

LA CULTURA DE LA IMAGEN COMO BASE ORIENTADORA PARA LOS DOCENTES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIANTES

Erika Ortiz Díaz
Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia.
erikaortizd@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación

Año 21, N° 2
Julio 2021
pp 23 - 37

Recibido: Abril 2021
Aprobado: Junio 2021

RESUMEN

Con esta publicación se busca reconocer la relevancia de la cultura de la imagen como base orientadora para los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia, sustentándose en diversas teorías de autores como: Balza (2010), Gil (2016), DeLella (2015), entre otros. Metodológicamente, se encuentra dentro del construccionismo social como fundamento epistemológico, centrándose en el paradigma interpretativo – fenomenológico como tradición de la investigación cualitativa en dos vertientes a decir: la descriptiva y hermenéutica. En este sentido, se espera que todos los actores educativos, especialmente el equipo directivo, e igualmente el cuerpo de docentes, tengan la capacidad de motivar hacia una mejora sistemática en las instituciones educativas, y por ende, dentro de las aulas. De allí, se comprende que el éxito escolar en una Institución Educativa, bien sea pública o privada, donde se exige analizar las categorías asociadas al desempeño de sus estudiantes; donde inicialmente, los dispositivos institucionales, como: los Proyectos Educativos Institucionales o Integrales en Colombia, se encuentran orientados para que su cuerpo docente adquiera los aprendizajes pertinentes dentro del nivel de escolaridad al cual pertenece, y las competencias necesarias para hacerse productivo dentro de su contexto.

Palabras clave:

cultura de la imagen, expresión metafórica del mundo, pensamiento crítico.

IMAGE CULTURE AS A GUIDING BASIS FOR TEACHERS IN THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN STUDENTS

ABSTRACT

Based on the theories of Balza (2010), Gil (2016), DeLella (2015), among others, this publication seeks to recognize the relevance of image culture as a guiding basis for teachers in the development of critical thinking in transition grade students of the Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia. Methodologically, it is found within social constructionism as an epistemological foundation, focusing on the interpretative-phenomenological paradigm as a tradition of qualitative research in two aspects: descriptive and hermeneutic. In this sense, it is expected that all educational actors, especially the management team and the teaching staff can motivate a systematic improvement in the educational institutions, and consequently, within the classrooms. From this, it is understood that school success in an educational institution, whether public or private, where it is required to analyze the associated categories to the performance of their students, and where initially, institutional devices such as the Institutional or Integral Educational Projects in Colombia, are oriented so that their teaching staff acquires the relevant learning within the level of schooling to which they belong, and the necessary competencies to become productive within their context.

Key words:

image culture, metaphorical expression of the world, critical thinking.

LA CULTURE DE L'IMAGE ÇOMME BASE D'ORIENTATION DES ENSEIGNANTS POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT CRITIQUE DES ÈLÈVES

RÉSUMÉ

Sur la base des théories de Balza (2010), Gil (2016), DeLella (2015), entre autres, cette publication cherche à reconnaître la pertinence de la culture de l'image comme base d'orientation pour les enseignants pour le développement de la pensée critique des élèves de la classe de transition de l'Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombie. Sur le plan méthodologique, elle s'inscrit dans le cadre du constructionnisme social comme fondement épistémologique, en se concentrant sur le paradigme interprétatif-phénoménologique comme tradition de la recherche qualitative sous deux aspects : descriptif et herméneutique. Dans ce sens, il est attendu que tous les acteurs de l'éducation, en particulier l'équipe de direction et le personnel enseignant, aient la capacité de motiver une amélioration systématique des institutions éducatives, et donc des salles de classe. A partir de là, il est compris que la réussite scolaire dans une institution éducative, qu'elle soit public ou privée, où il est nécessaire d'analyser les catégories associées à la performance de leurs étudiants, et où initialement, les dispositifs institutionnels comme les Projets Éducatifs Institutionnels ou Intégraux en Colombie, sont orientés de manière à ce que le personnel enseignant acquiert l'apprentissage pertinent au niveau de scolarité auquel il appartient, ainsi que les compétences nécessaires pour devenir productif dans son contexte.

Mot clefes:
culture de l'image,
expression méta-
phorique du monde,
esprit critique

INTRODUCCIÓN

La capacidad de análisis, e igualmente, de investigación educativa ha ido creando y consolidando entre muchos países Latinoamericanos, una cultura de calidad frente a los conocimientos existentes en materia dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, debiéndose generar al interior de las instituciones educativas una constante revisión de los procesos inmersos dentro de dicha área, desde lo macro (Ministerios de Educación), lo meso (Secretarías de Educación) y lo micro (Establecimientos Educativos), como ese andamiaje perteneciente al sector educativo de un país.

Razones, por las que al hacerse énfasis sobre la opinión pública existente en el tema de la calidad educativa (escenarios educativos, procesos de enseñanza y de aprendizaje, actualización constante de los docentes en materia educativa donde puedan adquirir nuevas estrategias, entre otros campos de la educación), donde se establece como punto de partida los resultados de las pruebas y evaluaciones realizadas en el sistema educativo actual; donde en consecuencia, se

encuentra un bajo desempeño de los estudiantes de manera general; por cuanto, se hacen una serie de cuestionamientos, sobre el: ¿qué saben y qué aprenden?, siendo ello, noticia de notable importancia para los entes que rigen el sistema educativo.

Continuando la idea anterior, se debe concebir igualmente, claridad y difusión sobre los niveles de desarrollo de diferentes capacidades en los estudiantes alcanzadas dentro de nuestras Instituciones Educativas Oficiales (públicas) Colombianas; donde en términos de desempeño estudiantil, se ha concebido la idea de que se debe ayudar a crear una cultura tanto de progreso, como de desarrollo, pues, un niño y/o niña bien educado y altamente competente, genera bienestar para sí mismo, y a la sociedad en general.

En este sentido, se espera que todos los actores educativos, especialmente el equipo directivo, conformado por los rectores y coordinadores, e igualmente el cuerpo de docentes, tengan la capacidad de motivar hacia una mejora sistemática en las instituciones educativas, y por ende, dentro

de las aulas. De allí, se comprende que el éxito escolar en una Institución Educativa, bien sea pública o privada, donde se exige analizar las categorías asociadas al desempeño de sus estudiantes; donde inicialmente, los dispositivos institucionales, cómo: los Proyectos Educativos Institucionales o Integrales en Colombia, se encuentran orientados para que su cuerpo docente adquiera los aprendizajes pertinentes dentro del nivel de escolaridad al cual pertenece; y las competencias necesarias para hacerse productivo dentro de su contexto.

Pudiéndose entonces denotar, que la labor del docente dentro del aula, es considerada un factor determinante dentro del desempeño estudiantil; teniéndose que tener en cuenta, los desafíos actuales de la educación dentro de este siglo XXI, por cuanto, se exige desarrollar una serie de habilidades cognitivas, como la forma de pensar, la comunicación, el aprender a colaborar y conectarse en un mundo basado en la tecnología y el conocimiento, en otras palabras hacer el estudiante más crítico en la adquisición de sus conocimientos.

De allí, que dentro de toda acción docente, se encuentra la necesidad de reflexionar para mejorar las prácticas educativas, pudiendo así, lograr formar individuos más estimulados, con mayores capacidades para aprender a aprender en cualquier área del conocimiento. Pudiéndose entonces comprender, que el dominio de cómo se produce no sólo el aprendizaje y la retención, sino la codificación, y posteriormente, la recuperación de la información en contextos diferentes, lo cual represente una de las tareas que como docentes debemos tener más claras para poder mejorar nuestros métodos de enseñanza. Siendo este proceso de reflexión, derivado de la observación de lo que describe la literatura sobre la práctica educativa.

Bajo esas premisas, se tiene que en los últimos veinte años, los estudiantes Colombianos han venido presentando deficientes resultados en las pruebas Nacionales e Internacionales, tanto en Matemáticas, como en Lenguaje; donde el Resumen Ejecutivo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD (2018), presenta los datos del informe PISA 2017 y 2018, donde los estudiantes colombianos en la escala de Matemática obtienen 381 y 376 puntos con promedio OECD de 496 y 494 puntos respectivamente. En la escala lectora, 413 y 403 con promedio OECD de 493 y 496 puntos respectivamente, ocupando el puesto cincuenta y

dos entre sesenta y cinco países en el 2015 y el puesto sesenta y dos en el 2014.

En nuestro caso, Colombia, ha sido el país que más retrocedió en los últimos tres años, debido a que entre los sesenta y cinco países evaluados en el 2012, la nación decayó al puesto sesenta y dos; es decir, diez posiciones más abajo que en el 2011. Donde se demostró, que nuestros estudiantes colombianos, han experimentado un retroceso en la comprensión de lectura; siendo todo esto un retroceso, en donde se pudo demostrar, que la situación en nuestro país, en cuanto al tema de la lectura, reflejando muy bajos niveles de interpretación, argumentación y propuestas frente al proceso de lectura; siendo este problema, muy poco tomado en cuenta por nuestro cuerpo docente en la etapa de transición.

De esa forma, cuando se comparan éstos resultados internacionales con los resultados de las Pruebas Saber hechas en Colombia, donde en los departamentos de la Costa, como en Barranquilla, siendo considerada la ciudad que tiene mejores desempeños en el área de lenguaje. Por lo que en dicha ciudad de Barranquilla el 48% de los estudiantes de quinto grado alcanzan o superan las competencias mínimas exigibles en esta área de lenguaje; siguiéndole Valledupar, con el 40%, Sincelejo con 39%, Cartagena con 38%, Santa Marta con 37%, Montería con 33% y Riohacha con 29%. Asimismo, se consiguió un patrón similar en noveno grado, donde los resultados de las capitales de la Costa Caribe, se encontraron por debajo de los de Bogotá y Bucaramanga.

Siendo entonces preciso anotar que el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), es una iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la cual tiene como propósito producir indicadores de calidad educativa e investigaciones sobre los factores afectados. Además, dicho programa busca el comparar resultados entre países, sirviendo todo ello, para monitorear los avances en educación en períodos de tiempo, y en zonas diferentes; ayudando ello, a la creación de estrategias, pudiendo con ello, mitigar, el problema encontrado en los resultados de dichas pruebas.

Razones por las que debo igualmente enunciar, que este Programa Internacional (PISA), evalúa las áreas de lectura, matemáticas y ciencias en estudiantes de quince años

de edad, en adelante, independientemente, del grado que estén cursando. Pudiéndose a su vez, indagar por medio de dicho programa, las diferentes competencias existentes en los estudiantes: como analizar, razonar, resolver problemas y comunicar ideas de forma efectiva; siendo esto necesario para enfrentar los retos del futuro como miembros productivos de la sociedad y la economía. Así, se espera que todos los niños (as) tengan unas bases sólidas para seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas.

En ese mismo sentido, se concibe que en el área de lectura, las pruebas PISA se enfocan en la teoría sobre el “leer para aprender”. De allí, que el concepto de lectura utilizado en la prueba sobrepasa la comprensión literal y la decodificación de textos e involucra la habilidad que tiene el estudiante de utilizarla para lograr objetivos. Asimismo, dicho informe PISA del año 2018, revela que los países de América Latina han experimentado un retroceso de los niveles educativos en los últimos tres años, a pesar de los esfuerzos y anuncios de los gobiernos regionales, los cuales toman la bandera de la educación como prioridad, pero no logran que los adolescentes de quince años mejoren los índices de comprensión de lectura.

Por lo tanto, todos los programas descritos anteriormente, han permitido mejorar las condiciones de acceso y permanencia de la población estudiantil Colombiana, pudiendo focalizar su atención en los más vulnerables, siendo esto, la población en estado de desplazados, los ubicados en zonas rurales, en definitiva, aquellos considerados, niños (as) de bajos recursos, donde en su mayoría, vienen de padres sin estudios, trabajadores del campo, sin ningún tipo de instrucción, o con niveles mínimos educativos, porque en su mayoría abandonan las aulas de clases para dedicarse al trabajo, para poder así ayudar al sustento de sus hogares.

Pudiendo entonces retomar la idea del informe PISA del año 2018, donde también enfatizó, en la importancia tenida en esta transformación la profesionalización docente, así como también, la selección de docentes por méritos, siendo una de las recomendaciones dadas para mitigar un poco la falta encontrada. En ese contexto, encontré que dichos estudios internacionales mencionados, han venido revelando la relevancia de las profundas transformaciones existentes en la educación pública en la actualidad.

Más sin embargo, encontré que el Gobierno Nacional Colombiano, se ha venido preocupando por la velocidad y la urgencia del cambio y, por eso, ha buscado, definir unas políticas y acciones fundamentales para realizar las transformaciones que nuestro país requiere. En concordancia con este propósito, Colombia seguirá participando en pruebas internacionales para evaluarse, compararse con los mejores; pudiendo contar a su vez, con información, la cual permita guiar mejor nuestras políticas y calibrar el ritmo del proceso educativo.

De manera muy frecuente, hemos venido escuchando a nuestros colegas en sus conversaciones, es decir: “Los niños y/o niñas no leen nada y cuando lo hacen no entienden lo que leen”; dicha afirmación se repite con frecuencia en los ambientes educativos actuales, donde hacemos referencia a un hecho constatado, donde nuestros alumnos, no dominan las técnicas de lecturas comprensivas y, por tanto, no pueden aprender de forma significativa ni manejar con eficacia los canales informativos de la tecnología moderna, pues una parte muy importante del conocimiento lo adquieren a través de los documentos escritos.

Bajo esas premisas descritas, se tiene que en la sociedad de la información y el conocimiento, el ingreso y la participación constante de los sujetos en la cultura escrita se constituyen en retos fundamentales dentro de este siglo XXI. Por lo que las personas, en especial, los niños (as) se enfrentan a un gran volumen de información en constante crecimiento, lo cual demanda de ellas, no sólo una lectura comprensiva, sino la construcción de un criterio propio que les permita seleccionar y filtrar aquella información considerada relevante; pudiendo a su vez, responder a sus intereses; siendo relevante recordar que como docentes debemos tener claro que: “Un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha información; sino, es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información”.

En otras palabras, el reto radica en formar a los niños y niñas lectores desde que están en período de transición (períodos de formación), por cuanto en esta etapa educativa, es donde realmente están en condiciones de poder absorber de mejor manera los textos; es decir, de comprender lo que leen y toman de ello, pudiendo considerar tanto valioso, como pertinente para

sus objetivos; y no sólo en garantizarle a los sujetos la disponibilidad de la información. Dicho reto se constituye en uno de los elementos a los que busca responder el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la actualidad, dentro de su constante interés por formar sujetos que puedan enfrentarse de manera adecuada a las exigencias de la sociedad actual.

En este sentido, se comprende indispensable, que dentro del sistema educativo colombiano, se generen propuestas didácticas innovadoras y adaptadas a sus contextos, para garantizar la alfabetización, y aumentar las posibilidades de educar ciudadanos capacitados para la sociedad de la información y el conocimiento. Así mismo, se encuentra que quienes conformamos la comunidad educativa (nosotros como docentes) tenemos la responsabilidad de brindarle a los niños y niñas cuando se encuentren en el período de educación inicial, todas las herramientas necesarias para el despliegue de sus competencias básicas necesarias para su progreso académico y el desarrollo de su hábito lector, por lo que como docentes, debemos ser conscientes de la importancia de esta tarea, siendo entonces, necesario aplicar estrategias que hagan del acto educativo mucho más atractivo e innovador.

En atención a éstas reflexiones descritas, se plantea la necesidad de repensar la mediación pedagógica del docente en relación con la transcomplejidad del acto pedagógico para fomentar la construcción de aprendizajes desde una perspectiva reformadora, constructiva e integradora. Por lo que obviamente, toda reforma pedagógica debe comenzar por transformar profundamente los modos de pensar del educador, así como su manera de actuar, por lo que Pérez (2015), expresa que:

Esta transformación pasa por un proceso de deseducación, de revisión de concepciones y prácticas que objetivizan la relación pedagógica... La idea es ir construyendo una nueva subjetividad abierta al cuestionamiento y al crecimiento personal, a la crítica reflexiva, al diálogo, tolerancia, diversidad y desarrollo integral de las propias potencialidades, pues toda genuina formación docente supone una transformación de la persona y del hacer pedagógico (p. 109).

Tal reflexión permite inferir, que como do-

centes, debemos orientar su formación, siempre inconclusa, hacia la autotransformación del ser humano, en tanto la ontología del hecho educativo debe integrar dimensiones cognitivas, afectivas, socio civilizacionales y espirituales. En este contexto, tenemos que educar al ser humano como sujeto del conocimiento y de valores, es dignificar la vida, por lo tanto, debe promover la convivencia tanto social, como ética, fundamentada en la libertad cívica, moral y espiritual de las personas.

Sobre la base de éstas formulaciones teóricas, se hace perentorio repensar la formación docente y la mediación pedagógica del conocimiento en el contexto del subsistema de Educación Inicial y Básica Colombiano, como síntesis integrativa de un nuevo modelo de desarrollo humano el cual propenda devolverle al estudiante su espacio natural para su crecimiento personal, intelectual, familiar y social.

En otras palabras, pensar en una Educación Inicial fundamentada en amplitud, pluralidad, interacción entre los factores y/o actores que la conforman, donde se valore con afán la hominización para devolverle a las personas la fe y las esperanzas perdidas en el tránsito entre la modernidad y postmodernidad. Planteada la situación anterior, comprendí que la educación de esta manera, se considera a la misma como un continuo para la reconstrucción consciente de la trama de la vida.

Desde esta visión, considero que una formación docente, es pensada para generar cambios, implicando ello, introducirse en el plano de la compleja interacción tanto objetiva, como subjetiva del proceso enseñanza y de aprendizaje del estudiante, para apostar en primera instancia, por el surgimiento de procedimientos y competencias las cuales le ayuden a asumir nuevas actitudes renovadoras en la mediación pedagógica en la que somos parte importante, e integrante, dado que somos los formadores de esos niños (as).

Desde esta perspectiva, comprendo que nuestra formación como docentes, debe estar dirigida hacia el desarrollo de procesos cognitivos, y socio afectivos transcomplejos, por cuanto, debe permitir la construcción y reconstrucción de saberes a partir del dominio profundo del conocimiento en el área de desempeño, lo cual, supone colocar a prueba habilidades para fortalecer su capacidad innovadora desde una heurística pedagógica integradora, la cual per-

mita construir una visión transdisciplinaria de la realidad desde un pensamiento crítico y creativo para concebir de esa forma, propuestas de aprendizajes novedosas en la mediación pedagógica del conocimiento.

Razones por las que concibo que en la sociedad actual, el conocimiento no ha de verse como una simple actividad intelectual, de ahí quienes tienen la responsabilidad de mediar para generar saberes en la Educación Inicial, han de verlo como una actividad más compleja, a través de la cual el ser humano aprende desde sus vivencias de manera intuitiva y con conciencia plena, donde el estudiante para aprender debe entender, además de la cognición de lo simple y especular, existen sentimientos, emociones, pensamientos, creencias, actitudes, valores, comportamientos socioculturales y expectativas para modelar su aprendizaje.

En este sentido, comprendo, que la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia, se encuentra inmersa en la situación señalada anteriormente; por cuanto, he podido detectar, por medio, de una serie de observaciones directas e indirectas, así como también, de entrevistas informales con el personal directivo y docentes de dicha institución, donde aún persiste dentro del proceso enseñanza y de aprendizaje un modelo tradicional, basado en el uso de tiza, pizarra y borrador, lo cual, limita todo intento de razonamiento plural y acercamiento al mundo fenoménico.

Otro aspecto que pude evidenciar, es que los docentes presentan limitaciones para propiciar ambientes de aprendizaje que faciliten no sólo la construcción de conocimientos, sino la educación holística o integral del estudiante, dado que la mediación pedagógica, sólo se convierte en una práctica informativa, excluyendo de esta manera la discusión y constante acercamiento con los niños (as). Razón por la que con la presente intención doctoral busco comprender la relevancia de la cultura pedagógica de la imagen como expresión metafórica la cual oriente a los docentes para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para la formación integral de los estudiantes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia.

Asimismo, encontré que tanto directivos como docentes, opinan sentirse insatisfechos por las remuneraciones recibidas por su labor realizada, factor que no les garantiza el consu-

mo de bienes y servicios, lo cual se ha traducido en bajo rendimiento laboral y académico, resistencia al cambio; impidiendo ello, potenciar la tensión para construir una red semiótica diferenciada y transcompleja para transitar hacia una ontología pedagógica creativa, innovadora, e igualmente, generativa; pudiendo ello, permitir reconocer a los docentes lo relevante de mantener una adecuada cultura pedagógica; pudiendo ser vista desde la imagen como una expresión metafórica, pudiendo ello, fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para la formación integral de nuestros estudiantes de la etapa de transición.

De esa forma, se tiene que la presente publicación, pretende abordar este tema a partir de la comprensión de la relevancia de desarrollar una aproximación teórica sobre la cultura de la imagen como expresión metafórica del mundo bajo una visión hermenéutica orientadora a los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del grado de transición, pudiendo de esta manera, hacerlos más competentes en todos los escenarios educativos que les toque transitar, teniendo en cuenta, la premisa de que una adecuada cultura pedagógica (basada en el uso de estrategias, lineamientos, programas, entre otros recursos educativos de este siglo XXI) en los docentes, podrá incidir en la actualización constante de los diseños y en los procesos curriculares desempeñados dentro de los escenarios formativos, constatándose, la existencia de una estrecha relación entre la imagen como expresión metafórica del mundo orientando de esa forma a los docentes, con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

De allí, la necesidad de repensar el discurso de la relevancia de desarrollar una aproximación teórica sobre la cultura de la imagen como expresión metafórica del mundo que oriente a los docentes para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Colombia, desde el punto de una visión hermenéutica, basado en una perspectiva transcompleja, por cuanto entraña hacia el educador un compromiso ético a través del entendimiento de los múltiples niveles de la realidad para la construcción y reconstrucción de saberes y haceres a partir del dominio profundo del conocimiento en el desempeño de sus funciones académicas, lo cual supone colocar a prueba habilidades para fortalecer la capacidad innovadora de afrontar los retos de la sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL PENSAMIENTO TRANSCOMPLEJO

En la actualidad, el debate epistemológico en el campo de las ciencias sociales, resulta ser un desafío cada vez más comprometedor, puesto que uno de los problemas por los que atraviesa el dominio de la educación global, es el abismo entre los valores existentes, la capacidad político – institucional para crear nuevos espacios de reflexión colectiva y la realidad de una vida planetaria en permanente mutación.

Es por eso, que la educación vista como realidad social pasa por desentrañar las complejidades ontológicas que subyacen, tanto en el mundo del conocimiento objetivo, como en el plano de la subjetividad y en la expresión emergente de la realidad, es decir, son manifestaciones de la evolución mental, tanto en lo individual como colectiva. Ello implica, favorecer la autonomía del pensamiento, para apostar por razonamientos argumentales los cuales permitan trascender todo aquello encerrado en lo local y particular, pueda concebirlos en conjunto y ser capaz de favorecer el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía. Por lo tanto, la reforma del pensamiento tendrá consecuencias existenciales y éticas en las actitudes de las futuras generaciones, puesto que la complejidad es una perspectiva orientadora del hombre respecto a la interrelacionalidad del mundo, es una forma de dar coherencia y sentido a su posición interna con respecto a su realidad y a la de los demás.

Todo esto comporta, que el docente y en forma específica el de educación básica, debe hacer un giro en sus modelos de pensamiento para orientar la generación de aprendizajes en el estudiante desde una visión constructivista y transcompleja para nutrir la mediación pedagógica del conocimiento, tanto en la multidimensionalidad de la existencia humana, como de la multireferencialidad de lo real, a través de un pensamiento que unifique el orden y desorden, certeza e incertidumbre, en el marco de una anhelada convivencia entre seres humanos, es decir, entre iguales, distintos, simples, diversos, finitos y eternos.

Conforme a éstas ideas, Balza (2010), refiere que para alcanzar aprendizajes socialmente pertinentes en el contexto de la educación

básica, se requiere una formación docente insuflada de lo multicontextual, y por lo tanto, debe ser metaparadigmática, pues ha de permitir una mediación pedagógica del conocimiento, no se limite a lo conocido de la realidad, sino irrumpa desde los saberes pedagógicos preexistentes, los interpele y se proyecte mucho más allá de éstos, de modo transversal hacia una verdadera unidad del conocimiento.

Dicha referencia, conlleva a afirmar que, el pensamiento transcomplejizador de la realidad permite superar las disfunciones cognoscitivas existentes entre sujeto-objeto y abre nuevos caminos hacia lo interrelacional e irreductible como fuente constitutiva de un universo complejo, donde se proyectan saberes, momentos, horizontes, fenómenos y energías relacionales para la aprehensión de distintos niveles de realidades y lograr la percepción unitaria de éstas, pues se trata de activar los cinco sentidos en forma simultánea en el viaje del pensamiento.

Razones por las que se comprende, que la perspectiva transcompleja del pensamiento, según enuncia Gil (2016), parte de una base filosófica emergente y de fundamentos epistemológicos en elaboración, que permite construir cosmovisiones respecto al mundo en su conjunto, con múltiples interpretaciones acerca del aporte de distintas disciplinas del conocimiento. “Este complejo proceso de la cognición humana conduce al sujeto cognoscente a un desaprendizaje, a un desmontaje de los viejos entramados de saberes, aislados y disciplinarios” (Gil, 2016, p. 182).

Lo anteriormente descrito por Gil (2016), conduce a pensar en la necesidad de trascender los viejos paradigmas de la formación docente, a fin de reactivar un proceso reconstructivo en espiral de una pedagogía integradora, centrada en la orientación del educador como persona y ser social e histórico. Dicha perspectiva formativa, según Morín (2002), aboga por un ser humano capaz de apelar a la inteligencia emocional de establecer relaciones asertivas de alteridad, con valores de respeto, solidaridad, cooperación y equidad para la convivencia ciudadana, con sentido de pertinencia y respeto a lo local; pero a su vez, con disposición para educar en una sociedad global de alcance planetario.

En este punto, es necesario que la formación docente esté dirigida hacia el desarrollo de procesos cognitivos, socioafectivos complejos y transcomplejos, por cuanto debe permitir la

construcción y reconstrucción de saberes a partir del dominio profundo del conocimiento en el área de desempeño, lo cual supone poner a prueba habilidades para fortalecer su capacidad innovadora desde una heurística pedagógica integradora que permita construir una visión transdisciplinaria de la realidad desde un pensamiento crítico y creativo para concebir propuestas de aprendizajes novedosas en la mediación pedagógica del conocimiento.

De este modo, la mediación pedagógica del conocimiento desde la transcomplejidad debe ser un proceso que promueva el relacionamiento y la imbricación multidimensional y transcontextual para la interestructuración del conocimiento desde una práctica pedagógica diferenciada, siempre en elaboración, relaciones sociales y culturales que configuran formas especializadas y epocales de apropiación del saber.

De este modo, la mediación pedagógica del conocimiento en el contexto de la educación básica, significa una nueva forma de hacer docencia desde la disipación de los viejos paradigmas, pues se trata de estimular las capacidades del estudiante para aprender a aprender en una reconfiguración de lo cultural, comunicacional y semiológico.

Es por ello que, Castillo (2014), resignifica la mediación pedagógica del conocimiento desde lo transversal y transcultural, en cuanto apuesta por la construcción de significados a través, tanto de la visión instrumental del conocimiento, como de los idearios y cosmovisiones que subyacen en la conciencia del docente para enriquecer lo que se aprende, dentro de una educación concebida como participativa, creativa, expresiva y relacional.

Dentro de esta visión, se debe generar un tipo de relación pedagógica entre el docente y el estudiante, de tipo horizontal, en donde el educador orienta creativamente las actividades de los alumnos, propiciando que ellos, en definitiva, piensen, aprenden y se desarrollan como individuos, en tanto la dinámica educativa debe visionar que maestros, educandos y contexto de relacionen de manera interdependiente, participando cada uno de ellos en las funciones que les corresponde en un proceso educativo creativo, emancipador y transformador.

Entonces, apostar por un pensamiento multidimensional en el campo de la formación docente y la ontología de la mediación peda-

gógica del conocimiento para orientar aprendizajes constructivistas, concita a la búsqueda de una episteme y a la derivación de un método de construcción teórica para unir lo separado y articular lo que se encuentra desunido.

MODELOS Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Cada modelo teórico de formación docente, articula concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las recíprocas operaciones que las afectan o determinan. Para Arredondo y Cols. (2012), los distintos modelos de formación docente, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten influyéndose recíprocamente. En sintonía con lo precedente DeLella (2015), identifica los siguientes modelos y tendencias:

1. El modelo práctico-artesanal, que concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, es decir, como un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de espacio propicio para la efectiva socialización. Para Fullan y Hargreaves (1992), citados por Davini (2015), en este modelo el aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual, el futuro docente tienen la oportunidad de socializar adecuadamente dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes. Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos y hábitos. Se trata bajo este enfoque, de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

2. El modelo academicista, que especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada "pedagógica", pasa a un segundo plano, y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Este modelo, plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar, son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos.

3. El modelo tecnicista eficientista, que apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base

de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia, tanto en el proceso como en los productos. De allí, que el docente es esencialmente un técnico; su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículo prescrito por expertos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión; esta clase de docente, se encuentra sujeto a un estado de doble subordinación, pues no sólo se encuentra subordinado al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo.

4. El modelo hermenéutico-reflexivo, supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinado por el contexto espacio-temporal y sociopolítico, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. De acuerdo con Pérez-Gómez (2016), bajo este modelo de formación, el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Razones por las que se comprende que se debe, en todo momento, vincular lo emocional con la indagación teórica.

Bajo esta visión hermenéutica – reflexiva, se pretende formar un docente comprometido con sólidos valores y con competencias polivalentes; lo cual según Pérez-Gómez (2016), se trata de la generación de docentes lo suficientemente abiertos como para ser capaces de:

1. Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social. Este limita al docente hasta el punto de proponerle la imitación no razonada de modelos que sean capaces de transmitir eficazmente los elementos culturales necesarios, así como la manera de pensar, decir y hacer de las generaciones pasadas.

2. Problematizar, explicitar y debatir las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, así como los contenidos, los métodos y las técnicas. Se habla de una limitación en este caso puesto que, a pesar de ser estrictamente necesaria la transferencia de los lineamientos culturales generales, que permitan a las nuevas generaciones ofrecer garantías de continuidad al orden social probado, así como el logro de la propia integración a dicho sistema, también es necesario conservar cierto grado

de apertura con respecto a las posibilidades de cambios positivos que puedan ser introducidos en la misma.

3. Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales y prospectivas.

4. Compartir la reflexión personal crítica en ambientes grupales, para posibilitar cambios actitudinales.

5. Leer en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos y su rol en una sociedad cada vez más compleja e incierta.

6. Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa, utilizando métodos diversos.

En tal sentido, se hace importante comprender que, a pesar de que es necesario retener y retransmitir invariablemente un conglomerado de características de la tradición, es necesario también, comprender que las innovaciones introducidas a la sociedad con la finalidad de alcanzar mejoras inéditas dentro de la misma, deben ser opciones contempladas por el educador comprometido con la obligación de brindar un modelo educativo cada vez más efectivo a los educandos, estando este dentro de las últimas reformas educativas.

Ahora bien, este modelo se configura como doblemente contraproducente cuando propone la estabilidad total, la transmisión, copia exacta de los modelos y culturas educativas tradicionales, cuando la realidad societal atraviesa la humanidad, donde la juventud en general se encuentra signada particularmente por la velocidad de los cambios tecnológicos, por las novedades tecnológicas las cuales deben ser introducidas por completo en el sistema educativo, por las nuevas herramientas teórico – genéricas creadas para su correcto uso por las nuevas condiciones culturales globalizadas con las que es necesario lidiar diariamente.

Por lo tanto, se considera importante conservar los elementos significativos de la tradición educativa, para fundirlos con la introducción de nuevas metodologías y mecanismos que puedan servir de utilidad para brindar al estudiantado verdaderas posibilidades de concretar un período formativo, que los conduzca posteriormente al logro de la adaptación total a

la sociedad adulta y productiva.

El segundo de los modelos mencionados, es decir el academicista, coloca al docente en una posición un poco similar a la anteriormente mencionada, sólo que en vez de restringirlo a la consideración de los mecanismos tradicionales, lo circunscribe a asumir sólo como verdaderos y útiles aquellos modelos y aquellas opiniones reflejadas en estudios de expertos y autoridades en el tema. Se trata de ubicar al docente, como un simple transmisor ejecutor de las verdaderas certezas proporcionadas por los últimos avances científicos de la academia.

A pesar de que dichos contenidos deben presentarse como confiables por naturaleza, es necesario permitir que permanezca siempre abierta la posibilidad de confiar en la propia intuición, para idear nuevos mecanismos que se adapten a las necesidades específicas y especiales de un contexto educativo determinado. Se debe comprender entonces que ninguna teoría, por universal que pueda pretender ser, puede adaptarse con perfección a las condiciones y exigencias de cada uno de los ambientes educativo, y menos aún, de cada uno de los estudiantes.

En relación al tercer modelo referido, es decir, el tecnócrata, se debe destacar que también se considera poseedor de limitaciones muy similares a las ostentadas por el modelo anterior, puesto que considera al educador como un ejecutor nato de los fines educativos impuestos por otros. Se trata en este caso de un docente identificado plenamente con la racionalidad técnica, el cual se encuentra concentrado en la planificación de los previsibles pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo esto siguiendo estrictamente al pie de la letra las pautas dictadas por los paquetes instruccionales, los cuales funcionan como términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos propuestos.

Por lo que el simple hecho de suponer un contexto existencial allanado por un cúmulo interminable de certezas, conduce según DeLella (2015), a cuestionarse con respecto a la época específica hacia la que apuntan los modelos de esta naturaleza. De acuerdo a lo expresado por él mismo, y las ideas expuestas consecuentemente a lo largo del desarrollo investigativo hasta aquí expuesto, la realidad presente se caracteriza precisamente por todo lo opuesto; en otras palabras, por la incertidumbre creciente y por la complejidad.

Es por tales motivos que el cuarto modelo, es decir el hermenéutico reflexivo, al comprometerse con la formación de un docente identificado con la adquisición, desarrollo y realización de valores sólidos, y capaz de desenvolverse a través del despliegue de amplias competencias polivalentes, se hace mucho más valioso y adecuado para transformar los modelos educativos, y poder orientarlos así hacia el alcance del futuro educativo.

De allí, que las características de dicho porvenir formativo de nuevas generaciones, se encuentra específicamente identificado con el cumplimiento del conjunto de cualidades que conforman las dimensiones del quehacer docente, a través de las cuales se definen las aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza. Dichas condiciones, de acuerdo a lo expuesto por DeLella (2015: p. 4), son la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional; donde al respecto, mencionado autor señala:

1. La Obligación Moral: el compromiso ético que implica la docencia, la sitúa por encima de cualquier obligación contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El profesor está obligado al desarrollo, en cuanto personas humanas libres, de todos sus alumnos y alumnas.

2. El Compromiso con la Comunidad: la educación no es un problema de la vida privada de los profesores, sino una ocupación socialmente encomendada y que lo responsabiliza públicamente. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía del docente y su responsabilidad ante la sociedad.

3. La Competencia Profesional: entendida como un dominio de conocimientos, habilidades y técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

En ese sentido, parece aceptable declarar entonces que, el modelo hermenéutico reflexivo, se perfila como una de las opciones más adecuadas y acertadas para enfrentar, con seguridad y precisión, las dificultades y retos propios de la era postindustrialista, postmoderna, de la

información, de la comunicación, de la globalización y del conocimiento.

De acuerdo a Balza (2014), para poder enfrentar las grandes dificultades sociales impuesta a la educación, no sólo por el carácter complejo que por naturaleza identifica la esencia primordial del ser humano, sino por la rapidez con la que se suscitan en la actualidad todos los cambios científico-técnicos y culturales, así como por la intrincada naturaleza de las nuevas herramientas creadas para agilizar la comunicación y los procesos investigativos, es necesario echar mano de nuevas alternativas metodológicas o modelos que permitan a los profesionales de la educación cumplir con su objetivo primordial; es decir, conducir a los estudiantes a través de un proceso formativo, que sea capaz de brindar los instrumentos necesarios para lograr una adaptación completa y eficaz a las exigencias de la sociedad actual.

Por ende, todo modelo docente que se adapte verdaderamente a las condiciones educativas y sociales del presente, no podrá concentrarse sólo en la selección de mecanismos que faciliten el proceso de aprendizaje técnico o cognitivo, sino que además deberá contemplar con especial cuidado, una mediación pedagógica que sea capaz de inculcar en los alumnos las normas adecuadas, para lograr un excelente desenvolvimiento en los diversos ámbitos de la vida humana.

ABORDAJE METÓDICO

Toda investigación científica se sustenta en la interrelación entre un plano ontológico y uno epistemológico, los cuales se interrealimentan al constituir una unidad cognoscente, sistemática, autopropulsante, según lo señalado por Leal y Badero (2005), quienes refieren, la dimensión ontológica aborda las categorías conceptuales, las cuales le permiten al sujeto cognoscente, describir, explicar las características que concretan la manifestación del objeto conocido, por ende define las propiedades de lo que se pretende conocer con el fin de profundizar su aprehensión intelectual. En este sentido, el hombre percibe los fenómenos que constituyen la realidad social, a través de la manera cómo éstos presentan su manifestación, lo cual constituye el nivel óntico de los mismos, pero para aprehender el contenido esencial, el individuo debe articular profundos procesos heurístico-reflexivos, porque los fenómenos sociales tienen carácter

complejo y multidimensional. En torno al plano epistemológico, Gutiérrez (2007), afirma:

La epistemología es una doctrina, trata de los problemas filosóficos que rodean la teoría del conocimiento. Desde esta perspectiva, se ocupa de la definición del saber de los conceptos relacionados con las fuentes, los criterios, tipos de conocimiento posible, el grado con lo cual cada uno resulta cierto, así como la relación exacta entre el que conoce y el objeto conocido (p. 18).

Lo señalado por el autor antes citado, permite afirmar la manera cómo percibe el sujeto que conoce, al fenómeno a conocer, lo cual debe estar dialécticamente interrelacionado con la manera como ese individuo cognoscente define al conocimiento y a los criterios que lo hacen incierto. De allí que, en esta investigación, el fenómeno a estudiar es de carácter social, por lo tanto responde a unas esencias y a unos niveles ónticos complejos y sistemáticamente abiertos, determinados por una dinámica de cambio permanente y componentes económicos sociopolíticos, además de los socioculturales. Por su lado, Bourdieu (1981) señala, los fenómenos sociales responden a una cambiante conjunción de factores internos y externos, reticulados en la dinámica total de la realidad sociohistórica, la cual responde a un cambio permanente de la manera cómo se reticulan en ella los fenómenos sociales que la determinan.

Es decir, los mismos son internamente complejos, cambiantes, porque la externalidad social responde a cambios los cuales la redimensionan. Como fenómeno social, la formación docente es la expresión orgánica de múltiples factores filosóficos, científicos, tecnológicos, metodológicos, económicos, políticos y socioculturales, interarticulados en la mediación pedagógica del conocimiento para formar estudiantes que participen pertinentemente en la construcción del desarrollo del país. Por lo antes expresado, el fenómeno a conocer en esta investigación tiene contenidos multidimensionales que no pueden ser abordados separadamente, por cuanto pueden comprenderse, explicarse a la luz de las interrelaciones que los integran en un todo dinámico, cuya internalidad y externalidad están en permanente cambio.

A tal efecto, como investigadora adopto el construccionismo social como fundamento

epistemológico, por concebir el conocimiento como una representación mental que se construye a través de la relación directa con el fenómeno a conocer, esto permitió desarrollar un proceso cognoscente riguroso pero flexible, caracterizado por conductas cognitivas- creativas- reflexivas.

Esta posición del construccionismo social, tiene su sustento en el pensamiento de Badero (2005), los cuales permiten identificar en el mismo los siguientes principios epistemológicos:

1. El conocimiento no existe de manera objetiva fuera del sujeto cognoscente, contrariamente, este lo construye en la medida en que interactúa con la realidad.
2. El proceso de construcción del conocimiento tiene una esencialidad social, ámbito de complejas relaciones socio-culturales.
3. La realidad en la que habitan los seres humanos está determinada por las relaciones sociales entre los mismos y la manera cómo éstos perciben, interpretan, comprenden, explican la contextualidad dinámica de tales relaciones (p. 98).

En consecuencia, este enfoque me permitió a partir de procesos interactivos y de interdependencia, conocer los significados atribuidos por los informantes clave a la relación ontogénica de la cultura pedagógica de la imagen como expresión metafórica que oriente a los docentes para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para la formación integral de los estudiantes, para poder comprender e interpretar desde sus múltiples perspectivas los elementos que subyacen en la trama de la vida cotidiana en sus contextos sociales, culturales e históricos.

Cabe considerar por otra parte la transcomplejidad, como modo de pensar se enriquece de los saberes y haceres pedagógicos del docente, así como también de la ontología transversal del lenguaje, el cual permite analizar y comprender lo educativo como dispositivo de las relaciones que otorgan al estudiante una diferencialidad para reafirmar el carácter lingüístico de la totalidad del ser humano. Por tanto, aporta Trousseau (2007), que la transcomplejidad, es considerada como:

Una vía para la autotransformación del ser humano, en tanto entraña

un compromiso ético del conocimiento, a través del entendimiento de los múltiples niveles de la realidad, lo cual propicia el encuentro, diálogo y reconciliación entre las distintas lógicas y racionalidades (p. 118).

Lo anterior conduce a considerar, que algunos elementos de la cultura pedagógica de la imagen como expresión metafórica que oriente a los docentes para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para la formación integral de los estudiantes, que son parte de mi investigación, permitiéndome ver la realidad objeto de estudio y sus componentes de una manera más amplia, aproximada, diversa, dinámica, global y multidimensional. En función a los fundamentos onto-epistemológicos, el método, los propósitos y la finalidad del estudio, se puede afirmar que se trata de una investigación cualitativa, por cuanto la misma plantea que cualquiera sea la esfera donde los datos son recolectados, sólo se podrán entender los acontecimientos si ellos son situados en un contexto social, cultural e históricamente amplio.

De allí, que todo proceso investigativo debe ser guiado por un paradigma que permita estudiar de forma precisa los fenómenos sociales, a fin de llegar a resultados satisfactorios garantizando la fiabilidad de la información, los procedimientos y técnicas en la investigación. En este sentido, según Sandin (2003), un paradigma: “supone una determinada manera de concebir e interpretar la realidad. Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas, y por lo tanto posee un carácter socializador” (p. 28-29).

En relación con lo antes expuesto, un paradigma representa la concepción epistemológica de ver la cosmovisión del mundo, es decir, la matriz epistémica de percibir e interpretar la realidad vivida, los esquemas mentales, determinando la visión investigativa para comprender las realidades humanas. Khun (1986), señala que el paradigma comprende las: “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p. 13).

En el mismo orden de ideas, Martínez (2012), define el paradigma como: la manera de representar objetivamente un conocimiento, un

modelo, al cual se llega a convalidar una manera de percibir la realidad, utilizando un lenguaje y una forma particular de ver las cosas (p. 47). En efecto, la constitución de teorías y la producción de los discursos de los miembros de una comunidad científica determinada, son un principio rector del conocimiento y la existencia humana.

Por consiguiente, detrás de cada paradigma o estructura cognoscitiva de todo conocimiento de algo, en el ámbito de una determinada comunidad o sociedad, se esconde una matriz epistémica que le da sentido y proyección haciéndolo inteligible. Para alcanzar ese conocimiento se requiere de un método que estará siempre ligado a un paradigma específico, fija los caminos por los que ha de transitar, ubicado dentro de una estructura cognoscitiva o marco general filosófico. Al respecto, se considera que una matriz epistémica, según Martínez (2012), es:

El mundo de vida y, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, porque de un determinado período histórico cultural, y en su ausencia consiste en el modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significado a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de representar la realidad.

Por ello, es relevante considerar el esquema mental que me he creado como investigadora para determinar el camino a seguir en la búsqueda del conocimiento. En efecto, al identificar la matriz epistémica, e indagar históricamente su origen, evolución e imposición de su expresión socio-cultural vigente a través de la hermenéutica y con un estilo interdisciplinario, se podrá comprobar de acuerdo con Sandin (2003), que: el saber es uno sólo, que las limitaciones mentales lo han fragmentado y que hay que reintegrarlo para ver más claro su origen, evolución y sus interdependencias.

En ese sentido, el estilo de abordaje del conocimiento expuesto, lleva a confirmar: primero, que el pensamiento siempre responde al mundo de vida o praxis total integral de una comunidad dentro de un contexto socio histórico determinado, e implica algo más que una interdiscipliniedad, implica una transdiscipliniedad o metadiscipliniedad, donde las distintas disciplinas están relacionadas unas con otras; y en segundo lugar, que en todos los dominios del

pensamiento de los siglos pasados, existió una tendencia a asumir una concepción individualista de la vida.

APROXIMACIÓN A LOS HALLAZGOS

Luego del análisis de diversas teorías, leyes, decretos, informes desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, pude reconocer que los docentes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, según las observaciones realizadas, pude constatar la disposición que éstos tienen a la aceptación de nuevos cambios dentro de su ejercicio como formadores de niños y niñas; asimismo, se considera que son conscientes de sus deberes, considerando que el desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes, es una parte fundamental para su desarrollo y desenvolviendo dentro de esta sociedad; pudiéndose, a su vez, corroborar que algunos docentes tienen claro cómo enseñar, pero no, el cómo utilizar y/o emplear nuevas estrategias educativas que apoyen a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes en sus primeros grados educativos.

Por lo que se pudo comprender que para desarrollar las habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes, como docentes debemos asignar con bastante frecuencia actividades a los mismos; pudiendo de manera reiterada evaluar la evolución de dichas habilidades. Asimismo, pude corroborar que la mayoría de los docentes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, poseen criterios claros para evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes, dejando que en algunas ocasiones los estudiantes participen de la evaluación.

En lo que respecta a la percepción que como docentes del grado de transición de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, tenemos de nuestros estudiantes, las observaciones me demostraron que nuestros alumnos no son tan conscientes de la coherencia, la cohesión y la adecuación del discurso escrito, siendo ello, elementos relevantes dentro del desarrollo del pensamiento crítico; aunque en su mayoría, si pueden reconocer, comprender lo que leen; sabiendo de esa manera, expresar su opinión.

Razón por lo que de la convergencia de las categorías resultantes del aporte de los informantes observados, pude deducir una serie de elementos afines para entender y/o comprender que el pensamiento crítico, es producto de

una serie de acciones cognitivas, las cuales involucran desde las habilidades básicas del pensamiento, hasta las más complejas. Donde en definitiva, se entiende que pensar críticamente implica el conocimiento del contexto sociocultural para hacer una reflexión o análisis para asumir una crítica (opinión, punto de vista) o evaluar constructivamente un hecho o situación. Es en definitiva, pensar, valorar y reflexionar sobre lo que se piensa, se hace y se dice, como seres pensantes. Queriendo entonces, alcanzar este propósito en nuestros estudiantes desde los primeros niveles educativos.

REFLEXIONES FINALES

Ante esta realidad, es importante que la sociedad cuente con docentes y profesores eficaces y eficientes para poner en práctica óptimos procedimientos y utilizar racionalmente los recursos de que dispone con el fin de acceder a mejores logros educativos. De allí, que el docente sea el actor principal en el proceso del mejoramiento de la calidad educativa pues es el nexo en los procesos de aprendizaje de los alumnos, y de las modificaciones en la organización institucional.

Desde esa perspectiva, las reformas educativas se traducen en las escuelas y llegan al aula por medio del docente, debido a que en su ejercicio profesional intervienen factores importantes tales como: el compromiso de la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones, el contexto socio-económico, la preparación científica y pedagógica y el entrenamiento en los procesos de aprendizaje que pondrá en práctica, la cual debe estar centrada en la reflexión y la investigación sobre su ejercicio profesional.

Sobre ese particular no se busca evaluar al docente, ni enjuiciarlo o segregarlo sino entender que la existencia de factores externos, unido a una desvalorización social, lo limitan a actuar con eficiencia, conduciéndolo a abandonar su trabajo para buscar condiciones económicas en otras áreas que les permitan elevar su calidad de vida. Dentro de esa búsqueda, hay quienes aspiran a un programa permanente de capacitación, mejoramiento del entorno físico, apoyo técnico y administrativo a la labor docente, remuneración acorde al perfil profesional, entre otros. Como también existen docentes que aún cuando carecen de todo estos beneficios se preocupan por desempeñarse eficientemente o de la mejor manera.

REFERENCIAS

- Arredondo, K.; Antonini, E. y Pino, M. (2012). Modelos del Proceso de Lectura. En: Puente, A. Comprensión de la lectura y acción docente. Pirámide. Madrid.
- Balza, J. (2010). La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre literatura y formación. Ediciones FCE México.
- Badero, M. (2005). Investigación Educativa y Pedagógica. Venezuela, Ediciones Mc. Graw Hill.
- Bourdieu, A.J. (1981) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos, Madrid, España: La Muralla
- Castillo, M. (2014). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DeLella, H. (2015) Enseñar a Argumentar: Un Desafío para la Escuela Actual. Cultura y educación Nº 25.
- Davini, M. (2015). Estrategias de Adquisición de Conocimiento. Caracas: Ediciones Fundación Polar.
- Gil, D. (2016). Fortaleciendo Capacidades para la Mejora de la Práctica Docente. Una experiencia del Programa de Educación para el Desarrollo. Ediciones Solaris. Perú.
- Gutiérrez, E. (2007) Investigación Educativa y Pedagógica. Venezuela, Ediciones Mc. Graw Hill.
- Khun, H. (1986) El Método. Tomo 6. La Ética, Paris. Ediciones Seuil, col. Points, p. 224.
- Leal, I. y Badero, A. (2005) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2012). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México Editorial trillas.
- Pérez-Gómez, L. (2016) Técnica de Investigación en Sociedad, cultura y Comunicación. Coedición Consejo Nacional para la cultura y las Artes y Addison Wesley Logman.
- Sandín, E., (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Ediciones McGraw – Hill.
- Trousseau, K. (2007) Fortaleciendo Capacidades para la Mejora de la Práctica Docente. Una experiencia del Programa de Educación para el Desarrollo. Ediciones Solaris. Perú.