberá, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado de https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/NT_Barbera-Badia_cap%201.pdf
- Gallego Rodríguez, A., y Martínez Caro, E. (2003). Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. *Revista de Educación a Distancia*, 3 (7), 1-10. Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/25411>
- Gutiérrez, M. (2004). *Educación Virtual: un encuentro formativo en el Ciberespacio*. Colombia: Editorial UNAB
- ICFES (2013). *Resultados pruebas Saber 11*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/resultados-saber>
- Luengo, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. Barcelona/México: Pomares.

- Ministerio de Educación (2008). *Lineamientos para la formación por competencias en la educación superior*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf Bogotá.
- Montes, I. y Lener J. (2011). *El rendimiento académico de los estudiantes depregrado de la universidad de EAFIT*. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidadeafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico->
- Ñaupas, P., Mejía E., Novoa, E. y Villagómez, P. (2011). *Metodología de la Investigación Científica y Asesoramiento de Tesis*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Santaolalla, E. (2009). Matemáticas y Estilos de Aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (4), 56-69. Recuperado de http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lrs_4_articulo_4.pdf
- Tamayo, M. (2010). *El Proceso de la Investigación*. México: Limusa Noriega Editores,
- Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11 ed.). México: Aguilar León y Cal Editores



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Educación no formal, alternativa para la promoción del desarrollo integral del niño no escolarizado

Non-formal education, alternative to promote the comprehensive development of the out-of-school child

Rita Mora

rita@ciegc.org.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Extensión Académica San Cristóbal, Venezuela

Recibido 17 de octubre de 2019 / aprobado 13 de marzo de 2020

Palabras clave

educación no formal, educación inicial, mediación, desarrollo del niño, fenomenología, niños no escolarizados

Resumen

La Educación no formal en Educación Inicial se inscribe como una modalidad de atención educativa que facilita la universalización de la educación de los niños que se encuentran fuera del contexto educativo. Desde ésta perspectiva, se posibilita potenciar el aprendizaje y por tanto el desarrollo del niño en contextos socio-económicos adversos a través de un mediador docente calificado. A tal efecto, la presente investigación analiza la educación no formal desde el siguiente supuesto: La educación no formal en Educación Inicial garantiza los procesos para promover el desarrollo integral del niño. El método investigativo es el fenomenológico para evidenciar lo que subyace desde las informantes; por tal motivo, se seleccionaron cinco informantes clave de manera intencional. El análisis de la información permitió emerger una red conceptual de subcategorías, y categorías, posibilitando la generación de la teoría a partir de los aportes de las docentes. Finalmente se elabora el constructo: la educación no formal es el proceso de orientación dirigido a la familia y adulto significante, impartido en espacios comunitarios, a partir de la mediación docente, permite el desarrollo integral del ser humano desde la etapa de la gestación de la primera infancia, situación que asegura la inclusión del niño no escolarizado.

Keywords

non-formal education, initial education, mediation, child development, phenomenology, out-of-school children

Abstract

Non-formal education alternative to promote the comprehensive development of the out-of-school child the non-formal education in Initial Education it is registered as a form of educational care that facilitates the universalization of the education of children who are outside the educational context. From this perspective, it is possible to enhance learning and therefore the development of the child in adverse socio-economic contexts, through a qualified teacher mediator. To this end, this research analyses non-formal education from the following assumption: Non-formal education in Initial Education guarantees the processes to promote the integral development of the child. The investigative method is the phenomenological one to show what is underlying from the informants; for this reason, five key informants were intentionally selected. The analysis of the information allowed the emergence of a conceptual network of subcategories and categories, making it possible to generate the theory from the contributions of the teachers. Finally, the construct it is elaborated: non-formal education is the orientation process aimed to the family and significant adult, delivered in community spaces, through the teaching mediation, allowing the integral development of the human being from the gestation stage of early childhood, situation that ensures the inclusion of the out-of-school child.



A manera de exordio

La educación es un requisito indispensable para la plena realización humana, el haber nacido hombres no concede esa condición en sentido de plenitud, se nace humano, pero es necesario serlo. Es necesario convertirse en persona humana, se nace con la posibilidad de la educabilidad. La vida humana se convierte en un acto educativo, desde la etapa prenatal, para otros estudiosos desde el nacimiento, la convivencia en una organización social como la familia, clan, gueto u otra organización y a través de un proceso de educación deliberada informal o formal que se desarrolla en el ser. De acuerdo con Savater (1998), no se nace humano, el hombre se hace humano a través del proceso educativo.

Desde la concepción de educación existen dos formas de recibir influencia del proceso educativo, la educatividad que es el medio de recibir la influencia educativa del actor pedagógico, en forma espontánea o deliberada y la educabilidad la capacidad del ser humano para mejorar, para la optimización, para lo bello, lo sublime, para el conocer. De lo que se desprende que todo acto de vida es un acto eminentemente humano por las capacidades inherentes al ser y la sociabilización.

La acción educativa ha sido definida por diferentes autores: Montessori (1917), Gessel (1987), Piaget (1990) y Vygotski (1998) entre otros, en variados ámbitos, desde escenarios diversos y en diferenciados momentos históricos. Al hacer referencia a la educación infantil es necesario resaltar que la educación se inicia con el nacimiento y su historia ha estado ligada al modelo de sociedad. Igualmente, la concepción de educación infantil ha permitido acercamientos con diferentes ciencias y/o disciplinas como la pedagogía, la psicología, la neurociencia y otras áreas del saber.

Desde la pedagogía el concepto de educación en los primeros años de vida, o en la etapa inicial tiene su explicación en el tiempo. Ya en el siglo XVII algunos estudiosos se habían pronunciado respecto de la educación desde la infancia. Para el año 1630, el filósofo y pedagogo Juan Comenio, en su texto “La Escuela Maternal”, orienta la importancia de guiar la formación de los niños desde sus hogares, condición que se ha profundizado al recorrer el tiempo. El pedagogo Pestalozzi en su obra: “Cómo Gertudis Enseña a sus Hijos”, que data del 1801 y el “Libro a las Madres” del año 1803, señaló como vital la relación del niño con la

madre en sus primeros años de vida, asimismo, le concede gran importancia a la afectividad desde el momento del nacimiento y, dentro de ello, destacó el desarrollo social desde la familia y la escuela. Así pues, se puede vislumbrar la idea de la educación familiar, en forma consciente, preparada y dirigida a los niños.

Dada la importancia del proceso educativo en edades tempranas se desarrolla esta investigación, previamente reseñada en la Tesis Doctoral Educación no Formal desde la perspectiva del Mediador. En consecuencia, se elabora uno de los tres supuestos desarrollados para su exposición en este artículo.

Contexto de estudio

Mora (2017) considera que la concepción de educación en los infantes está fuertemente influenciada por diferentes estudios e investigaciones en el área de la psicología, la pedagogía y la neurociencia, para potenciar el desarrollo desde el nacimiento. Especialmente significativos han sido los aportes de la neurociencia en relación con la contribución neurofisiológica en el proceso del aprendizaje, la educación de los niños ha estado incluida en los currículos de los diferentes programas de Educación Inicial o Preescolar en el mundo.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación MPPE (2005) en el currículo de Educación Inicial, fundamenta este nivel, en los aspectos: pedagógico, político y legal. Dichos aspectos, los prescribe como un sistema interactivo, centrados en las necesidades e intereses del niño para potenciar el desarrollo de los infantes de cero (0) a seis (6) años. En tal sentido la Ley Orgánica de Educación LOE (2009) establece la organización del Sistema Educativo Venezolano constituido en subsistemas, entre ellos, el de Educación Básica, integrado por los niveles de Educación Inicial, Primaria y Media. En este estudio el énfasis se hizo en el primero de ellos con sus etapas de Maternal y Preescolar.

Al respecto el MPPE (2007) provee la educación en el niño desde una concepción en la que es visto como sujeto de derecho educativo. Además, que se desarrolla en un contexto socio-cultural, que le es conocido. El sistema educativo venezolano a través del currículo de Educación Inicial ofrece dos formas de atención dirigidas a los infantes de 0 a 6 años: la Atención Educativa Convencional (AEC) y la Atención Educativa No Convencional (AENC); en relación con esta última, hay que decir que surge como iniciativa para ampliar la

cobertura, fundamentada como política de expansión masiva de la atención a la población infantil en situación de pobreza y/o excluida del sistema educativo.

Desde esta perspectiva la tendencia mundial tiene como base la designación de esta modalidad como Educación no Formal, es la educación que se imparte en el proceso de Educación Inicial para potenciar el desarrollo integral del niño en contextos no tradicionales o convencionales, además, debe ser considerada como un derecho humano y social, y como modo alternativo para promover la democratización de la educación por los Estados. Por tanto, Educación no Formal es el término utilizado en esta investigación dado el rigor universal que ostenta.

El concepto de Educación no Formal se inicia en la década de los sesenta del siglo XX a partir de experiencias y prácticas educativas no escolarizadas o fuera de la escuela. La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), (2010) la define como: “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p. 24). Desde esta perspectiva se observa el orden riguroso en cuanto a su organización y su sistematicidad, solo que, el ámbito donde se desarrolla está fuera de las escuelas, por tanto, puede ser implementada en la comunidad, hogares, ludotecas o en otros espacios comunitarios que faciliten este tipo de proceso.

De acuerdo con lo expuesto puede afirmarse que es trascendental la participación de un sujeto mediador, quien provee la relación del niño con el proceso educativo, por tanto, debe estar vinculado con la cultura, pues ésta se convierte en parte de la naturaleza del individuo. Es necesario resaltar la intervención de un maestro, u otro adulto para promocionar la educación de los infantes en la primera etapa de vida, esa persona que posee mayores dominios con respecto a los procesos pedagógicos, curriculares, sociales y por supuesto los culturales. De ahí que, la Educación no Formal se constituye en la alternativa pedagógica para solucionar los problemas de inequidad e injusticia social para los niños no escolarizados en los primeros años de edad.

A pesar de lo anterior la Consulta Nacional para la Calidad Educativa (MPPE, 2014), da cuenta de los infantes que cursan estudios en edades comprendidas de 3 a 6 años y reporta que es un 70% de la población infantil. Dadas las características de esta edad, se observa inequidad e injusticia para con los infantes. Además, este dato solo corresponde con la etapa Preescolar del Nivel de Educación Inicial, y omite la etapa maternal. Esta información evidencia un desafío para las autoridades educativas nacionales en relación con la inclusión en la etapa más vulnerable del desarrollo humano.

La experiencia de la investigadora como miembro de un Centro de Investigación en el Estado Táchira, además, docente de los programas y cursos comunitarios y de atención educativa no formal y coordinadora escolar en el Municipio Junín (estado Táchira – Venezuela) de los programas no formales, le permite dar cuenta que la situación de inestabilidad política y económica en el país ha producido un gran movimiento migratorio de madres y padres, de manera que se produce en Venezuela abandono de niños en edad escolar. En este particular PROVEA citado en CECODAP (2018) ha denunciado una reducción de 251.180 (estudiantes), que según analizan en este informe representan una reducción mensual de 35.000 estudiantes aproximadamente, sin que haya una justificación o explicación por parte del órgano encargado en Venezuela, el MPPE.

Bajo estas circunstancias las madres migrantes y otros adultos significantes han dejado el cuidado y la formación de niños de cero hasta los seis años, a los abuelos, tíos, o un cuidador espontáneo, esta función la puede realizar algún familiar, amigo, vecino del infante, quienes generalmente no poseen la formación para mediar las estrategias apropiadas para el desarrollo del ser de cero (0) a (6) años. En virtud de ello, se reduce la atención a algunos cuidados de sobrevivencia alimentaria, higiene y entretenimiento como ver televisión, juegos electrónicos, entre otros. De esta manera, se cercena el derecho a la educación. En consecuencia, no se otorga la estimulación adecuada que promueva el desarrollo en la etapa más vulnerable del ser humano.

Por esta razón, los niños sujetos de derecho a la Educación Inicial están cuidados en espacios no habilitados para desarrollarse plenamente. Menos aún, a través de la función mediadora consciente y formada de los adultos cuidadores.

En tanto *esta situación continúe* no es posible promover las capacidades del infante, por cuanto el niño no accede a la educación institucionalizada, menos aún, lo hace a través de la alternativa no formal, o a través de programas contextuados de apoyo a la familia para favorecer los procesos del desarrollo. *De continuar este problema* se coarta la posibilidad de un desarrollo pleno en todas y cada una de las áreas: en lo físico, cognitivo, lenguaje, social, moral, motor, emocional y sexual, que, integralmente desarrolladas, hacen al niño apto para los aprendizajes; además, se le dificultará acceder a la educación en el momento oportuno e incluso se abre la posibilidad de no ingresar al sistema educativo. Se favorece así la exclusión del proceso formal de educación.

En consecuencia de lo anteriormente expuesto, al niño se le priva el potenciar su desarrollo en el momento más adecuado de la vida y se vulnera el derecho a la educación, lo que entra en contradicción con lo dispuesto en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), el currículo de Educación Inicial (2005), y la LOE (2009). Por tanto, representa una violación a la Convención Americana de los Derechos Humanos y a la Convención de los Derechos del Niño

De acuerdo con lo señalado, *la presente investigación* se centra en la Educación no Formal en Educación Inicial, a tal efecto *se revela* algunos fundamentos ontológicos, teóricos y epistemológicos. Con esta intención, se plantean las siguientes interrogantes: ¿Qué es Educación no Formal? ¿Cómo es la educación no formal vista desde sus actores? ¿Qué potencia la educación no formal en los niños de cero (0) a seis (6) años de edad? ¿Cuáles son los aportes teóricos vistos desde la investigadora a la luz de las contribuciones de los informantes? Estos interrogantes permitieron un acercamiento fundamental para la construcción de conocimiento sobre este objeto de estudio. Al respecto Hildebrand (2000), sugiere: (...) “colocarse en posición de máxima fecundidad”, esta característica permite aprehender el objeto de conocimiento para la producción de ideas a partir de la indagatoria, la búsqueda, la sistematización, el análisis que conduce a conocer desde una actitud de contemplación.

Se presenta el siguiente supuesto que soporta la siguiente investigación: *La Educación No Formal en educación Inicial garantiza los procesos para promover el desarrollo integral del niño no escolarizado.*

La Educación no Formal constituye una respuesta a la demanda matricular y a la necesidad de aprendizaje de los niños que no están incluidos en el sistema formal de escolarización. En este sentido se potencia el desarrollo del niño en la etapa más vulnerable del ser humano desde su nacimiento hasta los seis años. Además, constituye una alternativa educativa oportuna y pertinente, de acuerdo con los estudios de la neurociencia, estos han determinado que los procesos de potenciación del niño se deben iniciar desde los primeros años de vida, por las posibilidades cognitivas que este proceso ofrece en esta etapa del ser.

Desde otra perspectiva Venezuela es un Estado que asume el compromiso con la universalización de la educación, por tal razón se debe ofertar esta modalidad de atención. Para el MPPE (2015), la Educación no Formal se caracteriza por su dinamismo y apertura de espacios abiertos y comunitarios para la atención pedagógica, de ahí que se propende alcanzar los objetivos del nivel.

La Educación Inicial en las modalidades formales y no formales, tiene como propósito garantizar el desarrollo integral. En cuanto, se concibe al niño como un sujeto de derechos, y un ser social integral, miembro de un contexto social e histórico, que posee características personales, sociales, culturales y lingüísticas. Además, el proceso de enseñanza es visto desde una concepción constructiva e integrada a partir de las áreas lúdica, afectiva y cognitiva MPPE (2007).

Para esta investigación es necesario plantear la definición de desarrollo infantil, apoyado en la visión integradora de León de Vitoria (2007) como: ...“un proceso secuenciado, integrador para la adquisición de conductas, y esta integración, se refiere al ambiente, el organismo y la calidad de la instrucción ofrecida al niño, desde la zona real de su desarrollo” (p. 70). Describe la autora ocho áreas del desarrollo que se interrelacionan para permitir una serie de destrezas que determinarán la evolución del infante: física, motora, sexual, lenguaje, social, afectiva, moral y cognitiva.

Contexto teórico

La perspectiva genético-dialéctica

Esta perspectiva, considera que el *desarrollo es gradual* y va a partir del desempeño del niño con ayuda, hasta lograr la resolución de tareas con el desempeño auto regulado y en la resolución

autónoma de tareas. Tharp y Gallimore (1988) vinculan el desarrollo en cuatro etapas: la primera, los infantes reciben ayuda de otros más capaces en la realización de tareas; en la segunda el niño puede desempeñar tareas sin ayuda del otro, aunque pueda hacerlo no significa que la operación esté desarrollada, la regulación del adulto pudo haber ocurrido, pero la función de control aún permanece. Los expertos la definen como: *El yo ayuda al aprendizaje*.

Luego, la tercera etapa conocida como la ejecución de tareas, es fluida e integral porque el desempeño se desarrolla y se automatiza. La ayuda deja de ser indispensable. El niño ha salido de la zona de desarrollo próximo. En la cuarta la desautomatización del desempeño, lleva a la recurrencia, a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), pues ante las nuevas capacidades ocurre la misma secuencia. Y este proceso se hace accesible al docente u otro adulto significativo y se operacionaliza a través de la mediación consciente. De acuerdo con Bolívar (2012):

El docente, actuando como mediador consciente entre el infante y la experiencia de aprendizaje tomaría parte en el proceso pudiendo: a- acompañar al infante en sus acciones como observador atento, b- adelantar al niño asumiendo la dirección del proceso para ayudarlo a consolidar logros que se estaban enunciando, c- seguirle, dejándose guiar por él para verificar aprendizajes consolidados, d- involucrar a otros en la resolución de conflicto relacionados con la tarea que ejecutan o actividad que realizan. (pp. 4-5)

La mediación consciente de parte del adulto significativo impulsa los aprendizajes y el desarrollo. Esa actividad es contextualizada, intencional y planificada por un adulto mediador, quien ejecuta en forma dialógica acciones entre él y el niño, situación que le permite evaluar la zona de desarrollo real para promocionar acciones más complejas para el infante y tiene lugar la Zona del Desarrollo Proximal.

En cuanto a la forma dialógica es un desarrollo guiado en la producción de los aprendizajes sobre la base de la que abarca la rutina, actividades diarias y el ajuste entre el niño y aquellos con quienes interactúa. En esa participación verbal los adultos estimulan y apoyan al niño en el proceso de plantear problemas y buscar soluciones, mediante el uso del argumento, de manera que, adulto y niño participen no solo en el diálogo, sino que lo hacen en todo el proceso comunicativo mediante la organización material de las actividades y responsabilidades que el niño acepta en la tarea, la comunicación interpersonal es la clave.

En consecuencia, cuando el niño dispone de la figura mediadora o de un experto, esa relación lo ayuda a ubicar sus propias limitaciones y a la vez podrá dotarlo de información para la solución de un problema que va a pasar y que es necesario que ocurra. Todo ello, porque los procesos psicológicos superiores, derivados de la interacción social e histórica, promueven aprendizaje; y esa acción también será parte de un proceso de desarrollo cognitivo según los planteamientos que fueron postulados por Vygotski (1998).

La perspectiva de la neurociencia

Los profesionales de la neurociencia en los últimos estudios han determinado que a mayor experiencia educativa en los primeros años de vida es posible mayor impacto en la arquitectura del cerebro, mayor y mejor desarrollo en las capacidades del adulto.

La etapa comprendida desde el nacimiento hasta a los 6 años es la edad adecuada para promocionar actividades educativas que estimulen todas las áreas del desarrollo. Las tendencias actuales consideran que desde edades tempranas se construye las habilidades y las condiciones para la vida. De acuerdo con esta necesidad Fujimoto y Young (2004) expresan:

Las experiencias en los primeros años de vida tienen un impacto tan decisivo en la arquitectura del cerebro o sobre la naturaleza y alcance de las capacidades del adulto. Actualmente, los investigadores del cerebro están ofreciendo evidencia de que los primeros años de vida, desde la concepción hasta los seis años, especialmente los primeros tres años, marcan la pauta para el desarrollo de las habilidades y aptitudes para la vida. (p. 187)

Por más de dos décadas, la información relativa a los procesos neuronales del infante destaca que cuando los niños cumplen los tres años, su cerebro es doblemente más activo que el de los adultos. Por tanto, la actividad educativa, mediada por un adulto o por sus pares es adecuada para la estimulación, recientemente es conocida por la capacidad para el desarrollo integral del ser.

Otro hecho significativo, señala Roger Sperry (citado en Puente, 2007), consiste en demostrar la importancia que tienen los dos hemisferios del cerebro en todo proceso de aprendizaje, especialmente en los primeros años de educación. El cuerpo calloso además de unir ambos hemisferios permite compartir el aprendizaje, la memoria y la información que

cada hemisferio procesa. Este planteamiento permite dar cuenta de la especialización de los hemisferios y su importancia para todo proceso de aprendizaje.

Los estudios realizados demuestran que la intervención temprana logra el rápido desarrollo del cerebro. En este sentido, Escobar (2003) puntualiza que los elementos socio afectivos y nutricionales como la lactancia, los cuidados y la nutrición, afectan directamente las conexiones del cerebro durante este periodo de vida. El niño al recibir adecuadamente esta estimulación estará preparado para ingresar a la escuela con muchas posibilidades de tener una educación de calidad.

Los estudiosos de la neurociencia han ofrecido evidencia que en *los primeros años de vida* se moldea el desarrollo del cerebro y que las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades se desarrollan en esta etapa del ser. Iceta y Yoldi (2002) refieren que el proceso de madurez del sistema nervioso se logra a través de dominio gradual de habilidades y permite la maduración para producir el desarrollo. A tal efecto, se debe observar algunas secuencias en la evolución del niño: (a) reacciones arcaicas, (b) el desarrollo motor grueso [grueso], (c) motricidad fina, (d) lo sensorial y (e) áreas del lenguaje y social. En cuanto a las reacciones arcaicas, hay que decir que estos son reflejos que aparecen en el recién nacido y pueden variar en su intensidad en el primer año de vida, de acuerdo con las autoras permite evidenciar patologías del sistema nervioso. Y, algunas de estas reacciones son las siguientes: Tónico cervical asimétrico o posición de esgrima, tónico laberintico, reacciones de moro, reflejo *grasping* y reflejo de *galant*.

Para la evolución de la actividad motora en el niño es necesaria la evolución progresiva de las reacciones arcaicas. Este proceso se observa cuando el niño puede proyectar movimientos céfalo-caudal con la flexibilidad de las extremidades y del tronco, facilitando en él los movimientos. Esta situación ayuda a la desaparición de los reflejos arcaicos y la aparición de reacciones de equilibrio.

El humanismo

El cambio desarrollado en las últimas décadas relacionadas con el aspecto pedagógico debe generar una mirada hacia el humanismo. Filosóficamente esta investigación se beneficia de los aportes de esta perspectiva teórica, en cuanto que la Educación no Formal, puede ser vista

como elemento inherente al ser humano desde una dimensión educativa y pedagógica. De acuerdo con Heider (citado en Silber, 2007), el humanismo es: ...“toda doctrina que se interesa por el sentido y el valor del hombre y del humano, tomando como punto de partida sus planteamientos”... (p.6); para efectos de esta investigación se asumirá como elemento teórico que sustenta la incorporación del niño a la educación a pesar de escenarios vulnerables e inestables para desarrollarse plenamente como persona.

El hecho de beneficiarse con la Educación no formal, responde a la necesidad de desarrollar el hombre en la forma integral y compleja del ser en un contexto cultural. A tal efecto es pertinente el humanismo de Spranger, (citado por Silber, 2007), cuando relaciona la “cultura como algo vivo y actual que es creado por los hombres que viven conjuntamente en un pueblo, tribu o estado” (p. 11). Desde esta concepción la cultura es inherente al hombre, transmisible en los grupos sociales y contribuye al proceso de aprendizaje.

De manera que la actividad cultural está dirigida al proceso de formación de la persona hasta lograr el desarrollo de sus potencialidades con el fin último del “alumbramiento del espíritu autónomo”, que garantiza el ejercicio de la libertad y del amor, (Cf. Nasiff, 1965; Freire, 2005) Por tanto, en contextos alienantes, tal como lo señala Freire (2005), la pedagogía se convierte en: “[un] generador, en una transformación auténtica [y] global del hombre de la sociedad” (p. 9).

En cuanto a la característica pedagógica que contiene la atención educativa no formal es una actividad mediada en un contexto socio- cultural y eminentemente dialógica, en la que el docente modela acciones y estrategias con el niño y él se conforma y conforma en un adulto significativo. De ahí que es el maestro, o la madre, el padre u otro, que propicia las experiencias de aprendizaje y por tanto de desarrollo. Tal como refiere el humanismo pedagógico de Freire (2005): “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (p. 9)

Educación no formal en la educación inicial

En las últimas décadas del siglo pasado se recomendó la necesidad de atender educativamente con mayor énfasis a los niños desde su nacimiento hasta los seis (6) años, esto a la luz de

disciplinas como la neurociencia que, tal como se expuso, postula la importancia del aprendizaje desde edades tempranas, debido a la potencialidad del cerebro y las consecuencias de éxito en la escolaridad y su influencia en el desarrollo integral hasta la adultez. *Desde esta perspectiva* investigaciones en el área de la psicología, pedagogía y sociología, entre otras ciencias, han postulado la educación en niños en edades tempranas. Por su parte, los Estados y los gobiernos han asumido compromisos en favor de la democratización de la educación en infantes, para potenciar su desarrollo en forma equitativa, justa y de calidad a pesar de los desequilibrios económicos, sociales y culturales de él y su familia.

Para esta investigación la alternativa de educación no formal, se inspira en el axioma de Durkheim propuesto en Marenales (1996) en el que define la Educación como:

... la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (p.1)

De acuerdo con la propuesta de Durkheim, la educación tiene la irrenunciable tarea de potenciar el desarrollo integral del niño a través de los métodos educativos ya probados y otros en situación de ensayo. Potenciación que realiza un adulto, en el caso de la educación no formal un mediador docente, la madre orientada, y/o un adulto significativo, generación adulta formada para producir el desarrollo en el niño. Otra característica propuesta por el autor se relaciona con el propósito de desarrollar integralmente, desde el área física, psicológica y moral en el niño.

Lo metodológico

Este apartado hace referencia a la naturaleza de la investigación, las fases del diseño del estudio, la selección de actores de la investigación, la descripción de los instrumentos y el procedimiento utilizado para el análisis del objeto de estudio que en esencia está referido a la educación no formal desde la perspectiva del mediador.

Naturaleza de la investigación

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo orientado por el enfoque fenomenológico que se basa en situaciones reales que reflejan los sujetos de la investigación.

En este sentido, al describir la fenomenología Husserl (1986) sostiene que es considerada una ciencia que trata de descubrir las esencias, más que la conciencia, a tal efecto es una vía para encontrar nuevas concepciones de los fenómenos. Para Bachelard (1986), es: “restituir la evidencia de la experiencia” (p.45) De acuerdo con estos autores consistirá en la restitución de la experiencia tal como se presenta, donde emerja la intuición, la experticia del actor educativo, es una nueva manera de ver el objeto estudiado desde el informante.

Criterios de selección para los informantes de la investigación

Dentro del proceso de la investigación es de gran valor el informante clave, sobre todo en las investigaciones de las ciencias sociales, su elección adecuada permitirá la focalización y la profundización de la indagación. El informante es la persona que, por sus vivencias y experiencias profesionales, ayuda al investigador convirtiéndose en una fuente importante de datos.

El perfil seleccionado para ser informante de esta investigación es el siguiente: (a) docente de Educación Inicial; (b) que desarrolle la función pedagógica en Educación no formal en Educación Inicial; (c) localizada en uno de estos escenarios: Barrancas en el Municipio Cárdenas del Estado Táchira o La Victoria, en el Municipio Junín, (d) interesada en participar en la investigación.

Las informantes seleccionadas están identificadas bajo los códigos siguientes: D se refiere que cumple la función docente. El numeral 1 y 2, está relacionado con el escenario donde presta su función y letra (A, B, C, D y E) se refiere al orden de la aplicación del instrumento como a continuación se describe: D1A, D2B, D2C, D2D y D2E

Credibilidad y confirmabilidad de la investigación

Para esta investigación la credibilidad se apoyó en la triangulación y comprobación con los participantes. En relación con este proceso: en el tiempo, se recogió la información en momentos distintos para confirmar la estabilidad del fenómeno con los mismos actores. Otro principio de credibilidad que se aplicó es el espacio, a tal efecto el fenómeno a estudiar se realizó en dos escenarios geográficos ya mencionados. Esto con el fin de determinar convergencias y divergencias. El tercer principio seleccionado aplicado fue la triangulación de investigadores, consistió en la interpretación y la relación con la teoría expuesta.

Otra estrategia para determinar la credibilidad es la comprobación con los participantes, de acuerdo con Guba y Lincoln en Latorre, Rincón y Arnal (1996), este principio constituye uno... “de los elementos más importantes para afrontar la credibilidad” (p. 8). Por tanto, los datos obtenidos fueron sometidos a observación de los informantes. A tal efecto esta condición se cumplió al finalizar los encuentros para la entrevista, consideración e intención del entrevistado, con el cometido de expresar su validez y confiabilidad del instrumento.

El segundo criterio que se utilizó en la investigación es la confirmabilidad, de acuerdo con los autores precitados: “consiste en confirmar en la investigación, la interpretación y la generación de conclusiones” (p. 19). Como proceso que respondió a este criterio se utilizó la auditoría, en la que un investigador externo controla la correspondencia entre los datos obtenidos y las inferencias y las interpretaciones del autor.

A partir de los criterios expuestos la información se sometió al análisis, la interpretación y a la verosimilitud de la información, para la construcción de las categorías y de las subcategorías en la que se fundó la construcción de los conceptos, para construcción del conocimiento científico del objeto estudiado.

Significados de la educación no formal desde la perspectiva del docente

Procedimiento heurístico

Se analizó la información aportada por las participantes a través de la entrevista, contribución relacionada con la educación no formal y referida al supuesto de la investigación. De allí emergen las subcategorías y categorías, que permitieron elucidar los conceptos emergentes que se manifiestan a partir de la palabra del docente, de los postulados teóricos y la experticia de la investigadora. Por tal motivo, el análisis de esta información es un proceso comunicacional, analítico, dinámico y reflexivo (Coffey y Atkinson, 2003), en este sentido, se presenta la disquisición e interpretación de los datos obtenidos y a la vez permitió se pretendió establecer relaciones con la pretensión, de hacer una contribución al fenómeno analizado.

Supuesto: la educación no formal en educación inicial garantiza los procesos para promover el desarrollo integral del niño no escolarizado.

A partir de la revelación obtenida de las informantes lo concerniente a las preguntas del supuesto 1, surgen las categorías y las subcategorías que se presentan en el gráfico 1.

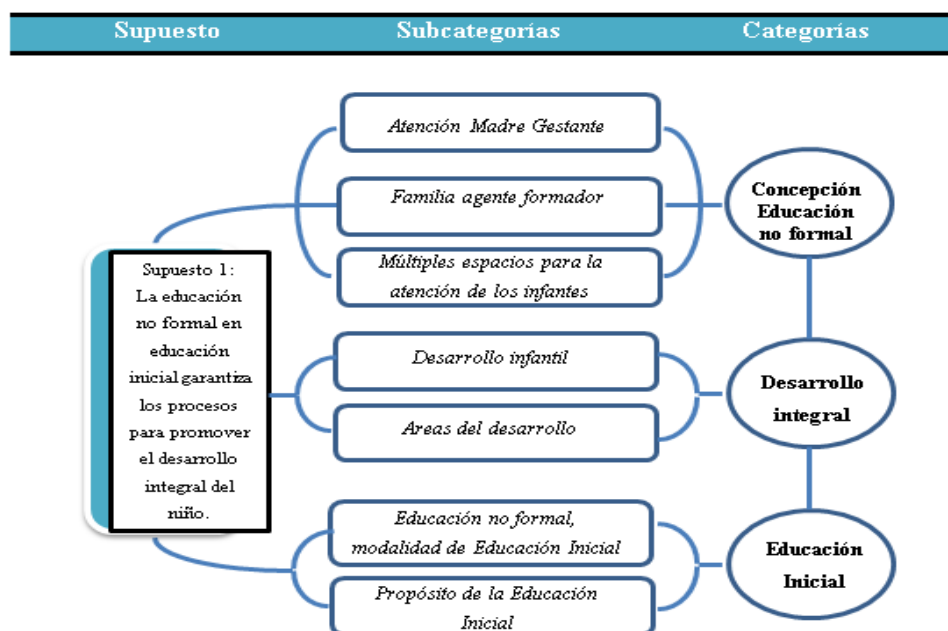


Gráfico 1. Diagrama de las categorías y subcategorías del supuesto 1

Categoría concepción de educación no formal

Para la construcción de esta categoría de los informantes claves emerge la *subcategoría: atención a la madre gestante*, que se concibe para esta investigación como el proceso de orientación que se otorga a la madre en el periodo de gestación. Una directriz que se incorpora dentro de la orientación integral del ser humano con bases en la estructura cultural, social, familiar, del conocimiento empírico de la mujer y el componente espiritual. Es un proceso que se origina con la concepción antropológica del ser. La vida humana, que, dada su importancia, constituye un soporte emocional y físico para la formación del nuevo ser, con excelentes posibilidades para el conocimiento de la madre. A través, de un proceso guiado por la Educación no Formal y de un equipo multidisciplinario gestionado por la docente.

Luego emerge el concepto de la *subcategoría: familia agente formador*, en esta investigación las informantes le conceden gran importancia a la perspectiva educativa para el desarrollo de los

niños y de los adultos, en cuanto que se promueve un aprendizaje integrado, sostenido, dinámico, a través de las relaciones con otros sistemas de la sociedad y de la cultura (maestro de educación no formal, comunidad, padres, madres, abuelos, tíos entre otros), estas relaciones son diádicas, tríadicas o poliádicas, que influyen en el proceso educativo en el que la familia se forma para formar, a través del docente de educación no formal. Sobre este entendido, desde el enfoque Ecológico Sistémico de Bronfenbrenner (2002) se integran todos los sistemas para permitir el desarrollo humano.

Emerge el concepto de la subcategoría: *múltiples espacios para la atención de los infantes*; refieren las informantes que la educación no formal utiliza múltiples espacios, en este sentido, Mora (2004), considera la importancia de la atención a los niños en las comunidades que reciben el beneficio de la educación no formal y da cuenta de que los procesos de potenciación del ser humano, en los primeros años, por parte de la familia pueden darse en espacios donde el niño vive y se relaciona con su entorno inmediato. La interacción para potenciar desarrollo a partir de la relación madre-hijo que se da en los espacios familiarizados con los niños. En tal sentido, el infante se siente más cómodo y seguro, en consecuencia, el proceso de interacción se dará no sólo de manera armónica, sino de manera fehaciente.

Consecuentemente las subcategorías: *atención a la madre gestante, la familia agente formador, y múltiples espacios para la atención de los infantes*, permitieron la construcción de la teoría del segundo nivel y posibilitó a la investigadora elucidar la categoría Concepción de Educación No Formal como: la educación que comprende la atención del niño y de la madre gestante, la familia y los adultos significativos, realizada en espacios comunitarios, hogares e instituciones educativas y/o espacios adecuados para este fin, con el propósito de promover el desarrollo infantil de los niños no escolarizados y guiado a través de una docente de educación Inicial.

Categoría desarrollo integral

Para la construcción de esta categoría emergió *la subcategoría: desarrollo infantil*, las informantes reseñan la importancia de la potenciación de los procesos del desarrollo del niño a partir de las interacciones ofrecidas por los diferentes actores y por tanto de los entes. Las docentes informantes consideran un proceso secuenciado e integrado de todas las áreas con el propósito

de potenciar al niño en forma integral. Igualmente se deduce de las repuestas la postura con respecto a desarrollo y aprendizaje de acuerdo con la visión Socio histórica cultural de Vygotski.

De la *subcategoría desarrollo infantil*, desde una visión integradora y secuenciada de los elementos del desarrollo: aprendizaje, madurez y crecimiento, todos elementos que constituyen una red que contribuye al desarrollo armónico del niño a partir de un proceso guiado por un adulto formado, consciente, en el que se potencian las actividades de aprendizaje para integrar las herramientas de la cultura.

Subcategoría: Áreas del desarrollo. Se evidencia que las informantes enuncian las áreas del desarrollo, como un todo, que permitirá observar los avances o necesidades de los niños y las posibilidades pedagógicas para los docentes en cuanto al proceso de potenciar integralmente al ser.

En los testimonios de las docentes se evidencia la potenciación del área del lenguaje. De acuerdo con las epistemes de la teoría socio-cultural, Vygotski (2000) plantea: “el niño comienza a dominar su entorno con la ayuda del lenguaje. Ello posibilita nuevas relaciones con el entorno además de la organización de la nueva conducta” (p.48). Considera el autor que es un instrumento cultural por excelencia para el desarrollo del ser humano en aspectos prácticos como: cubrir la necesidad de sobrevivencia, relaciones afectivas con la familia o con sus pares, con el docente. Otro aporte importante es que a través del lenguaje el niño adquiere la capacidad de ser objeto y sujeto de su propio aprendizaje.

Las docentes dan cuenta de las actividades que los niños realizan para estimular el desarrollo motor desde los desplazamientos groseros o grandes movimientos, sentarse, agacharse, subir, bajar, pedalear y movimientos finos, en este caso empuñar el lápiz.

Para esta investigación se concibe el desarrollo motor, como la relación que existe entre la mente y el cuerpo, o entre el sistema nervioso y lo neuromuscular, para producir desplazamientos groseros y finos, causando movimiento al cuerpo, para la relación con los objetos, con las personas, además de las relaciones tempo-espaciales.

Con fundamento en lo aportado por las informantes clave, se deriva de *las subcategorías desarrollo infantil y áreas del desarrollo* la categoría *desarrollo integral*, se concibe como un proceso

complejo, secuenciado e integrado, a través del cual se potencia todas las áreas del desarrollo, a través de un mediador consciente que interviene sobre la zona del desarrollo real del niño, permitiendo así lograr nuevos aprendizajes y por tanto el desarrollo.

Categoría educación inicial

Las docentes informantes relacionaron dos subcategorías: *Educación no formal modalidad de la Educación Inicial y Propósito de la Educación Inicial*.

La subcategoría *Educación no formal modalidad de la Educación Inicial*, se concibe como una modalidad del nivel educativo de Educación Inicial, indicando las docentes que posee características educativas específicas. En este caso, se forma a la madre como un proceso sistemático y pedagógico, se orienta el desarrollo del ser humano desde la etapa de la concepción, se incorpora a la familia en el proceso educativo de sus hijos para finalmente integrar al niño en el proceso educativo formal. De tal forma que, se puede dar cuenta de otra forma de atención que sucede en otro ámbito fuera de la escuela.

Emerge: Es una forma de Educación Inicial, que permite optimar el rol educativo de la madre, en beneficio del niño en las edades comprendidas de cero (0) a seis (6) años de edad. Además, mejora las relaciones familiares, con efectos sostenidos en el ámbito comunitario.

En la subcategoría *propósito de la Educación Inicial* se tiene que es el primer nivel del Sistema Educativo venezolano que desarrolla las actividades de potenciación del desarrollo a través de dos formas de atención una formal y otra no formal, desde esta última, inicia la formación de la madre gestante, la potenciación del desarrollo del niño para crear las condiciones óptimas que permitirán la consecución de la Educación Básica a través del nivel de Educación primaria.

En consecuencia, se desprende de estas dos subcategorías *la categoría Educación Inicial*, es el primer nivel educativo del Sistema Educativo Venezolano que a través de un proceso sistematizado que desarrolla el docente potencia el desarrollo integral del niño, a través de dos formas de atención; formal y no formal. Desde esta última forma de atención potencia el rol formador de la madre con los elementos y recursos del contexto socio cultural, para lograr las competencias del nivel.

Cierre conclusivo

Lo conclusivo de este supuesto de investigación: “la educación no formal en educación inicial garantiza los procesos para promover el desarrollo integral del niño no escolarizado”, puede decirse que emergieron tres categorías y 7 subcategorías de donde surgen 7 conceptos de tercer nivel, tres de II nivel que da origen al concepto de I nivel que se expresa a continuación:

La educación no formal ofrece la atención del niño no escolarizado en el período de vida del ser humano desde la etapa prenatal hasta la primera infancia. En virtud de lo cual, es importante la formación de la madre gestante, la familia y los adultos significativos, esta formación se realiza en espacios comunitarios, hogares e instituciones educativas para promover el desarrollo infantil. El proceso educativo es mediado por un docente de Educación Inicial, preparado que potencia y modele estrategias pedagógicas y atención de calidad

Referencias

- Bachelard. G. (1986). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, R. (2012). Psicomotricidad y Mediación Consciente en la Adquisición de la Noción de Clasificación. *Revista Electrónica Actividad Física y Ciencias*, 4. Recuperado de <http://www.actividadfisicayciencias.com/articulos/2012/volumen4numero2/PsicomotricidadyMediacionConsciente.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid. Paidós.
- Coffey y Atkinson (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- CECODAP (2018). *Evaluación del Funcionamiento del Sistema de Protección de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el Área Metropolitana de Caracas, a partir de la dinámica establecida entre los órganos administrativos del sistema de protección (CMDNNA y CPNNA) y los programas de atención que se desarrollan en cada municipio*. Recuperado de http://www.cecodap.org.ve/descargables/derechosNNA/Evaluacion_del_Funcionamiento_del_Sistema_de_Proteccion_de_NNA.pdf
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999). Gaceta Oficial N° 36860 (Extraordinario), diciembre 20, 1999.
- Escobar, F. (2003). *Una concepción de la Educación Preescolar fundamentada en la estimulación Integral y en las posibilidades cognitivas*. Tesis de grado no publicada. Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay, Estado Aragua.
- Freire. P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI editores, sa.

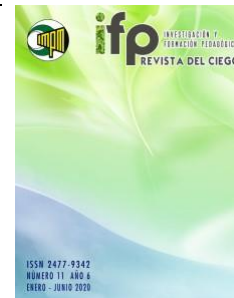
- Fujimoto, G. y Young, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano: Lecciones de los programas no formales. *Acción Pedagógica*, 13 (2), 186-198. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17211/articulo7.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Gessel. A. (1987). *El niño de 1 a 4 años*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Hildebrand, V. (2000). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Ediciones Encuentro S.A.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una Fenomenología pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Iceta, A. y Yoldi, M. (2002). Desarrollo psicomotor del niño y su atención en la valoración primaria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25 (2), 35-43. <https://doi.org/10.23938/ASSN.0829>
- Latorre, A. Rincón, D. Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación Cualitativa*. Barcelona: Hurtado.
- León de Vitoria, C. (2007). Estudio comparativo, descriptivo y relacional del desarrollo infantil integral en una muestra de niños y niñas de diferentes edades, niveles socioeconómicos y regiones de Venezuela. *Revista Orbis*, 3 (7), 64-124. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/7/Art4.pdf>
- Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.229, agosto 15. 2009.
- Marenales, E. (1996). Educación Formal, no Formal e Informal. Recuperado de https://www.academia.edu/8200248/EDUCACION_FORMAL_NO_FORMAL_E_INFORMAL
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Grupo Dialéctica 2001, C.A. Caracas. Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Caracas, Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Consulta Nacional para la Calidad educativa*. Recuperado de <http://www.educalidadparatodos.org.ve>.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación (2015). *Atención Educativa No Convencional*. Caracas. Autor.
- Montessori, M. (1917). *Conferencias de María Montessori 1913-1917*. Recuperado de <http://www.hdl.loc.gov/loc.mss/eadmss.ms009333>.
- Mora, R. (2004). Capacitación del Adulto Significativo, desde una experiencia de Educación no formal, en el nivel de Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, 13 (2), 238-241. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17213/articulo11.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Mora, R. (2017). *Educación no formal desde la perspectiva del mediador*. Tesis de Grado no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Gervasio Rubio. Rubio, Venezuela.
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Argentina: Kapelusz.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2010). Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525S.pdf>.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Editorial Crítica
- Puente, A. (2007). La historia incompleta del descubrimiento de la división cerebral y Roger W, Sperry. *Suma Psicológica*, 14 (2), 225-231. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134216871002.pdf>.
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona, España: Ariel
- Silber, J. (2007). Pedagogía y humanismo en el pensamiento de Ricardo Nasiff. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1, 47-79. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.685/pr.685.pdf
- Tharp, R y Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning and schooling in a social contex*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygostki, L. (1998). *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*. Buenos Aires: Almagesto.
- Vygostki, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



ENSAYO

El cuestionario: potenciales fuentes de error

Questionnaire: potential sources of error

Carlos César Calderón Padilla
carloscalderon72@yahoo.es

Escuela Técnica Industrial – Táchira (Venezuela)

Recibido 03 de marzo de 2019 / aprobado 18 de julio de 2019

Palabras clave

Cuestionario,
vigilancia
epistemológica,
confiabilidad

Resumen

El uso de los *cuestionarios*, como instrumentos de recolección de datos, con *propósitos descriptivos*, es recurrente por parte de los investigadores noveles, de pregrado, especialización y maestría. Situación que pareciera no ameritar mayor atención, sin embargo, dichos investigadores suelen encontrarse en situaciones en las que sus limitaciones teóricas, motivadas a su falta de experiencia o a debilidades en su formación, dificultan avanzar en sus procesos investigativos con mayores niveles de eficiencia. Superar estas situaciones, requiere tomar en consideración ciertos aspectos, que muchas veces se dejan pasar sin el rigor requerido, los cuales pudieran ser potenciales fuentes de error, tales como: a) una deficiente *vigilancia epistemológica* de procesos de selección e implementación del cuestionario, b) una débil reflexión sobre la idea de *medir*, c) imprecisiones del cuestionario como *tipo de estudio, técnica o instrumento*, y d) determinación incorrecta de la *confiabilidad*. A continuación, se presentan una serie de orientaciones, sobre cómo un investigador novel, de pregrado, especialización o maestría, puede superar dichas fuentes potenciales de error, en el marco de su proceso investigativo.

Keywords

Questionnaire,
epistemological
inspection,
reliability

Abstract

The use of *questionnaires* as tools to collect data with *descriptive purpose* is recurrent amongst novel researchers from pre-graduate levels, as well as specialization and master. This situation seems not to request much attention; nevertheless, these researchers usually find situations in which their theoretical limitations make it harder to advance in their research with better efficiency levels. This is so, motivated by either their little experience or formation weaknesses. Overcoming these situations requires to take into consideration certain aspects that might not be properly handled, and could be potential sources for error: a) an insufficient *epistemological inspection* of the different processes regarding questionnaire selection and implementation; b) a weak reflection about the idea of measuring; c) questionnaire inaccuracies just as *study type, technique or instrument* and; d) improper determination about reliability. Here we have some guidance about how novel researchers from pre-graduate levels, as well as specialization and master can overcome such sources of potential error, framed within the investigative process.



Introducción

La selección del *cuestionario*, como instrumento de medición y recolección de datos, de la técnica de la encuesta, es de uso recurrente en las ciencias sociales y particularmente en la investigación educativa. Sin embargo, su implementación por parte de investigadores noveles en general y de pregrado, especialización o maestría en particular, sin considerar sus verdaderos propósitos, puede conducir a una serie de errores, que solo son posibles de evidenciar y corregir en primera instancia, desde esfuerzos particulares y colectivos de los corresponsables del proceso investigativo.

Es importante destacar, que el *cuestionario* es ampliamente utilizado, en los trabajos de investigación, tanto a nivel de pregrado, como en las especializaciones y maestrías, esto hace necesario que su uso adecuado y debería ser del dominio común en dichos ámbitos. Sin embargo, es posible que debido a lo amplio del temario en las unidades curriculares de los programas de formación ciertos tópicos no sean desarrollados de manera plena, dando lugar a vacíos con los cuales se enfrentan los estudiantes en el planteamiento y desarrollo de sus respectivos trabajos de investigación.

En este sentido, es pertinente aproximarnos al tema con los recursos teóricos que permitan solventar ciertas debilidades, particularmente, sobre los potenciales riesgos de error que pudieran presentarse al investigador novel al momento de seleccionar al *cuestionario* como instrumento de recolección de datos, concretamente: a) deficiente *vigilancia epistemológica* de los procesos de selección e implementación del *cuestionario*, b) débil reflexión sobre la idea de *medir*, c) imprecisiones del cuestionario como *tipo de estudio, técnica o instrumento*, y d) determinación incorrecta de la *confiabilidad*. Su identificación puede coadyuvar significativamente a orientar la práctica investigativa por caminos más confiables y seguros.

Sobre la vigilancia epistemológica y su relación con el cuestionario

La *vigilancia epistemológica*, es un recurso a considerar al momento de controlar progresivamente la calidad de los procesos investigativos. Una primera alerta, en este sentido, es planteada por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) en los términos siguientes: “los grandes procedimientos lógicos no pueden aún ser explicados, con suficiente precisión, por separado de sus aplicaciones” (p. 11). De lo cual, se puede precisar que cualquier

procedimiento o método está íntimamente consustanciado con su aplicación, por tanto, no correcto seguir un procedimiento sin considerar las implicaciones de su puesta en práctica, es importante reflexionar con antelación sobre los efectos de los procedimientos en términos de su validez. Dichos autores enfatizan sobre este tema, expresado desde la sociología, que se suele desvincular los métodos o la teoría, con las acciones inherentes a su puesta en práctica. Situación, que también es factible se presente en las ciencias de la educación. Esto implica que, la tentación a la rutina, o la práctica común y cotidiana por parte de los investigadores noveles, motivado a la poca experiencia en el área investigativa o debido a debilidades en su formación, puede conllevar a la adopción de métodos, técnicas e instrumentos, no adecuados.

En referencia a las razones que dan lugar a la desvinculación entre *métodos-teoría-práctica*, Bourdieu et al (2002) identifican el exceso de confianza en el *sentido común* y la instauración inconsciente de *rutinas investigativas*, siendo importante mantener una alerta permanente (auto supervisión), con el propósito de superar durante todo el proceso investigativo las tendencias rutinarias que nos pueden conllevar a la *aplicación automática*, obviando, por la fuerza de la costumbre, la reflexión epistemológica mínima que debe existir. No tomar esta previsión puede generar errores que ponen en riesgo los esfuerzos investigativos.

Referente a la selección del *cuestionario*, como instrumento de recolección de datos en el marco de la *vigilancia epistemológica*, es pertinente reflexionar sobre cuál es el propósito real de su implementación, si deseamos realizar una medición o pretendemos indagar sobre la presencia o no de un reactivo en el encuestado. La respuesta a la interrogante anterior, nos permite gestionarlos desde dos (2) enfoques distintos: 1) la medición y 2) la descripción.

De los planteamientos anteriores, se puede concluir que la *vigilancia epistemológica* descansa en la idea de que antes de usar conceptos y técnicas en los procesos investigativos, estos deben ser sometidos a un análisis previo, con el propósito de determinar las condiciones y los límites de su validez práctica, so pena de dar lugar a la existencia del error investigativo. Este proceso debería ser internalizado en la formación del investigador novel.

Sobre la idea de medir

Antes de diseñar un *cuestionario*, es pertinente reflexionar si el propósito del mismo es un acto de *medición* o, es una *exploración* sobre la presencia o no de un reactivo en el encuestado con el

propósito de *describir* una situación o fenómeno. Pero ¿qué podemos entender por medición? De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) consiste en asignarle a un concepto abstracto expresado o evidenciado desde la realidad concreta, un indicador empírico (número), en función de un concepto preconcebido por el investigador, teniendo un papel central el instrumento de medición o recolección, por tanto, el instrumento de recolección de datos es un *punto crítico* del proceso de medición, viene a ser el factor que permite relacionar lo abstracto con lo empírico. Esto nos remite a una reflexión profunda sobre los aspectos relacionados con el *instrumento*, debiendo ser éste un espacio o momento priorizado del proceso investigativo. Por tanto, la pregunta clave a considerar en primera instancia debe ser la siguiente: ¿voy a *medir* o *describir*? Interrogante que nos ubica en lo planteado por Ruíz (2002), como la primera fase para la construcción de un instrumento “Determinar el propósito de un instrumento” (p. 30).

Debe precisarse, además, si se pretende medir el desempeño del participante en la resolución de una situación problemática, en la cual la respuesta correcta está predeterminada. O bien si lo que desea es explorar o describir una situación o un fenómeno, mediante la indagación de presencia o no del reactivo en el encuestado, para lo cual cualquier opción de respuesta es correcta.

No es lo mismo utilizar un cuestionario con propósitos descriptivos que con el objetivo de medir. Sus condiciones y límites de validez son diferentes. Ruíz (2002) lo expresa claramente, el propósito del cuestionario y el tipo de información son consustanciales a cada investigación. Es aquí precisamente donde la *vigilancia epistemológica*, cobra una importancia vital. Esta interpelación ontológica y teleológica al instrumento, debe orientar de manera certera al investigador sobre el propósito de la recolección de datos que realizará.

Una de las posibles causas que motiva dicho error es la rutina investigativa, que a su vez genera inercias metodológicas y dificultan reflexionar lo suficiente sobre la pertinencia o validez de procedimientos, técnicas e instrumentos. Dando en algunas ocasiones, tratamiento a cuestionarios con propósitos descriptivos como si fueran con intención de medición o viceversa.

Sobre la imprecisión del cuestionario

Es común que el investigador novel requiera establecer el uso del *cuestionario* como *tipo de estudio, técnica o instrumento*, para ello debe revisar los referentes metodológicos y es posible que se encuentre con diferentes posturas al respecto. Una manera de superar dicha situación es adoptar la postura con la que se sienta más cómodo el investigador desde su trabajo o postura investigativa, pero por encima de esta premisa, es necesario estar claro en el significado y los presupuestos que cada autor adopta al respecto, así como también la correcta utilización de los mismos, dentro de un marco lógico argumentativo.

A manera de ejemplo, Arias (2006), se refiere al *cuestionario*, en los siguientes términos:

Es la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador. (Arias, 2006, p. 74)

Desde esta perspectiva el cuestionario es una modalidad de la *encuesta*, que se materializa mediante un instrumento de papel, en el cual tienen lugar una serie de preguntas. Dicho autor, a su vez define la *encuesta* como una “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72). De lo cual se puede apreciar que la *encuesta* es asumida como una técnica, y el cuestionario como una modalidad de dicha técnica. Arias (2006) para superar el obstáculo de la ubicación de la *encuesta* en el universo bibliográfico, deja planteada la *encuesta* como una técnica de la *investigación de campo*.

La ubicación del cuestionario, como un tipo de *estudio, técnica o instrumento*, es facultativo del investigador, depende de la bibliografía adoptada como referencia. Sin embargo, el manejo de diversas referencias puede confundir, de allí la necesidad de hacer distinción permanente de los significados y su vinculación discursiva. Es fundamental dejar constancia de la bibliografía utilizada en cada momento y del significado asumido en la investigación, so pena de caer en una especie de intoxicación bibliográfica.

La confiabilidad del cuestionario: medición / descripción

Luego de haber realizado las reflexiones pertinentes en el marco de la *vigilancia epistemológica*, y habiendo determinado al cuestionario como un instrumento de recolección de datos, que tiene como propósito una *medición* del desempeño del participante, en el marco de una prueba o test, la confiabilidad bien puede determinarse, según la naturaleza de la investigación, por los métodos prescritos para cada caso. Pero, cuando se determine que el propósito del cuestionario es *describir* una situación o fenómeno a partir de la indagación sobre la presencia o no de un reactivo en el encuestado, el establecimiento de la confiabilidad no suele ser un proceso recurrente en la investigación. La bibliografía generalmente consultada no es muy fecunda en el tema. Situación que pudiera generar por rutina o inercia, acciones investigativas no adecuadas en cuanto al tratamiento de la *confiabilidad* en este tipo de cuestionarios.

En referencia a la *confiabilidad* de los *cuestionarios*, Ruiz (2002) señala que se calcula el coeficiente de confiabilidad cuando se trata de pruebas o escalas de estimación. De lo contrario, la confiabilidad queda implícita en las valoraciones funcionales de los ítems de la prueba piloto. Queda claro que, a un cuestionario con fines descriptivos, no es necesario determinar el coeficiente de confiabilidad.

Sin embargo, en aras de incrementar los niveles de calidad del instrumento, cuando se trata de encuestas sociales en las que se consideran aspectos de tipo poblacional o demográfico, y cuyo propósito es determinar la presencia o no de un reactivo en el encuestado, es factible considerar la *confiabilidad*, desde el *enfoque de la precisión*, planteado por Ruiz (2002) como “ausencia relativa de error de medición en el instrumento” (p. 56), es decir, la valoración del error, concretamente *error no muestral*, el cual según el documento del Ministerio de Hacienda, de la Ciudad de Buenos Aires: *Evaluación de la Calidad. Encuesta Anual de Hogares 2014*, se fundamenta “en el hecho que estas actividades son el resultado de distintas etapas que involucran a seres humanos” (p. 7). Es decir, aquellos errores que tienen lugar en el proceso de aplicación de la encuesta. Dichos *errores no muestrales*, según el documento citado anteriormente, se pueden clasificar según la fuente de donde provienen: de “marco, falta de respuesta, de especificación, de medida, y de procesamiento” (p. 7).

El más apropiado y factible de utilizar, para un *cuestionario descriptivo* es el *error de medida*, atribuible al informante, al entrevistador o al cuestionario de la encuesta, puede tener lugar información falsa, registros incorrectos, entre otras situaciones afines. Teniendo entre sus instrumentos y modelos teóricos para su cuantificación, el Índice de Consistencia Global (ICG) y del Indicador de Porcentaje de Casos Idénticamente Clasificados (PIC).

Para el caso particular del *cuestionario descriptivo*, es factible la adecuación del Índice de Consistencia Global (ICG) y del Indicador de Porcentaje de Casos Idénticamente Clasificados (PIC). Es imprescindible llevar a cabo un proceso de re-test a la muestra piloto (test-retest). Dicha adecuación consiste en aplicar el cuestionario final (posterior a la validación por los expertos) a cada uno de los integrantes de la muestra piloto en dos momentos no muy distantes. Luego, evaluar cada estímulo del cuestionario, para cada participante y entre todos los participantes. Primero se calcula el *Porcentaje de Casos Idénticamente Clasificados* (PIC), por cada ítem y encuestado. Considerando el criterio de que, si las respuestas por participante coinciden, en los dos (2) momentos, para cada estímulo, entonces hay concordancia perfecta y se le asigna una ponderación de 100, de lo contrario la concordancia sería imperfecta (0%), y se le asigna una ponderación de 0. Luego, se suman las ponderaciones y se divide el resultado entre la máxima ponderación posible. Para el *Índice Consistencia Global* (ICG), se determina el promedio de todos los *porcentajes de casos idénticamente clasificados* de cada ítem. Considerando el criterio que, si el ICG es menor a 90 debería ser analizado y estudiado cada ítem, de acuerdo con su nivel (de menor a mayor) PIC.

Reflexión final

Se puede señalar que, para un investigador novel de pregrado, especialización o maestría, la *vigilancia epistemológica* sobre los procesos investigativos, sus métodos, técnicas e instrumentos, debe ser un recurso transversal para minimizar la posibilidad de cometer errores que pudieran poner en riesgo la investigación. Además, es preciso destacar que, ante la necesidad de determinar la confiabilidad de un cuestionario con fines descriptivos se debe dejar constancia que la misma está implícita en la determinación de la funcionalidad de cada ítem, en la muestra piloto, tal como lo plantea Ruiz (2002), sin embargo, para el caso de investigaciones de tipo poblacional o demográfico, puede asegurar o incrementar los niveles de confiabilidad

del cuestionario, a través de la adecuación del Índice de Consistencia Global (ICG) y del Indicador de Porcentaje de Casos Idénticamente Clasificados (PIC).

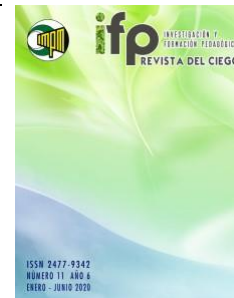
Referencias

- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5a. ed.). Caracas: Editorial Episteme
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2016). *Informe de evaluación de la calidad. Encuesta de hogares 2004*. Recuperado de: https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2016/01/evaluacion_calidad_EAH_2014.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). D.F., México: McGraw-Hill
- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa* (2a. ed.). Barquisimeto, Venezuela: CIDEG



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEG

ISSN 2477-9342



INNOVACIÓN EDUCATIVA

Pequeños promotores de lectura en la radio comunitaria

Children promoting reading through community radio

Olga Zambrano Contreras
olga15639@hotmail.com

Escuela Básica Unitaria N°8 NER 02 – Táchira (Venezuela)

Recibido 18 de octubre de 2019 / aprobado 22 de febrero de 2020

Palabras clave

Promoción de lectura, promotor, locutor, guiones para la radio

Resumen

El presente artículo explica la experiencia de formar a un grupo de niños del 5° grado, sección: A de la U. E. E. Prof. Delia Valera de Díaz (municipio Lobatera del estado Táchira - Venezuela) como promotores de lectura para la radio. La actividad fue desarrollada a través de un taller constituido por dos fases: una teórica, en la cual los estudiantes comprendieron conceptos de promoción de lectura, comunicación radiofónica y producción de guiones para la radio, además, se practicó de forma constante la promoción de lectura en voz alta, escritura de guiones para radio y animación de cuentos. En la fase práctica, se grabaron y difundieron cuatro (4) microcuentos por las emisoras comunitarias Creativa 93.3 FM y Mantellina 99.9 FM. Mediante estas acciones los participantes fortalecieron competencias de promoción de lectura, escritura, animación de cuentos, técnicas de locución y oratoria.

Keywords

Promoting reading, promoter, announcer, script production for radio

Abstract

This article explains the experience of being part of a 5th Grade group of kids from the School U. E. E. Prof. Delia Valera de Díaz (municipality of Lobatera, Táchira State - Venezuela) as promoting reading through community radio. The activity was developed through a workshop consisting on two phases. A theoretical phase in which students comprehended conceptions about promoting reading, radio communication and scrip production for radio. Constant practices about out loud reading, scrip writing for radio and tale animation were carried out. Regarding the practical phase, there were recorded and spread a series of 04 Short Stories, broadcasted by communal broadcasting stations: Creativa 93.3 and Mantenilla 99.9 FM. Thanks to these activities, participants strengthened their skills on Promoting Reading, Writing, Tale Animation, Announcing Techniques and Public Speaking.



Preámbulo

La propuesta de formación de promotores de lectura para la radio comunitaria se llevó a cabo en la Unidad Educativa Estatal Prof. Delia Valera de Díaz, ubicada en una comunidad rural del municipio Lobatera del estado Táchira (Venezuela). Esta idea nace a partir de la animación de textos narrativos y con tres finalidades: incorporar la lectura a la vida cotidiana, utilizar la radio comunitaria como medio de promoción de lectura y la capacitación de grupo de niños como promotores de lectura a través de la radio. Para el desarrollo de esta intervención se contó con la participación de seis (6) estudiantes, los cuales fueron seleccionados de manera intencional a través de la observación de sus competencias lectoras.

Las estrategias diseñadas para el taller se centraron en la promoción de lectura, comunicación radiofónica y producción de guiones para radio, las cuales permitieron a los participantes obtener habilidades de promoción de lectura, comunicación oral y escrita. Para exponer esta experiencia, se presenta tres apartados, los constructos teóricos que orientan la propuesta; el taller de promotores de lectura para la radio en el cual se explican las estrategias de promoción de lectura utilizadas para preparar a los niños y por último se señalan los resultados obtenidos.

Constructos teóricos

La propuesta se enfocó en una investigación acción, en la cual el investigador asumió un papel activo, al preguntarse e indagar cómo en la práctica pedagógica se podía promocionar la lectura utilizando la radio comunitaria para transformar la realidad de los estudiantes, con esta perspectiva, se puso en práctica diversas estrategias de promoción de lectura, comunicación radiofónica y construcción de guiones con la participación de un grupo de niños. Para conocer con más claridad esta idea innovadora se define a continuación cada una de sus vertientes:

La promoción de lectura para Cárdenas y Rodríguez (2008, p. 6) es “una actividad social que persigue transformar o moldear la percepción de las personas con relación a los textos”. En efecto, son un conjunto de acciones dirigidas a despertar el gusto, placer y hábito por la lectura. También, permite en el lector desplegar una visión de cambio o transformación de la realidad. Estas funciones son ejecutadas por un promotor de lectura, el cual se define como

“agente dinámico que planifica de forma organizada un conjunto de actividades con el objetivo de formar hábitos de lectura en los individuos” (Zambrano, 2015, p. 39). Igualmente, debe manejar con claridad un conjunto de recursos humanos, materiales y contextuales para lograr la formación de lectores activos.

Por otro lado, la comunicación radiofónica centrada específicamente en la radio, se define según Álvarez y Betancur (1999, p. 66) como “un medio masivo de comunicación netamente auditivo, de uso generalizado por la población debido a su amplia accesibilidad”. Es decir, un medio de comunicación usado frecuentemente por la población por su fácil acceso. La emisora comunitaria es una institución fundamentada en tres pilares como lo son entretener, comunicar y educar. Sin embargo, dos de las bases de la radio en nuestro país se encuentran bien desarrolladas: entretener y comunicar, pero poca atención se le ha dado a la de educar, o sea, a la divulgación científica, pues crear dentro de la radio un programa que divulgue el conocimiento científico significa bajar el ranking.

Por ello, se debe ser creativos cuando se construye un espacio para la divulgación de la ciencia en la radio, porque “la puerta de entrada a la divulgación científica debe ser atractiva, placentera e interesante” (Hernández, 2006, p. 3). Entonces para construir un buen programa radiofónico es necesario conocer el lenguaje usado en la radio, el cual permitirá “captar la imaginación, sentimiento e intelecto del oyente” (Hernández, 2006, p.6).

Preparar un buen programa radial amerita construir un guion de calidad, como explica Hernández (2006, p.7) “es el espacio donde de forma armónica, concisa y atractiva, el productor ordena cada uno de los elementos del lenguaje radiofónico y sus estrategias para utilizar el silencio”. En este sentido, el guion es un escrito donde se encuentran indicadas las pautas del programa con sus elementos (efectos de sonido, música, palabra o voz) combinados con el silencio. Se juega con un conjunto de elementos para captar la atención del oyente y lograr un goce estético en él.

Por esta razón, la transmisión de un programa de radio debe ir conducida por un locutor, persona que habla ante el micrófono y le da vida al guion, a través del manejo de la voz, el silencio y efectos de sonido. Para Peralta (2008) un buen locutor debe ser un actor, porque debe llegar hasta los sentimientos del interlocutor y aprender a expresar emociones, modular,

vocalizar, controlar su expresión corporal y facial. Asimismo, debe conocer al público al que se orienta el programa, su estilo de vida, edad, ocupación, características económicas y sociales, cuestión permitirá envolver al público y sumergirlo dentro de la historia, la cual se narra para despertar en el receptor, el placer de escuchar y hacer sentir emociones. Según López (2005) el locutor, tiene una buena articulación de la voz (la cual consiste en pronunciar claramente las palabras para que el público oyente comprenda el mensaje emitido) y una buena dicción (es la exacta pronunciación de las letras y las palabras).

Con estos principios y el compromiso de coadyuvar a la formación académica y personal de las generaciones futuras de la comunidad de Las Minas del municipio Lobatera, se formó un grupo de niños pertenecientes al quinto grado, sección A, de la U.E.E. Profesora Delia Valera de Díaz, como promotores de lectura para la radio comunitaria Creativa 93.3 FM y Mantellina 99.9 FM a través del desarrollo de un taller con dos fases: una teórica y una práctica, estructuradas de la siguiente manera:

La fase teórica se desarrolló en tres (3) meses con clases de tres horas en las cuales los estudiantes comprendieron conceptos de promoción de lectura, promotor de lectura, comunicación radiofónica, programa radial, rol de locutor, producción de guiones para la radio y ejecutaron actividades de promoción de lectura en voz, animación de cuentos y escritura de guiones para la radio. Mientras, la fase práctica duró tres meses y consistió en la grabación, propaganda, edición de los guiones radiales y transmisión de los cuentos animados a través de las radios comunitarias. Por otra parte, en el taller la docente tomó nota y grabó las diversas opiniones emitidas por cada participante.

El taller de promotores de lectura para la radio

En cada uno de los encuentros del taller la docente leía en voz alta a los estudiantes un cuento y se escuchaban audiocuentos, esta iniciativa se realizó con el propósito de promocionar la lectura en los estudiantes, permitirles imaginar, aflorar sentimientos, emociones, así como enseñarles a percibir la animación de los cuentos y la lectura libre producida por los narradores. Al finalizar esta acción los estudiantes emitían diversas opiniones relacionadas con los cambios de tono de voz y sonidos del ambiente emitidos por los personajes. Entre los cuentos y audiocuentos percibidos se encuentran: *Doña Piñones* (Krahn y Uribe, 2006), *El Rey*

Mocho (Berenguer 2007), *¡No más besos!* (Chichester, 2006), *Sapo Enamorado* (Velthuijs, 2010), entre otros.

Ahora bien, las otras actividades del taller de promoción de lectura y comunicación radiofónica se desarrollaron de la siguiente manera:

En primer lugar, se ambientó un espacio de la biblioteca de la U. E. E. Prof. Delia Antonia Valera de Díaz, por parte de los estudiantes y la docente, con material reusable se construyeron afiches, una cartelera y un micrófono de cartón. En esta ocasión, cada estudiante colaboró de forma activa para decorar el espacio de la biblioteca utilizado para desarrollar el taller de formación de pequeños promotores de lectura. Para terminar la actividad los estudiantes expresaron algunos comentarios como: “todos unidos podemos hacer cosas increíbles”, “la lectura nos permite imaginar el cuento”, “valorar el trabajo que nosotros hacemos, ya que nosotros compartimos todos los días”. A partir de este momento se contó con un ambiente adecuado para desarrollar cada una de las estrategias planteadas en el taller.

Otra actividad, fue la explicación dada por el docente del concepto y características de la promoción y promotor de lectura, en la cual los estudiantes definieron la promoción, como “un conjunto de actividades que buscan despertar la imaginación, gusto y hábito por la lectura”. De este modo, dibujaron al promotor de lectura y definieron como era: “Es la persona que realiza actividades para promocionar un libro, ante el público”. Y “sus características son: Le gusta leer, realiza dinámicas de promoción de lectura y leer diferente”. Estas ideas presentan estrecha relación con lo expresado por Cárdenas y Rodríguez (2008) quienes definen la promoción de lectura como un conjunto de acciones que persiguen cambiar la perspectiva de las personas con relación a los textos. Además, adicionan algunas características del promotor como: ser un lector activo, despertar el gusto por la lectura y ser un animador de la lectura. En este momento los estudiantes percibieron como debía ser un promotor de lectura y la actitud que debían asumir frente al reto propuesto de ser promotor de lectura.

Por otra parte, en el avance de las acciones de comunicación radiofónica, los estudiantes conceptualizaron: los programas radiales, locutor y producción de guiones para radio, expresando claramente el locutor “Es la persona que anima diversos programas por la radio”.

Del mismo modo, los estudiantes dibujaron al locutor y explicaron las siguientes características: “es un buen lector, tiene un guion con efectos de sonido, música, silencio”. En este orden de ideas, agregaron el guion: “es el elemento primordial para desarrollar un programa de promoción de lectura por la radio. Debe tener un inicio, desarrollo y cierre. Incluir: los personajes, narrador, música y efectos de sonido”.

Los constructos presentados tienen interpretaciones parecidas a las propuestas por Peralta (2008) un buen locutor debe ser un actor, porque debe llegar hasta los sentimientos del interlocutor y aprender a expresar emociones, modular, vocalizar, controlar su expresión corporal y facial y para ello, debe contar con un el guion escrito que incluye las pautas del programa con sus elementos (efectos de sonido, música, palabra o voz) combinados con el silencio (Hernández, 2006). En esta oportunidad se detallaron las semejanzas entre un promotor de lectura y un locutor. Así como la importancia y responsabilidad asumida al construir un programa radial.

Al tener conocimientos sobre promoción de lectura y comunicación radiofónica se procedió a desarrollar distintas acciones para fortalecer tanto la lectura en voz alta, la animación y producción de guiones radiofónicos. Para ello, se utilizaron cuatro estrategias; las prácticas de lectura en voz alta (compresiva, punteada, modulada y libre), imitando al personaje y simulando sonidos del ambiente, juego de roles y la historia con sonidos.

En las prácticas de lectura en voz alta, los estudiantes comprendieron las importancia de conocer e interpretar los cuatro niveles de lectura en voz alta planteados por López (2005), la lectura comprensiva, la lectura punteada, la lectura modulada y la lectura libre de la siguiente manera: “la lectura comprensiva es cuando entendemos lo presentado en un texto” “la lectura punteada es cuando realizamos las pausas de los signos de puntuación” “la lectura modulada es cuando tratamos de hablar como otras personas haciendo como si fuéramos el personaje” “la lectura libre es leer teniendo en cuenta los otros tipos de lectura, pero además de eso leer como si estuviéramos hablando”.

Al culminar la definición dada por los niños se procedió a realizar las prácticas de lectura en voz alta, el primer nivel se logró cuando los estudiantes al leer los cuentos construían interpretaciones y opiniones sobre el texto, durante la lectura los estudiantes aprendieron a

utilizar el diccionario para buscar las palabras desconocidas, con este ejercicio se ganó vocabulario y se repitió la lectura de forma detallada para que los niños imaginaran los cuentos. En el segundo nivel de lectura, los estudiantes realizaron las pausas de los signos de puntuación para hacer más comprensible las narraciones. En el tercer nivel se moduló la voz, los niños leyeron con diferentes tonos de voz, ejecutaron las pausas de los signos de puntuación y pronunciaron con naturalidad las palabras. En el último nivel, los niños ya conocían los cuentos y al leerlos daban la impresión de estar conversando.

Luego de alcanzar cada uno de los niveles de lectura en voz alta, se realizó la estrategia imitando al personaje y simulando sonidos del ambiente, la cual consistió en que cada estudiante debía imitar los personajes y los sonidos del ambiente producidos en el cuento. En este caso los estudiantes leyeron los cuentos, practicaban los diálogos de los personajes y con diversos objetos, sus cuerpos, bocas y dedos simulaban los sonidos del ambiente. Al culminar esta acción, los estudiantes opinaron: “en estas historias encontramos los elementos de guion; voz, efectos de sonido, silencios y la música uno la selecciona dependiendo del cuento”. Otro expresó “me gusta imitar a los personajes y los sonidos del ambiente, uno siente como si en realidad fuera el personaje de la historia”. Y uno finalizó explicando “con la práctica de lectura animada se narran mejor los cuentos”. Con este ejercicio los estudiantes asumieron un rol protagónico y se concretó la animación de lectura como indica Sisa (2010, p. 26) es “un conjunto de actividades, técnicas y estrategias que persigue la práctica de lectura, aunque teniendo en el horizonte la meta de formar lectores activos, capaces de comprender los mensajes diferentes y de relacionar una historia en su contexto”.

Posteriormente se aplicó la estrategia de intercambio de roles, los estudiantes intercambiaban las voces de los personajes del cuento. Para desarrollar estas actividades los alumnos seleccionaron los textos, los leían en voz alta y simulaban las escenas del cuento. Al finalizar esta tarea los alumnos definieron al intercambio de roles como la “imitación de los personajes, a través de sus voces, gestos y simular”. Cada una de estas acciones permitió la práctica de lectura animada en voz alta por parte de los estudiantes.

Consecutivamente, se puso en práctica la estrategia de la historia con sonidos, consiste en construir una historia a través de sonidos onomatopéyicos, es decir, de palabra formada por la reproducción de un ruido o sonido natural. En esa actividad la docente les colocó a los

estudiantes un audio con diversos sonidos, los alumnos escucharon y explicaron con sus propias palabras lo captado en la historia. Vale señalar, que cada niño otorgó un significado diferente a los sonidos escuchados por sus experiencias y contexto. Posteriormente leyeron un mini cuento y por medio de sonidos realizados con la boca, cuerpo y objetos lo representaron. Al concluir los estudiantes construyeron un concepto de historia con sonidos definiéndola como “la construcción de una historia a través de sonidos”.

Después de perfeccionar estas actividades relacionadas con la animación y técnicas de locución se procedió a escribir los guiones de radio. En esta ocasión, la docente les explicó a los estudiantes el concepto de guion, texto escrito con un conjunto de elementos (efectos de sonido, música, diálogos, combinados con el silencio). Al mismo tiempo, se les indicó las características del formato de los guiones según Hernández (2006, p.8):

1. En un margen a la izquierda, escriba el nombre de quien intervendrá en la producción: narrador, narradora, actor, actriz, operador, etc. Al lado, haga una columna, con márgenes definidos.
2. Cuando las indicaciones están dirigidas a quienes llevarán la responsabilidad de la palabra (actor, narrador, etc.) el texto irá escrito en mayúscula y minúscula.
3. Por el contrario cuando se le indican instrucciones al “control” o “operador”, las indicaciones van solo en mayúscula, en negrita y de ser posible subrayadas.
4. Escriba entre paréntesis a lo largo del guión, las instrucciones para que el actor o narrador brinde, con su intención, color radiofónico a la producción.
5. Sugerimos que el interlineado sea de 1.5 ó 2, esto facilita la interpretación del texto.

A pesar de las indicaciones sugeridas por Hernández (2006), solo se tomaron algunas recomendaciones y se diseñó un formato, con dos columnas: una con las indicaciones técnicas (palabras del narrador, efectos de sonido y diálogo de los personajes) y otra con el audio cuento (todo el cuento). Para el desarrollo de esta actividad se utilizó ocho (8) cuentos, en los cuales se incluyó algunas narraciones y diálogo no presentes en el texto. Los cuentos usados fueron; *Guillermo Jorge Manuel José* (Fox, 2009), *Mi primer día de clase* (Ray y Tharlet, 1994), *Rabo de gato* (Franca y Franca, 1991), *Doña piñones* (Krahn y Uribe, 2006), *Donde viven los monstruos* (Sendak, 2009), *Los tres lobitos y el cochinito feroz* (Oxenbury y Trivizas, 2004), *Matías y el color del cielo* (Martínez, 2004) y *Una historia enredada* (Cantone, 2006).

En la construcción de guiones los estudiantes utilizaron los formatos diseñados y se construyeron los diálogos con algunos ajustes, ya que dentro de los cuentos no se detallaba

ciertas escenas. Inmediatamente, la docente junto a los niños revisó la concordancia y las adaptaciones realizadas, debido a las fallas de escritura, se reescribieron los textos y se utilizaron las normas formales de la escritura (tildes, uso de mayúsculas y signos de puntuación). Asimismo, con la ayuda de los niños promotores de lectura se seleccionó e incluyó dentro de los guiones los efectos de sonido y la música utilizada para la edición de los programas radiales.

Al finalizar la reconstrucción de los guiones los estudiantes comenzaron sus prácticas de lectura en voz alta. Para esta actividad se agruparon en pareja y comenzaron a practicar la lectura del cuento de forma libre, imitando los personajes de la historia. Después, se organizaron dos lecturas en público: Una dentro de las aulas de clases y la otra en el escenario de la institución, con el objetivo de lograr la práctica de lectura en voz alta de forma libre y controlaran el miedo escénico.

Por otra parte, se organizó una actividad de lectura en voz alta en las instalaciones de la sala de lectura Margarita Pacheco de la Universidad de Los Andes, donde el licenciado en comunicación social y promotor de lectura Yohan Quiroz les explicó a los estudiantes los elementos utilizados para realizar un micro radial como la voz, los efectos de sonido, la música, la selección de cuentos, entre otros. También, se efectuó la lectura en voz alta del cuento *Los tres lobitos y el cochinito feroz* (Oxenbury y Trivizas, 2004), antes de comenzar la lectura los estudiantes realizaron predicciones e hipótesis sobre el cuento. Luego Yohan Quiroz leyó el cuento y los alumnos comprobaron sus predicciones. Para finalizar, en pareja seleccionaron un cuento y lo leyeron en voz alta de forma animada.

Posteriormente se realizó una prueba piloto con los estudiantes promotores de lectura en la cual se grabaron cuatro (4) micro cuentos, con la finalidad de que los estudiantes conocieran la dinámica de lectura en voz alta y como desenvolverse en la cabina de transmisión de la emisora comunitaria, esta actividad fue un éxito, pues los niños se desempeñaron con naturalidad, claridad y coordinación en la narración de los materiales seleccionados.

Al culminar la mencionada actividad, se comenzó a grabar en la emisora comunitaria Creativa 93.3 FM, para su posterior edición y transmisión. Sin embargo, por los cortes constantes de energía eléctrica los aparatos de grabación y transmisión de la emisora

comunitaria se averiaron y las grabaciones hechas se perdieron. Por esta razón, se tomó la decisión de realizar la grabación de los micros en la emisora comunitaria Mantellina 99.9 FM, ubicada en el municipio Guásimos.

Una vez realizada la grabación se procedió a editar cada cuento por el técnico Carlos Caballero y la estudiante de comunicación social María Ángel Sánchez, quienes le impartieron clases particulares de edición de micros radiales a la investigadora con el fin de preparar mejor a los próximos promotores de lectura para la radio.

Luego de editados los micros, se realizó una propaganda informativa dentro de las dos emisoras comunitarias, con el propósito de dar a conocer la hora y los días de transmisión de los cuentos. Consecutivamente fueron transmitidos dos semanas en las radios comunitarias Creativa 93.3 FM y Mantellina 99.9 FM, todos los días en dos horarios a las diez de la mañana y tres de la tarde.

Resultados del taller

En el transcurso del taller los estudiantes lograron el desarrollo competencias en el área de promoción de lectura, comunicación radiofónica y escritura de guiones fortaleciéndose las siguientes: la práctica de la lectura en voz alta (compresiva, punteada, modulada y libre), permitió a los estudiantes mejorar la pronunciación de las palabras, la articulación, su tono de voz, las pausas de los signos de puntuación, entonación y léxico, aspectos fundamentales para perfeccionar su desempeño académico.

Además, la lectura en voz alta realizada por el docente, así como escuchar audiocuentos permitió despertar la imaginación y el gusto por la lectura en los estudiantes. De igual manera, se consiguió que los niños aprendieran algunas estrategias antes, durante y después de la lectura, animación, promoción de libros, control del miedo escénico y mejora de la oratoria. En cuanto a la animación de cuentos se alcanzó a través de la estrategia: simulando los sonidos del ambiente e imitando los personajes de cuento, donde los estudiantes imitaron la voz de los personajes y los sonidos del contexto por medio de onomatopeyas.

Con los ejercicios de escritura los alumnos mejoraron considerablemente el proceso de redacción utilizando habilidades como la planificación, revisión, reescritura de textos y los aspectos formales de la escritura para elaborar otros tipos de textos. Asimismo, los niños

escribieron los guiones de radio que se utilizaron en los programas y colaboraron en la selección de la música y efectos de sonido empleados para editar los guiones.

Otro logro significativo para los niños fue conocer la radio, sus características, elementos, el funcionamiento de una emisora comunitaria.

De esta manera se desarrolló un programa de promoción de lectura y escritura de manera diferente, centrándose en la animación, construcción de guiones para radio y su difusión por un medio de comunicación social. Desde la perspectiva del investigador, la comprensión de los conocimientos impartidos permitió la construcción, acción y producción del programa radial y logró en los estudiantes un aprendizaje significativo por medio del taller.

Igualmente, la propuesta logró despertar el interés entre docentes y estudiantes, quienes escuchaban por la emisora los cuentos y los solicitaban en la biblioteca para leerlos. Resulta oportuno señalar, que con la consolidación de la propuesta se organizaron otros eventos de promoción de lectura en voz alta y declamación de poesía por parte de los niños promotores de lectura dentro de la institución educativa.

Por último, esta experiencia fue inédita, pues antes en la institución educativa no se habían desarrollado talleres de promoción de lectura, escritura o comunicación radiofónica y simultáneamente, se logró preparar a un grupo de niños como promotores de lectura para la radio, se diseñó una propuesta novedosa de micros cuentos radiales, se incorporó a la vida cotidiana de los estudiantes la lectura, y se utilizó la radio como medio de comunicación para transmitir los micro cuentos.

Referencias

- Álvarez, W. y Betancur, A. (1999). *Animación y promoción de la lectura consideraciones y propuestas*. Colombia: Comfenalco
- Berenguer, C. (2007). *El rey mocho*. Caracas: Ediciones Ekare
- Cantone, A. (2006). *Una historia enredada*. Colombia: Grupo Editorial Norma
- Cárdenas A. y Rodríguez, L. (2008). Aspectos teóricos Conceptuales dirigidos a la promoción de lectura a niños y jóvenes. *Ciencias de la información*, 39 (2), 3-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1814/181421632001.pdf>
- Chichester, E. (2006). *¡No más besos!* Colombia: Grupo Editorial Norma

- Fox, M. (2009). *Guillermo Jorge Manuel José*. Venezuela: Ediciones Ekaré
- Franca, M. y Franca E. (1991). *Rabo de gato*. Venezuela: Ediciones Ekaré
- Hernández, L. (2006). *Programas de radio para la divulgación de la ciencia y de la tecnología*. Universidad de Los Andes, Mérida.
- Krahn, F. y Uribe, M. (2006). *Doña Piñones*. Caracas: Ekaré
- López, J. (2005). *Manual urgente para radialistas apasionados y apasionadas*. Recuperado de: https://radioteca.net/media/uploads/manuales/2013_10/ManualUrgenteRadialistas.pdf
- Martínez, R. (2004). *Matías y el color del cielo*. Caracas: Ekaré
- Oxenbury, H. y Trivizas, E. (2004). *Los tres lobitos y el cochino feroz*. Caracas: Ediciones Ekaré
- Peralta, F. (2008). *Incidencia del cumplimiento de los artículos 35 36 de la Ley de Radiocomunicaciones en el locutor de comerciales para radio de la ciudad de Guatemala*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad de San Carlos, Guatemala. Recuperado de: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/16/16_0884.pdf
- Ray, H. y Tharlet, E. (1994). *El primer día de clase*. España: ANAYA
- Sisa, S. (2010). *Actividades para la animación de lectura comprensiva en los niños y niñas del quinto, sexto y séptimo año de educación básica del centro educativo comunitario intercultural bilingüe Cristóbal Pajuña, de la comunidad del Lindero, sector Mandana, Parroquia Pilahuín cantón Ambato en el período lectivo 2009- 2010*. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación. Universidad Técnica de Ambato: Ecuador. Recuperado de: <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/602/1/EB-86.pdf>
- Velthuijs, M. (2010). *Sapo enamorado*. Caracas: Ekaré
- Zambrano, O. (2015). *Formación de niños promotores de lectura a través de la radio comunitaria*. Trabajo de grado de especialización, Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Doctor Pedro Rincón Gutiérrez”, San Cristóbal - Venezuela.