	<b>GESTIÓN DE RECURSOS Y SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>		<b>Código</b>	FO-GS-15
			<b>VERSIÓN</b>	02
	<b>ESQUEMA HOJA DE RESUMEN</b>		<b>FECHA</b>	03/04/2017
			<b>PÁGINA</b>	1 de 1
<b>ELABORÓ</b>	<b>REVISÓ</b>	<b>APROBÓ</b>		
Jefe División de Biblioteca	Equipo Operativo de Calidad	Líder de Calidad		

## RESUMEN TRABAJO DE GRADO

AUTOR(ES):

NOMBRE(S): CLAUDIA JOSEFINA APELLIDOS: MOLANO GAONA

NOMBRE(S): \_\_\_\_\_ APELLIDOS: \_\_\_\_\_

FACULTAD: EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES

PLAN DE ESTUDIOS: MAESTRIA EN PRACTICA PEDAGOGICA

DIRECTOR:

NOMBRE(S): DANIEL APELLIDOS: VILLAMIZAR JAIMES

CO-DIRECTOR:

NOMBRE(S): WILLIAM GERARDO APELLIDOS: PEÑARANDA ANTUÑEZ

TÍTULO DEL TRABAJO (TESIS): PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESION LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA, SEDE PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA

### RESUMEN

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo implementar las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la práctica pedagógica en los grados de básica primaria. Se tomó en cuenta la experiencia que viven los docentes de las diferentes áreas de formación especialmente en los actuales a consecuencia del Covid-19; de la misma manera, se aplicó una entrevista a docentes del centro educativo mencionado. Para los profesores del sector rural las TIC, sea convertido en un desafío grande en estos tiempos de pandemia; pues significa una herramienta primordial para la interacción y la participación con estudiantes del campo y a su vez fortalece el trabajo práctico.

PALABRAS CLAVE: Comprensión de lectura, procesos de aprendizaje, estrategia, práctica pedagógica, TIC.

CARACTERÍSTICAS:

PÁGINAS: 110 PLANOS:      ILUSTRACIONES:      CD ROOM: 1

PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA  
COMPRESION LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA, SEDE  
PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA

CLAUDIA JOSEFINA MOLANO GAONA

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER  
FACULTAD DE EDUCACION, ARTES Y HUMANIDADES  
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRIA EN PRACTICA PEDAGOGICA  
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2021

PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA  
COMPRESION LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA, SEDE  
PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA.

CLAUDIA JOSEFINA MOLANO GAONA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de:

Magíster en Práctica Pedagógica

Director:

MGs. DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

Codirector:

WILLIAM GERARDO PEÑARANDA ANTUÑEZ

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER  
FACULTAD DE EDUCACION, ARTES Y HUMANIDADES  
PLAN DE ESTUDIOS DE MAESTRIA EN PRACTICA PEDAGOGICA  
SAN JOSÉ DE CÚCUTA

2021

**MAESTRÍA EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA**  
**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

**FECHA:** 24 de noviembre de 2021

**HORA:** 9:00 am

**LUGAR:** Plataforma Google Meet

**TÍTULO:** “PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA – SEDE PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA”

<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>
CLAUDIA JOSEFINA MOLANO GAONA	1390720	(4.2) CUATRO, DOS

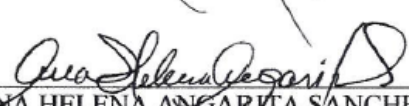
**OBSERVACIONES:** APROBADA

**JURADOS:**

**NOTA**

  
BERNARDO XAVIER CRISTANCHO V.

(4.2)

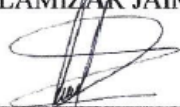
  
ANA HELENA ANGARITA SANCHEZ

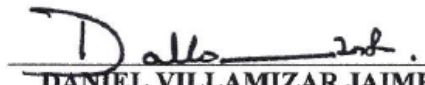
(4.2)

**DIRECTOR:**

  
DANIEL VILLAMIZAR JAIMES

**CODIRECTOR:**

  
WILLIAM GERARDO PEÑARANDA A.

  
DANIEL VILLAMIZAR JAIMES  
Director Programa Maestría en Práctica Pedagógica



**CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA  
LA CONSULTA, LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y LA PUBLICACIÓN  
ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO**

Cúcuta, 6 de diciembre del 2021.

**Señores  
BIBLIOTECA EDUARDO COTE LAMUS  
Universidad Francisco de Paula Santander  
Ciudad**

Cordial saludo:

Claudia Josefina Molano Gaona, identificada con la C.C. N° 37.276.053 de Cúcuta, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado: PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESION LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA, SEDE PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA, presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de Magister en Practica Pedagógica; autorizo a la biblioteca de la Universidad Francisco de Paula Santander, Eduardo Cote Lamus, para que con fines académicos, muestre a la comunidad en general a la producción intelectual de esta institución educativa, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado en la página web de la Biblioteca Eduardo Cote Lamus y en las redes de información del país y el exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Francisco de Paula Santander.
- Permita la consulta, la reproducción, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato CD-ROM o digital desde Internet, Intranet etc.; y en general para cualquier formato conocido o por conocer.

Lo anterior, de conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la ley 1982 y el artículo 11 de la decisión andina 351 de 1993, que establece que **“los derechos morales del trabajo son propiedad de los autores”**, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Atentamente;

**Claudia Josefina Molano Gaona  
C.C. N° 37.276.053 de Cúcuta**

## Contenido

	<b>pág.</b>
Introducción	12
1. Problema	14
1.1 Título	14
1.2 Descripción del Problema	14
1.3 Formulación del Problema	17
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Objetivo general	17
1.4.2 Objetivos específicos	17
1.5 Justificación	18
2. Marco Teóricos	21
2.1 Antecedentes	21
2.2 Bases Teórica	29
2.2.1 Teoría cognitiva	29
2.2.2 Desarrollo cognitivo y ciencia cognitiva	29
2.2.3 Desarrollo cognitivo y psicología evolutiva	30
2.2.4 La teoría del desarrollo cognitivo	30
2.2.5 Aprendizaje significativo	33
2.3 Marco Conceptual	34
2.3.1 Concepción del área lengua castellana	35
2.3.2 Definición de competencias	37
2.3.3 Competencia lingüística	42

2.3.4 Estándares básicos de competencia del lenguaje	43
2.3.5 Acciones propias de la competencia comunicativa	45
2.3.6 Comprensión lectora	46
2.3.7 Capacidad lectora	46
2.3.8 Practica pedagógica	49
2.3.9 Las prácticas pedagógicas y su aporte al proceso de enseñanza aprendizaje	51
2.3.10 Sociedad del conocimiento, TIC y virtualidad	55
2.3.11 Educación y comunicación en el marco de la virtualidad	66
2.3.12 Algunas tendencias de los programas de formación de maestros en América Latina en el marco de las políticas de las TIC	69
2.3.13 Perspectivas pedagógicas en torno al aprendizaje	75
2.4 Marco Contextual	81
2.5 Marco Legal	83
2.6 Categorización	86
3. Diseño Metodológico	87
3.1 Tipo de Investigación	87
3.2 Diseño Investigativo	87
3.3 Escenarios	87
3.4 Participantes	87
3.5 Técnicas e Instrumentos	88
3.6 Hallazgos Observación de la Práctica Docente	89
3.7 Hallazgos Lista de Chequeo del Grupo Focal	90
3.8 Hallazgos de Entrevista Semiestructurada a Docentes	91

4. Resultados de la Investigación	92
5. Conclusiones	100
Referencias Bibliografías	105



## Lista de Tablas

	<b>pág.</b>
Tabla 1. Categorización	86
Tabla 2. Escenarios	87
Tabla 3. Participantes	88
Tabla 4. Hallazgos observación de la práctica docente	89
Tabla 5. Hallazgos lista de chequeo del grupo focal	90
Tabla 6. Hallazgos de entrevista semiestructurada a docentes	91

## **Resumen**

El presente trabajo de grado tuvo como objetivo implementar las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la práctica pedagógica en los grados de básica primaria en el Centro Educativo Rural Agua Blanca del municipio de Bucarasica de Norte de Santander. Tomando en cuenta la experiencia que viven los docentes de las diferentes áreas de formación especialmente en los actuales momentos cuando el sistema educativo en todos sus niveles sufrió un cambio significativo a consecuencia del Covid-19 que conllevó a un distanciamiento educativo y social; de la misma manera, se aplicó una entrevista a docentes del centro educativo mencionado, donde se logró establecer la forma en que estos perciben el proceso, las estrategias, métodos, el uso y didácticas que utilizan para desarrollarla y su percepción frente a la incidencia de la lectura en el ámbito académico y social. Para los profesores del sector rural las TIC sean convertido en un desafío grande en estos tiempos de pandemia; pues significa una herramienta primordial para la interacción y la participación con estudiantes del campo y a su vez fortalece el trabajo práctico, pero realmente esa particularidad cuenta con muchas dificultades como lo es la distancia y la conectividad en la zona.

## **Abstract**

The objective of this degree work was to implement ICT as a support tool to improve pedagogical practice in elementary school grades at the Agua Blanca Rural Educational Center in the municipality of Bucarasica de Norte de Santander. Taking into account the experience that teachers of the different training areas live, especially in the current moments when the educational system at all its levels suffered a significant change as a result of Covid-19 that led to an educational and social distancing; In the same way, an interview was applied to teachers of the aforementioned educational center, where it was possible to establish the way in which they perceive the process, the strategies, methods, the use and didactics that they use to develop it and their perception of the incidence of reading in the academic and social sphere. For teachers in the rural sector, ICTs have become a great challenge in these times of pandemic; as it means a primary tool for interaction and participation with field students and in turn strengthens practical work, but really this particularity has many difficulties such as distance and connectivity in the area.

## **Introducción**

Hoy en día las competencias TIC son fundamentales para el desarrollo de una práctica pedagógica que le facilite al docente el desarrollo de experiencias de aprendizaje que propicie en el estudiante oportunidades de apropiarse de ese mundo infinito de conocimiento y donde la capacidad de comprensión lectora favorece ese aprendizaje.

En las escuelas de la región del Catatumbo la problemática de las TIC y la comprensión lectora van de la mano en la generación de oportunidades educativas en los estudiantes, es por esta razón que este estudio investigativo busca responder al siguiente interrogante: ¿cómo fortalecer el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas pedagógicas de los docentes y así contribuir a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes?

Para dar respuesta a este interrogante la investigación se estructura en los siguientes capítulos: en el primero se aborda la problemática, estructurando los objetivos y resaltando la importancia del trabajo investigativo.

En una segunda instancia se hace una detallada revisión teórica que permite estructurar las bases epistemológicas del estudio.

En el tercer capítulo estructura el diseño investigativo desde el enfoque cualitativo y el diseño metodológico descriptivo social y se establece los escenarios y la elección de los participantes que este caso en particular estuvo representado por los docentes; una vez estructurada las técnicas e instrumentos de recolección de la información se procedió al desarrollo del proyecto en sí.

En el cuarto capítulo denominado resultados; producto de la triangulación realizada de los objetivos propuestos, la base teórica y la información recolectada se procede a su análisis

encontrándose los principales hallazgos del estudio lo cual permitió su análisis para dar respuesta al interrogante planteado al inicio del estudio y a las conclusiones correspondientes; las cuales constituyen un importante insumo que va a permitir cualificar la práctica pedagógica de los docentes de esta región.

## **1. Problema**

### **1.1 Titulo**

PRÁCTICA PEDAGÓGICA MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESION LECTORA EN EL CENTRO EDUCATIVO RURAL AGUA BLANCA, SEDE PRINCIPAL, MUNICIPIO BUCARASICA.

### **1.2 Descripción del Problema**

Como todo buen profesional, los educadores debemos ser conscientes de nuestras fortalezas; como de nuestras debilidades en el ejercicio cotidiano de nuestra practica pedagógica. Los docentes de la región de Catatumbo y principalmente los que ejercemos nuestra labor educativa en el municipio de Bucarasica evidenciamos que en nuestra practica pedagógica existen debilidades como; (1) poca articulación de los recursos y materiales con las actividades y el propósito de la clase, (2) no se involucran las diferencias o particularidades de los estudiantes para lograr los propósitos, se observa poca disposición por parte del docente para mejorar la formación integral del educando, (3) algunas estrategias de participación no están relacionadas con los propósitos de la clase, (4) El docente no utiliza estrategias que generan interés de los estudiantes en las actividades de aula (5) las situaciones o actividades planteadas propician que solo algunos estudiantes se mantienen involucrados durante la clase y se percibe poca motivación por parte de los estudiantes hacia las actividades académicas propuestas. Y de manera especial en el desarrollo de la lectura y escritura; las cuales son fundamentales para el í pleno aprendizaje de las otras áreas del conocimiento.

El docente tiene la responsabilidad de formar a los ciudadanos que este mundo globalizado demanda por esta razón la práctica docente juega un papel muy importante en el proceso de formación, pero contrario a los que algunos maestros piensan la práctica educativa es un acción muy compleja por variadas razones pues se deben tener en cuenta las características particulares de los estudiantes, los ritmos de aprendizaje, el contexto, situaciones impredecibles e indiscutiblemente su forma de enseñar

La práctica pedagógica es una estrategia que permite analizar y comprender situaciones relacionadas con el proceso de enseñanza, a través de ella el docente detecta situaciones en las cuales puede contribuir e intervenir de manera oportuna para solucionarlas y mejorar su enseñanza. En ocasiones los docentes tienen la creencia que la reflexión sobre la práctica pedagógica se hace de manera individual, no obstante, para que esta acción tenga óptimos resultados debería ser en colectivo, de esta forma se confrontarían puntos de vista sobre las formas de enseñar, originándose un intercambio de ideas muy enriquecedor y significativo.

El contexto de aula como contexto de enseñanza-aprendizaje, es un sistema con vida propia que sin ser autónomo permite lograr mejores resultados adecuando aulas de acuerdo con determinadas características que conlleven a una comunicación espontánea, cómoda y permanente. Una condición muy importante es que un aula cuente con comodidades básicas para el correcto desarrollo de las actividades tales como luz, limpieza, espacio, ventilación y temperaturas adecuadas. Actualmente, dado los avances tecnológicos, ciertas disciplinas educativas requieren contar con espacios específicos, entre las cuales se pueden mencionar las aulas de informática, de idiomas o laboratorios.

Después de las consideraciones anteriores, se deben analizar las tecnologías de la información y la comunicación tienen un rol muy significativo en la vida cotidiana y las instituciones educativas no están exentas a esta situación, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y teniendo en cuenta que los estudiantes poseen destrezas y conocimiento en el manejo de herramientas tecnológicas por ser nativos digitales, se hace necesario implementar las TIC en el desarrollo de las actividades académicas con el ánimo de generar un mayor interés por parte de los estudiantes.

La implementación de las TIC en la educación, es una ayuda en la gestión pedagógica, es decir, sirven de complemento o facilitador en la educación y se deben aprovechar los recursos que ofrece en la preparación del material educativo para potencializar las capacidades cognitivas de cada individuo (Camargo, 2014). El Centro Educativo Rural Agua Blanca cuenta con herramientas tecnológicas puesta a disposición de los docentes y los estudiantes, las cuales aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuyen a mejorar las estrategias pedagógicas que despierten el interés por la lectura y la escritura.

Se hace necesario que los docentes tengan una formación idónea en enfoques pedagógicos con estrategias interactivas, cooperativas y flexibles, de forma que ofrezcan a los estudiantes un aprendizaje significativo y pertinente, con currículos centrados en ciencia, tecnología e innovación que promuevan la investigación e incluyan el uso de las TIC como estrategia pedagógica.

Todo lo anterior lleva a la necesidad de desarrollar un proyecto investigativo que permita la implementación de las TIC como una herramienta de apoyo para fortalecer la práctica en los grados de educación básica primaria del Centro Educativo Rural Agua Blanca.



Esta investigación tiene como fin establecer las estrategias pedagógicas que aplicadas en el aula de clases permitan mejorar la comprensión lectora utilizando el tic y con ello fortalecer la labor docente.

Cabe anotar que los docentes vinculados a este proyecto laboran en la misma institución educativa y presentan falencias en común con referente a las TIC facilitando con ello la realización de esta investigación.

### **1.3 Formulación del Problema**

¿Cómo fortalecer el manejo de las TIC en las en las prácticas pedagógicas de los docentes en el Centro Educativo Rural Agua Blanca y así contribuir a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes?

### **1.4 Objetivos**

**1.4.1 Objetivo general.** Implementar las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la práctica pedagógica en los grados de básica primaria en el Centro Educativo Rural Agua Blanca del municipio de Bucarasica de Norte de Santander.

**1.4.2 Objetivos específicos.** Los objetivos específicos se plantean a continuación:

Determinar las estrategias tic en los docentes del área de lenguaje en el Centro Educativo Rural Agua Blanca

Proponer estrategias que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas, mediante la aplicación de herramientas tecnológicas, transformadoras de los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora.

Analizar los resultados de la aplicación las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la practicas pedagógicas, por medio de la diversificación de contenidos y métodos que promuevan la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas educativas.

Evaluar el uso pedagógico de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.

### **1.5 Justificación**

La finalidad de la elaboración de este proyecto de investigación se centra en fortalecer la Práctica pedagógica del docente, en su contexto educativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la práctica pedagógica se encuentra mediada por diversos fenómenos, tales como relación estudiante - profesor, estudiante – estudiante, y de manera explícita en el aula, encontramos las actitudes frente al conocimiento, sus motivaciones, la calidad de los materiales.

La práctica pedagógica establece un amplio campo de investigación en el cual se puede recrear la profesión docente y validar el ejercicio de la enseñanza, esta así misma debe guiar al docente a buscar constante estrategias innovadoras y didácticas que garanticen un mejor aprendizaje y permitan cualificar el ejercicio docente.

Los avances en materia tecnológica que presenta la humanidad, han generado la aplicación de herramientas que juegan un papel importante en los procesos de formación académica, logrando con ello dinamizar la asimilación de conocimientos por parte de los estudiantes de las instituciones educativas en algunas áreas del saber, los investigadores consideran que para

mejorar su desempeño profesional en el aula de clases es pertinente planear su actividades académicas apoyándose en la aplicación de recursos tecnológicos, que permitirán despertar el interés de los estudiantes por los contenidos temáticos, se hace necesario que los docentes investigadores refuercen sus conocimientos en el uso y manejo de las TIC para así mejorar los diferentes procesos de enseñanza - aprendizaje y evaluación, dando lugar a un mejor momento pedagógico. En la actualidad, muchos docentes no aplican en sus actividades pedagógicas el uso de las TIC como herramienta de apoyo pedagógico que les permita tener un desempeño laboral más dinámico logrando mayor aprehensión por parte de los estudiantes, lo cual puede ser la causal de bajo rendimiento académico por la monotonía en las clases debido al déficit de manejo de algunas herramientas tecnológicas.

Las TIC permiten transmitir información y conocimiento, por esto se necesita que los docentes se capaciten para que puedan intervenir y desarrollarse en los nuevos escenarios tecnológicos. En el ámbito educativo es de suma importancia y necesario saber leer, escribir, calcular y tener conocimientos de las ciencias, matemáticas, historia e idiomas, pero todos estos conocimientos serán complementados con las habilidades y destrezas necesarias para poder actuar en espacios digitales. Es por esto que los docentes como facilitadores del aprendizaje, no deben quedarse relegados en el área tecnológica, ya que posibilita mejorar los procesos de comunicación mediante la red, trabajo colaborativo, compartiendo experiencias, transmitiendo información, formulando preguntas, como medio de expresión para escribir, dibujar, hacer presentaciones, webs y como medio lúdico para el desarrollo cognitivo.

La aplicación de este proyecto de investigación titulado **PRACTICA PEDAGÓGICA MEDIDAS POR LAS TIC PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRESIÓN LECTORA**; en el Centro Educativo Rural Agua Blanca, motiva a buscar recursos tecnológicos y

metodológicos que faciliten el aprendizaje que contribuyan al mejoramiento de los procesos académicos y al mismo tiempo redefinir las practicas pedagógicas y la generación de conocimiento atendiendo las características del contexto.

## **2. Marco Teóricos**

### **2.1 Antecedentes**

Prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes del colegio Técnico Vicente Azuero de Floridablanca ante la implementación del Sistema Integral Escolar (SIE). Proyecto de maestría de la Universidad Francisco de Paula Santander de Cúcuta. El trabajo presenta el proceso de investigación desde la etnografía y el acercamiento a la realidad, develo que las practicas pedagógicas se mantienen dentro de un modelo magistral, pero a su vez se pudo evidenciar que los estudiantes al parecer asumen con mayor responsabilidad sus procesos de aprendizaje, pero abordan la evaluación como una forma de conseguir una nota para ser promovidos. El objetivo de este trabajo es: Conocer las prácticas pedagógicas y evaluativas actuales de los profesores del Colegio Técnico Vicente Azuero desde el marco de la implementación del SIE según el Decreto 1290. Para caracterizar estas prácticas pedagógicas y describir el significado que le dan los profesores a la implementación del SIE en su institución educativa.

La metodología utilizada se desarrolló a partir del paradigma cualitativo con una aproximación a la etnografía. Esta técnica permitió desde la recolección de información, recoger un inventario de los significados que le dan los profesores y estudiantes a la implementación del nuevo SIE en su institución educativa y cómo ha cambiado sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje dentro de la IE. El diseño de la encuesta se enfocó en tres aspectos específicos: 1) Circunstancias que rodean la implementación del nuevo SIE dentro de la Institución Educativa (IE) tales como el contexto, posibilidades, prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje. 2) Participación de docentes y estudiantes en la construcción del SIE de su IE. 3) Incidencia que ha tenido la implementación del nuevo SIE en las prácticas pedagógicas y en el

proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El artículo titulado De la Práctica Pedagógica al Texto Pedagógico por Días (1988), los rasgos más significantes del desarrollo intelectual de la educación en Colombia durante esta década ha sido la forma como el campo de la educación se ha abierto tanto a la posibilidad de estudio y comprensión de los problemas de maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, como a la búsqueda de alternativas pedagógicas y modalidades investigativas que relieves la participación, la interpretación y la inclusión de los sujetos colectivos escolares a los procesos educativos de la escuela.

La práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión. También podríamos decir que trabaja sobre la comunicación en el sentido en que establece límites a los canales y a las modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación. En las prácticas Pedagógicas el maestro, comunica, enseña, produce significados, enunciados, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la práctica pedagógica es posible confirmar la alineación de su palabra.

Metodológicas de la lectura y la potenciación de la comprensión lectora. Propuesta de una guía:

Facultad de Medicina de la Universidad de Guayaquil. Trabajo de grado para optar al título de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior de la Universidad de Guayaquil,

Ecuador.

“Los estudiantes universitarios presentan falencias en la lectura y potenciación de la comprensión lectora, para lo cual se aplican estrategias metodológicas y talleres de lectura comprensiva. El objetivo de la investigación es identificar las estrategias metodológicas que practican actualmente los estudiantes para el desarrollo de la lectura y la potenciación de la comprensión lectora en el primer año de la Facultad de Medicina de la Universidad de Guayaquil”.

Se diseñan estrategias y ejercicios de comprensión lectora en el desarrollo de los contenidos programáticos. La autora de este proyecto de investigación utilizó un enfoque constructivo en el desarrollo del proyecto, con base en el enfoque cuali-cuantitativo, es una investigación documental de campo descriptiva y de proyecto factible.

Madero & Gómez (2013). “El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria”. El presente artículo describe el proceso lector seguido por estudiantes de tercero de secundaria para abordar un texto con el propósito de comprenderlo. Se utilizó un método de investigación mixto secuencial cuantitativo/cualitativo. En la fase cuantitativa se seleccionó una muestra de altos y bajos lectores, que fueron observados durante la ejecución de dos tareas, mediante las cuales se evidenció el proceso que siguieron al intentar comprender diversos textos. Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino para lograr el propósito mencionado, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento meta cognitivo y las creencias acerca de la lectura.

García (2012). “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de UMAN, Mérida de Yucatán, México”. Este trabajo de investigación estudia la comprensión lectora en alumnos de sexto grado, con el propósito de realizar un diagnóstico sobre la comprensión de la lectura a través de la administración de la prueba ACL 5 de Catalá M.; Molina, E. y Monclus, R. (2007). La principal conclusión fue que: se encontró que los 275 alumnos estudiados de las seis escuelas de la zona presentan bajos niveles de comprensión lectora, sobre todo en la comprensión crítica. Los resultados permiten a los profesores de este nivel, conocer las necesidades lectoras de los alumnos y definir estrategias que procuren el mejoramiento de las mismas.

La autora de este proyecto de investigación utilizó el enfoque cualitativo en el estudio de la comprensión lectora utilizando técnicas como la observación de los procesos de lectura en el aula y entrevistas a profesores, alumnos y padres de familia. Su principal característica es ser cualitativa, para la comprensión y la descripción de los hechos, orientadas básicamente a los procesos, al conocimiento de una realidad dinámica y holística. Además, se han utilizado una serie de herramientas que intervienen directa e indirectamente en la investigación.

Subia, Mendoza & Rivera (2012). “Influencia del programa “mis lecturas preferidas, en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do grado de educación primaria de la institución educativa N° 71011 San Luis Gonzaga Ayaviri – Melgar”. El presente trabajo de investigación tiene como propósito conocer cuáles son los efectos de influencia del Programa Mis lecturas preferidas en el desarrollo del nivel de comprensión lectora de los estudiantes del 2do Grado de educación Primaria. El diseño de investigación es experimental con un Pre Test y Post Test con dos grupos (experimental y control), cuyos resultados se evidencian a través de tablas y figuras, tal como lo recomienda las normas estadísticas. A través de la investigación realizada con 31 estudiantes de la I.E. se ha logrado incrementar el nivel de la



comprensión lectora, gracias a la aplicación del programa mis lecturas Preferidas cuyos resultados se han obtenido a través de la aplicación de las pruebas de evaluación.

En conclusión podemos decir que la aplicación del programa ha influido significativamente en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora el promedio del pre test 17.48, con el post test de 27.42 del grupo experimental y también podemos observar que el desarrollo en las dimensiones de comprensión lectora en lo literal, Inferencial y en lo criteral, dando como resultado de la aplicación del programa “Mis Lecturas Preferidas” tiene efectos significativos en el mejoramiento educativo, por ende en el desarrollo de la educación, quedando así demostrado la aplicación del programa.

“La Competencia Literaria en Educación infantil: estrategias didácticas y materiales literarios como factores de desarrollo” por Arellano & Juana (2012), la cual presenta una información teórica sobre el origen y los conceptos del término competencia acercándolo a la fundamentación de la competencia comunicativa en sus saberes para pasar a la competencia lectora. También se da un estudio de casos donde se conocen como fueron empleados los instrumentos de investigación mediante la interpretación de los datos obtenidos por los diferentes instrumentos de evaluación y así poder presentar una propuesta que lleve a desarrollar la competencia literaria en Educación Preescolar, es decir busca inculcar la formación de lectores competentes de textos literarios.

Entre sus objetivos esta contribuir a la aspiración de que en las aulas preescolares se promueva, a través de la lectura literaria, el crecimiento intelectual, afectivo y espiritual que hacen de la lectura por placer el cimiento de la competencia literaria para facilitar la comprensión y la mejora de esta competencia en cualquier lugar interesada en formar niños/as competentes en

materia literaria con el fin de que a través de la literatura sea capaz de leer cualquier tipo de texto. La metodología de investigación empleada es el estudio de casos (EC) donde se hace un análisis de las condiciones geográficas, sociales, económicas, psicológicas y pedagógicas en las cuales se produce para lograr su comprensión. Mediante este método se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, dando un informe en cuatro apartados: que es un EC, cuando y donde se realiza un EC, los tipos de EC que existen y los elementos que lo definen.

Guerrero (2012). “La comprensión de lectura en estudiantes de grado decimo del colegio San José de Cúcuta y su relación con los hábitos de estudio, la motivación hacia la lectura y el nivel socioeconómico”. Mediante un estudio descriptivo en una población plenamente definida de 234 estudiantes del grado décimo del colegio San José de Cúcuta en el año 2011 se buscó identificar las relaciones entre un grupo de variables. A través de un estudio educativo desde las prácticas pedagógicas y desde tres variables consecuente (hábitos de estudio, motivación hacia la lectura y nivel socioeconómico) y su relación con la variable antecedente (comprensión de lectura). Se describió la población en relación con sus hábitos de estudio, motivación hacia la lectura y su nivel socioeconómico y su relación con la comprensión de lectura apoyados en los resultados obtenidos de la aplicación de un grupo de instrumentos.

A partir de unas bases teóricas y la aplicación de instrumentos se obtuvieron unos resultados de la naturaleza de la relación de estas variables, se encontró que aplicada la correlación de Spearman no existe una correlación significativa. Al relacionar los hábitos de estudio, motivación hacia la lectura y nivel socioeconómico (variables consecuentes) con la comprensión lectora (variable antecedente) se concluyó que existe un nivel de correlación positivo muy bajo, con valores predictivos muy escasos, lo que lleva a recomendar identificar otras variables que ofrezcan mayor incidencia sobre la variable antecedente Comprensión Lectora. Esta tesis consta

de tres partes: Un referente teórico que incluye comprensión lectora, evolución, modelos, procesos y aspectos que la afectan; planteamiento del estudio, procedimiento para obtener los datos, diseño de los cuestionarios. Una información obtenida en la investigación y unos hallazgos y conclusiones.

Makuc (2011). “Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes”. En este artículo se aborda el estudio de las teorías implícitas respecto de la comprensión textual de los estudiantes universitarios y su relación con los niveles de competencia lectora. Las teorías implícitas adquieren relevancia, por cuanto ellas orientarían las acciones de los sujetos interactuando con la competencia lectora, restringiendo o activando diversas estrategias del lector. Con la finalidad de identificar las teorías implícitas de los estudiantes se aplicó el cuestionario de teorías implícitas sobre comprensión textual (Makuc, 2009). La competencia lectora de los estudiantes se abordó a partir de una batería de pruebas de comprensión textual (Parodi, 2005). Este estudio nos permitió establecer el predominio de dos teorías implícitas sobre la comprensión: Interactiva y Literaria, en relación con la competencia lectora”. Los respectivos estudiantes alcanzaron niveles de logro, fueron aquellos que adherían a la teoría implícita interactiva.

Delgado (2010). “Didáctica Aplicada a la evaluación el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria”. Analiza críticamente algunas concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura (LCL) y se presenta un intento de transformación de dichas concepciones para acercar la práctica evaluadora a las orientaciones constructivistas del aprendizaje del área. El objetivo es plantear una síntesis de los problemas de la evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el área de LCL, en la Educación Secundaria; este trabajo permitió establecer pautas y criterios de calificación bien definidos, para

que sean puestos en práctica por todos los profesores y así mismo introducir parámetros que aseguren la función clasificatoria realizando un completo estudio que recorre los fundamentos teóricos de la evaluación, así como la práctica evaluativa, atendiendo los métodos y técnicas tanto tradicionales, como contemporáneos alcanzando aprendizajes significativos mínimos y humanizando el proceso de evaluación, buscando un alto grado de equidad y objetividad.

Caballero (2008). “Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria”. El tipo de investigación es cuasi experimental; donde se utiliza para experimentar y analizar la efectividad de un programa de estrategias de intervención didáctica para mejorar la comprensión lectora de los textos argumentativos, conformando dos grupos, uno control y otro experimental de la misma institución, uno mixto y el otro conformado por niños de estratos socioeconómicos similares de 0 a 1, con edades entre 9 y 17 años y donde la acción didáctico-pedagógico fue orientada por el mismo docente; para la recopilación de la información se empleó un test para la mediación previa a la aplicación del tratamiento para analizar la equivalencia entre los grupos y un post test para analizar las ganancias respectivas entre los dos grupos, permitiendo evidenciar significativamente las diferencias existentes entre los dos estados inicial y final de los estudiantes frente a la comprensión lectora de los textos argumentativos en términos de logros y competencias.

Salvador & Aclé (2005). El objetivo de estudio consistió en analizar el uso o presencia de procesos de autorregulación, cuando niños otomíes de quinto grado de primaria realizan una tarea de comprensión lectora. Se les aplicó una entrevista clínica semiestructurada y un protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, donde se les ejercitó a verbalizar lo que pensarán o reflexionarán antes, durante y después de realizar una lectura. Los resultados se organizaron con base en las categorías de análisis derivadas del concepto de autorregulación y en

la manera en que los menores, durante la ejecución de las tareas, reportaron las estrategias de este proceso. Se concluye que ambas técnicas permiten recabar información detallada de la forma en que los niños otomíes utilizan diferentes procesos de autorregulación en la tarea de comprender un texto. Se realizó un estudio cualitativo e interpretativo de reportes verbales, específicamente de pensamiento en voz alta.

## **2.2 Bases Teórica**

**2.2.1 Teoría cognitiva.** Gutiérrez (2005) Cognición y desarrollo en todo caso, al hablar de desarrollo cognitivo estamos considerando y relacionando dos cosas: en primer lugar, obviamente, nos estamos refiriendo a un conjunto de habilidades que tienen que ver, básicamente, con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (cognición). Estas habilidades son muy diversas e incluyen tanto las competencias más básicas relativas a la atención, la percepción o la memoria, como a las capacidades intelectuales complejas que subyacen, por ejemplo, al razonamiento, a la producción y comprensión del lenguaje o a la solución de problemas. Podemos recoger incluso las habilidades de segundo nivel, relacionadas con la conciencia y control que se tiene sobre los propios recursos cognitivos, es decir, lo que viene designándose como “metacognición”.

**2.2.2 Desarrollo cognitivo y ciencia cognitiva.** El estudio de los cambios que se producen con la edad en el funcionamiento cognitivo de las personas, sin duda es fundamental para una comprensión cabal de la propia mente, de su naturaleza y de la forma en que opera el pensamiento y el conocimiento humano y como centro director de la conducta. En este sentido, el Desarrollo Cognitivo puede considerarse simplemente como una parte esencial de la Psicología Cognitiva, que, a su vez, no es más que uno de los contribuyentes de la moderna Ciencia

Cognitiva, cuyas fuentes incluyen también otras disciplinas más o menos afines como la Lingüística, la Inteligencia artificial o la Neurología.

**2.2.3 Desarrollo cognitivo y psicología evolutiva.** Dentro de la compleja trama de disciplinas especializadas en que ha llegado a convertirse la psicología actual, la Psicología Evolutiva mantiene, sin duda, cierto carácter general e incluso central e integrador, al ser la encargada de estudiar, desde el punto de vista de su génesis y desarrollo, todos y cada uno de los aspectos del funcionamiento psicológico y conductual. Se trata, sin duda, de un área de convergencias e intersecciones, un espacio de confluencia en el que quedan representados los distintos campos de estudio específicos. Sin embargo, la amplitud de los desarrollos que ha ido generando esta confluencia, tanto de orden cuantitativo como cualitativo, ha promovido también una cierta especialización dentro de la propia disciplina; de manera que algunas áreas se han desarrollado por separado, hasta el punto de haberse planteado ya la necesidad de lograr cierta integración y síntesis.

**2.2.4 La teoría del desarrollo cognitivo.** Para Piaget es una teoría completa sobre la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia humana. Fue desarrollada por primera vez por un psicólogo del desarrollo suizo Jean Piaget (1896- 1980). Piaget creía que la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente. La teoría del desarrollo intelectual se centra en la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno que le rodea. Es conocida principalmente como una teoría de las etapas de desarrollo, pero, de hecho, se trata de la naturaleza del conocimiento en sí y cómo los seres humanos llegan gradualmente a adquirirlo, construirlo y utilizarlo. Para Piaget, el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales que resultan de la maduración biológica y la experiencia ambiental. En consecuencia, considera que los niños

construyen una comprensión del mundo que les rodea, luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno. Por otra parte, Piaget (1980), afirma que el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano, y el lenguaje es contingente en el conocimiento y la comprensión adquirida a través del desarrollo cognitivo. Los primeros trabajos de Piaget recibieron la mayor atención. Muchos padres han sido alentados a proporcionar un ambiente rico, de apoyo para la propensión natural de su hijo para crecer y aprender. Las aulas centradas en los niños y "educación abierta" son aplicaciones directas de las ideas de Piaget. A pesar de su gran éxito, la teoría de Piaget tiene algunas limitaciones como cualquier otras, por ejemplo, un Decalage que Piaget se reconoce de sí mismo. A continuación, se muestra una breve descripción de las ideas de Piaget sobre la naturaleza de la inteligencia, seguido de una descripción de las etapas por las que se desarrolla hasta la madurez.

El aprendizaje cognitivo es la suma de conocimientos de un individuo a lo largo de su vida como resultado de la recepción y procesamiento de información y la producción de una respuesta: el conocimiento. El cerebro recibe información, cada día, a través de los sentidos, el razonamiento, la relación con el entorno y la memoria, un proceso que dura toda la vida. Dicha información es procesada e entendida por cada individuo de manera distinta.

Estas etapas son: la sensoriomotriz (0 a 2 años), la preoperacional (2 a 7 años), la etapa de operaciones concretas (7 a 12 años) y la de operaciones formales (12 años en adelante).

#### Aspectos Más Importantes De La Teoría De Jean Piaget

**Esquemas:** El concepto de esquema aparece en la obra de Piaget en relación con el tipo de organización cognitiva que, necesariamente implica la asimilación: los objetos externos son siempre asimilados a algo, a un esquema mental, a una estructura mental organizada.

**Asimilación:** La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. La asimilación mental consiste en la incorporación de los objetos dentro de los esquemas, esquemas que no son otra cosa sino el armazón de acciones que el hombre puede reproducir activamente en la realidad.

**Acomodación:** La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.

La teoría de Piaget difiere de otras en varios sentidos:

Se ocupa del desarrollo cognitivo del niño, más que del aprendizaje.

Se centra en el desarrollo, en lugar del aprender per se, por lo que no aborda los procesos de aprendizaje de información o comportamientos específicos.

Propone etapas discretas de desarrollo, marcadas por diferencias cualitativas, más que un incremento gradual en el número y complejidad de comportamientos, conceptos, ideas, etc.

El objetivo de la teoría es explicar los mecanismos y procesos por los cuales el infante, y luego el niño, se desarrolla en un individuo que puede razonar y pensar usando hipótesis.

Para Piaget, el desarrollo cognitivo es una reorganización progresiva de los procesos mentales como resultado de la maduración biológica y la experiencia ambiental.



Componentes básicos, los tres componentes básicos de la teoría cognitiva de Piaget (1980):

Etapas del Desarrollo Cognitivo: (Sensorimotor, Preoperacional, Operacional concreta, Operacional formal)

Esquemas (Bloques constructivos del conocimiento).

Procesos de adaptación que permiten la transición de una etapa a otra (equilibrio, asimilación y acomodación).

**2.2.5 Aprendizaje significativo.** Para Ausubel (2002), es un proceso a través del cual una información se relaciona, de manera no arbitraria ni literal, con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo. Existen cuatro tipos de aprendizaje en situaciones de aula de clases, diferenciadas en dos dimensiones posibles: Modo en que adquiere el conocimiento, y la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz. En la primera dimensión se encuentran dos tipos de aprendizaje: por recepción y por descubrimiento; en la segunda dimensión: por repetición y significativa. En aras de simplificar el análisis de estas dimensiones y tipos, se hace evidente que, para la formación de conceptos conducentes a una estructura dinámica, la situación de aprendizaje por descubrimiento significativo es deseable porque permite la adquisición de conocimientos integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los aprendices.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002), es una teoría psicológica cuya finalidad es el aprendizaje en el aula, de manera que adquiera significado para el alumno, a partir de un proceso interactivo e integrador entre el material de instrucción y las ideas “de anclaje” pertinentes en su estructura cognitiva. Los conocimientos previos, que se relacionan con la nueva

tarea de aprendizaje, se organizan jerárquicamente y se adquieren de forma acumulativa, lo que da lugar a un conocimiento más rico, diferenciado, elaborado y estable (Ausubel, 2002).

La nueva información y la estructura cognitiva del aprendiz interactúan de manera no arbitraria y sustantiva. La primera se refiere a que el nuevo conocimiento se incorpora, comprende y fija a una parte de la estructura cognitiva del sujeto, que incorpora a los conocimientos relevantes preexistentes (subsumidores). La sustantividad se refiere a que la nueva información no se almacena de forma literal y puede relacionarse con la ya existente en la estructura cognoscitiva contribuyendo a su elaboración y diferenciación (Ausubel, 2002).

Según este autor, para que se produzca aprendizaje significativo se requieren dos criterios:

Disposición (motivación y actitud) de aprendizaje significativo por parte del alumno.

Presentación de un material potencialmente significativo:

A su vez esta última condición supone que:

El material de aprendizaje posea un significado lógico y se pueda relacionar con cualquier estructura cognitiva apropiada y pertinente.

La estructura cognitiva del sujeto concreto contenga ideas de anclaje adecuadas, con las que el nuevo material pueda interactuar.

### **2.3 Marco Conceptual**

En la actualidad la sociedad moderna se encuentra encaminada a dar respuesta a la generación del siglo XXI, atendiendo a necesidades tecnológicas, culturales y sociales que muestren resultados de conocimientos y saberes generados en la escuela, de esta forma el docente

de hoy debe estar encaminado a establecer criterios claros, epistemológicos e históricos sobre conceptos básicos que enmarcan la revolución educativa en estos tiempos: competencia, competencia comprensión lectora, práctica pedagógica, evaluación entre otros.

**2.3.1 Concepción del área lengua castellana.** Para Tobón (2001), referenciado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta.

El Ministerio de Educación Nacional (2006), define el lenguaje como la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal), con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera.

Además, para el MEN (1996), el lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia (tal es el valor que, por ejemplo, poseen los mitos); interpretar el mundo y transformarlo conforme a sus necesidades (así, la ciencia y la tecnología no podrían existir sin el uso de sistemas simbólicos); construir nuevas realidades (¡qué tal los mundos soñados por García Márquez o Julio Verne!); establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres (piénsese, por ejemplo, en la Constitución Política de Colombia); y expresar sus sentimientos a través de una carta de amor, una pintura o una pieza de teatro.

El MEN (2006), a través de los estándares básicos de competencias de lenguaje, asume una concepción amplia de lenguaje que comprende, por una parte, el lenguaje verbal –que abarca a su vez las diferentes lenguas que existen– y, por otra parte, el lenguaje no verbal, en el que se ubican los demás sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones. Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

De acuerdo con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, la pedagogía de la lengua castellana debe centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa básica de los sujetos: el perfeccionamiento de su capacidad para

identificar el contexto comunicativo en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje.

**2.3.2 Definición de competencias.** Para Aguirre (2005), la palabra competencia proviene del griego agón, que da origen a agonistes, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar. Antes de la década de los 60, la palabra se asociaba a la concepción conductista desarrollada por la Psicología behaviorista, pero a partir de la crítica que Noam Chomsky hace a Skinner evoluciona el concepto. Skinner explicaba el aprendizaje de la lengua basado en la relación emisor-receptor (estímulo-respuesta) sin considerar la naturaleza creativa del hombre, Chomsky se propuso entonces construir una nueva teoría sobre la adquisición de la lengua.

En 1957 acuñó el término competencia que definió como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación. Pero la teoría propuesta por este destacado lingüista, no ha logrado resolver el problema de la relación entre la lengua y la actuación. Su concepto de competencia comprende solo la competencia lingüística, con la cual, por sí sola, no se garantiza una comunicación eficiente. Por otra parte, el paradigma chomskyano ha sido refutado por considerar la lengua como un sistema axiomático, que niega su carácter de producto de la actividad práctica y cognoscitiva y contradice su carácter social, lo que lo lleva a admitir que la influencia de los factores externos sólo afecta la actuación, pero no la competencia.

Tejada (citado por Correa, 2009), evoca los indicios del término competencia, desde el punto de vista etimológico el origen del término competencia se encuentra posiblemente en el verbo latino *competere*. Uno de los problemas que se presenta al indagar por los orígenes de las

competencias en castellano, es la falta de un referente único semántico, por lo que, en el lenguaje contemporáneo, La Real Academia Española de la Lengua (1992) identifica seis acepciones del término (autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia), que sustentan en su conjunto, la anfibología de este término.

Según Tovar & Cárdenas (2012) afirma: El concepto competencia tiene sus primeras referencias en la Lingüística Generativa de Chomsky, desde donde se comprende la competencia como la posibilidad de comunicación que está implícita en los esquemas mentales y fisiológicos internos del sujeto, la que tiene una manifestación externa o desempeño, no obstante, el término ha sido poco a poco adaptado al entorno educativo en donde ha cobrado auge y es el derrotero de la enseñanza de toda ciencia.

Sin embargo, para Ribes (citado por Zúñiga, Leiton & Naranjo, 2011), por ejemplo, propone que, para abordar adecuadamente la definición de competencia, en principio se debe hacer una distinción del concepto considerando dos aspectos básicos: uno estructural y otro funcional. Ambos se complementan, sostiene Ribes, y son necesarios para comprender la idea.

Ahora veamos, según Tejada (citado por Zúñiga et al., 2011), el enfoque estructural cado de competencia de Tovar (citado por Tovar & Cárdenas 2012). La competencia es la posibilidad que tiene un sujeto de articular las múltiples dimensiones de su aprendizaje conceptual, metodológico, actitudinal comunicativa e histórica-epistémica, para la solución de una situación o desarrollo de un proceso en un contexto específico. Este concepto tiene aproximación al generado por el ministerio de educación a través de la página Colombia aprende: Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento

dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento.

Al llegar a este punto, el autor del proyecto de investigación retoma el significado de competencia de Tovar (citado por Tovar & Cárdenas 2012). La competencia es la posibilidad que tiene un sujeto de articular las múltiples dimensiones de su aprendizaje conceptual, metodológico, actitudinal comunicativa e histórica-epistémica, para la solución de una situación o desarrollo de un proceso en un contexto específico. Este concepto tiene aproximación al generado por el ministerio de educación a través de la página Colombia aprende: Son los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. La competencia no es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento.

El concepto de competencia según el Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre formación profesional (CINTEFOR 2000) es un término polisémico que tiene numerosas acepciones, no obstante, él aparece descrito como la capacidad efectiva para llevar a cabo en forma exitosa una actividad laboral que se encuentra identificada. Es por lo tanto una capacidad real y demostrable y/o la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

Perrenoud (1998), competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos, por tanto,

enfrentar una situación de la mejor manera implica hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos, de modo que la competencia se construye en relación con distintos instrumentos culturales y supone la utilización de diversos recursos cognitivos según las situaciones.

Por otra parte, sobre el concepto de competencias se encontró que toda destreza es una competencia, pero una competencia puede ser más compleja, abierta y flexible que una destreza y más unida a conocimientos teóricos. Esto señala que la competencia es una destreza que trae consigo la existencia de unos elementos y que pueden funcionar como un recurso movilizable a cualquier medio y, pero con un nivel más avanzado (Perrenaud, 2008).

Las competencias son acciones que deben ser mostradas de manera práctica y de manera teórica, interpretables, comunicables por diversos canales, criticables en su valor, aporte y creatividad por otras personas distintas de aquellas que originan la competencia que se desea valorar. No es simple evaluar una competencia; sin embargo, éstas pueden ser evaluadas desde diversas perspectivas: podemos acercarnos a una valoración cualitativa de las mismas, mediante escalas de apreciación. También desde el aspecto cuantitativo podemos valorar el logro de una competencia, haciendo uso de distintos referentes aritméticos (Chomsky, 1985).

Dentro de este marco de ideas tenemos que Las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que convergen y permiten llevar a cabo un desempeño de manera eficaz, es decir, que el alumno logre los objetivos de manera eficiente y que obtenga el efecto deseado en el tiempo estipulado y utilizando los mejores métodos y recursos para su realización (Bogoya, 2000).



A nivel nacional la tendencia que ha seguido la educación en el último siglo ha sido el otorgarle cada vez mayor protagonismo al estudiante en su proceso de formación. Por ello el hecho de pretender que el estudiante conozca el medio, se conozca a sí mismo, conozca los conocimientos y la manera más adecuada para llegar a ellos; implica todo un proceso de aprendizaje autónomo en el que él aprenda a aprender; siendo éste un requisito para la formación por competencias (Chávez, 1998).

Según el Ministerio de Educación Nacional las competencias y sus cualidades sustantivas se conciben como el conjunto de conocimientos, habilidades, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, psicomotoras, que se relacionan entre si apropiadamente para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad y de cierto tipo de tareas en contextos nuevos y retadores (Universidad Piloto de Colombia, 2007).

El MEN en Colombia está constantemente actualizándose, buscando alternativas pedagógicas de mejoramiento la enseñanza en todos los grados escolares; por tal razón los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje están organizados y estructurados de forma secuencial en cada grupo de grado primaria y básica, con el fin de garantizar el aprendizaje de los estudiantes en forma óptima. Los Estándares propuestos en el área de Lenguaje para cada grado presupone conocimientos basados en los preceptos, lo cual permite llevar en forma secuencial, de un grupo a otro un orden cognitivo con la finalidad de que el estudiante se forme competentemente basado en los lineamientos curriculares.

Las competencias en Lengua Castellana- comprenden las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las

competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de lengua que conlleven procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que estas acciones tienen en los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (Bringas, 2008).

**2.3.3 Competencia lingüística.** El MEN (2002), planteó ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa. Recordemos que la competencia lingüística, en la gramática generativa de Chomsky (1957- 1965), está referida a un hablante-oyente ideal, a una comunidad lingüística homogénea; y al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, que permite producir y reconocer los enunciados como gramaticalmente válidos o no. La interpretación pedagógica que se hizo de estas ideas derivó en una orientación normativa e instrumental, basada en la teoría gramatical, y tomando como centro la lengua como objeto de estudio: la morfología, la sintaxis y la fonética eran aspectos a los que se dedicaba gran parte de las acciones de la escuela.

Las unidades de análisis que se derivan de este planteamiento, más que a enunciados lingüísticos, se refieren ya a actos de habla, inscritos en actos comunicativos reales en los que los aspectos sociales, éticos y culturales resultan centrales. De estos planteamientos se derivó el denominado enfoque semántico comunicativo: semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo (MEN, 2002).

Frente a la idea de competencia lingüística aparece la noción de competencia comunicativa planteada por Dell (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. De este modo, Hymes introduce una visión más pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio -culturales resultan determinantes en los actos comunicativos: El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma. En resumen, un niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros. Aún más, esta competencia es integral con actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y usos, e integral con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

### **2.3.4 Estándares básicos de competencia del lenguaje. MEN (1996):**

El lenguaje es una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido. Esta exteriorización puede manifestarse de diversos modos, bien sea de manera verbal, bien sea a través de gestos, grafías, música, formas, colores... En consecuencia, la capacidad lingüística humana se hace evidente a través de distintos sistemas significativos que podemos ubicar en dos grandes grupos: verbales y no verbales. (p.12)

De acuerdo con los referentes expuestos hasta aquí, el lector encontrará que los estándares han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización. Ellos son: Producción textual Comprensión e interpretación textual Literatura Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación. Cabe

anotar que el factor denominado Literatura supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje. Como se dijo anteriormente, la Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores; a su vez, la gramática y el desarrollo cognitivo subyacente aparecen de forma implícita en todos los factores.

Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos.

De esta manera, se proponen estándares que activen en forma integral los procesos a que aluden los ejes de los lineamientos, y que son: (1) procesos de construcción de sistemas de significación; (2) procesos de interpretación y producción de textos; (3) procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; (4) principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y (5) procesos de desarrollo del pensamiento. Se precisa que aquí los procesos cognitivos no fueron asumidos como un factor, puesto que ellos no pueden desligarse de lo comunicativo y del uso del lenguaje.

Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación.

En los subprocesos básicos se manifiesta el estándar y aunque no son los únicos<sup>11</sup>, sí un niño, niña o joven cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un

niño, niña o joven en su formación en lenguaje.

**2.3.5 Acciones propias de la competencia comunicativa.** La acción interpretativa, alude fundamentalmente a la constitución de los diversos sentidos que circulan en los textos. Interpretación que no debe entenderse como “captar el sentido asignado por el autor a un escrito” sino como una acción caracterizada por la participación del lector en su construcción. Umberto Eco la ha definido como un proceso de cooperación regulado por las estrategias textuales (ICFES, 2013).

La acción argumentativa, es una acción contextualizada que busca explicar las ideas que articulan y dan sentido a un texto. Así, el estudiante (lector) no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el escrito, las cuales actualizan sus saberes respecto al tema abordado.

La acción propositiva, es una acción fundada en la interpretación. Se caracteriza por ser una actuación crítica que exige la puesta en escena de los saberes del lector, lo cual permite el planteamiento de opciones o alternativas ante las situaciones o problemáticas presentes en un texto. La propuesta o alternativa está sujeta al contexto creado por el texto. Las acciones de interpretar, argumentar y proponer comprenden el análisis de los distintos aspectos de un texto que responden a una puesta en discurso, lo que corresponde a establecer su sentido local y global, así como su significado en relación con otros textos. Estas categorías determinan los componentes, que suponen un estudio progresivo del texto. Función semántica este grupo de preguntas indaga por la función que cumplen los elementos, función semántica Indaga por la función que cumplen los elementos, del sentido del texto hacia otros textos Indaga por lo dicho en el texto en relación con otros textos.

Las anteriores interpretaciones llevan a esta establecer los niveles de lectura: lectura literal este modo de lectura explora la posibilidad de leer en la superficie del texto lo que éste dice de manera explícita, lectura inferencial en este modo de lectura se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de otra que no aparece de manera explícita y lectura crítica en la cual es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación; las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos, así como la presencia de elementos ideológicos. El lector está en condiciones de evaluar el contenido en cuanto a sus propias posiciones y reconocer aquella desde la cual se habla en el escrito.

**2.3.6 Comprensión lectora.** La expresión y/o el término comprensión tiene que ver más con la descripción episódica del logro o de los logros del estudiante con respecto a un criterio, así como las maneras en que lo que se hace tiene lugar como tendencia que predice un desempeño y las circunstancias en que puede o no ocurrir, como probabilidad (no como evento aislado). Más bien, el concepto comprensión en los diferentes contextos de uso se aplica cuando se satisface un requerimiento, el cual puede ser mediado por alguien (p.e. profesor) o implícito en la misma interacción que se establece con el material de estudio que se observa, escucha o lee, según sea el caso, Acuña & Jiménez (2013).

**2.3.7 Capacidad lectora.** Para Colomer (1993). La idea de que saber leer o (escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente enraizada en nuestra sociedad. Es una imagen que responde a la idea de alfabetización que se gestó a lo largo del siglo XIX, y que enlaza tanto con la reivindicación de escolarización obligatoria vista como un elemento igualador entre todos los hombres y mujeres como con la necesidad de una educación adecuada al desarrollo industrial. Con todos los matices que la complejidad de nuestra sociedad pueda aportar a la simplicidad de este enunciado, la importancia de la alfabetización ha

ido aumentando con la constante extensión y diversificación de los usos del texto escrito producidos por una sociedad que cuenta ya con tantos siglos de existencia de la escritura.

Según el MEN (2013), históricamente, las instituciones educativas, presentan inconformidades frente al ejercicio lector de sus estudiantes, los cuales han sido, hasta la fecha, discriminados. La imposibilidad de no poder comprender un texto escrito frente a los que, aunque pocos, lo hagan, hace que el estudiante pierda el interés y prefiera apartarse, ser callado y no participar. Así mismo, el cuerpo docente de las instituciones comprenda que alarmarse no es suficiente, hay que movilizarse, activarse, ser proactivo. Despertar el espíritu investigador para plantear acciones de mejora en aras de asumir una mejor calidad en la prestación de un servicio educativo que verdaderamente forme y asuma el compromiso de entregarle a la sociedad un ser propositivo, proactivo que deje el mundo mejor de cómo lo encontró, entonces así estaremos los docentes cumpliendo con la misión encomendada.

Para Solé (1998). Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1990), en la que me ubico, ésta es entendida como una ayuda que se le proporciona al alumno para que pueda construir sus aprendizajes. Es una ayuda, porque nadie puede suplantarle en esa tarea; pero es insustituible, pues sin ella es muy dudoso que las niñas y los niños puedan dominar los contenidos de la enseñanza y lograr los objetivos que la presiden.

Jiménez (2014). La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora. La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho

abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad.

Así, la comprensión lectora está ligada más al individuo que al entorno, a sus capacidades intelectuales emocionales, o su perfil psicológico, mientras que la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva (Marina, 2012; citado por Jiménez 2014).

El Programa PISA 2006 (Programme for indicators of students Achievement), puesto en marcha por la OCDE define la Competencia Lectora como: la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades u participar en la sociedad. La capacidad lectora en los niños es tan importante porque además de desarrollar habilidades comunicativas para su crecimiento en el aprendizaje, permite adquirir buenas prácticas de recibir información suministrada por los libros y a la vez realizar una imagen mental del mensaje. Cuando se alcanza a crear la imagen mental se puede deducir que el niño en realidad comprendió lo leído.

Para Solé (2012). La definición sobre lectura o sobre competencia lectora aparece en la actualidad como algo bastante complejo y multidimensional. Se acepta que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y meta cognitivas que permiten procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad de lector. Es ampliamente conocida la definición de competencia lectora que propone la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000; 2009) según la cual la competencia lectora consiste en: la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar



e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009).

Valles (2005). La comprensión lectora se ha definido de numerosas maneras, de acuerdo con la orientación metodológica de cada uno de los autores que han desarrollado investigaciones en el ámbito. Así, desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante, y determinan el éxito o grado de logro que pueda tener el lector.

**2.3.8 Practica pedagógica.** Según Zuluaga (1999). Define La pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso. El médico, por ejemplo, enfrenta los conocimientos médicos a la enfermedad y los instrumentos de indagación de la misma se aplican al cuerpo. El maestro enfrenta sus conocimientos pedagógicos al discurso de las teorías o de las ciencias y el instrumento que utiliza para ellos es el método de enseñanza. El significado de práctica pedagógica, aunque se debe tener presente que en nuestra sociedad se ha destinado al maestro la adecuación del discurso de los manuales de ciencias, según la edad de los sujetos que aprenden, para hacerlo asequible, graduarlo y calificarlo y desde estas formas de trabajo cotidiano en la enseñanza, se ha instituido para el maestro, una forma de relación con los discursos de las ciencias o de los saberes.

Barrero (2005), cita en su trabajo, que uno de los objetos de estudio de la psicología educativa como contribución a la educación, es profundizar en la comprensión de las prácticas

pedagógicas, entendidas como un proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con una interacción de favorecer el aprendizaje. Enseñar y aprender por tanto son dos términos unidos por una intención de producir apropiación del conocimiento y competencia por parte de las personas que deciden implicarse en este proceso educativo (De Arruda, 1998). La práctica pedagógica también es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo (Restrepo & Campo, 2002).

Bernal (2010), el maestro no solo debe observar qué sucede en su contexto y buscar mecanismos para transformarlo, sino que debe observarse, además de centrar su mirada en ese sujeto que diseña las prácticas y las despliega al ponerlas en el escenario y que al mismo tiempo vuelve sobre ellas (sus prácticas) para tomarlas como objeto de estudio, explicitando los problemas, los intereses y las preguntas que de allí surgen. Por eso, es importante que se reconozca como sujeto de aprendizaje y a partir de allí problematice el trabajo que desarrolla y cómo lo desarrolla. Al reconocer que el maestro en formación debe mirarse constantemente alrededor de dichas prácticas, un elemento importante que hace parte de sus herramientas de trabajo y que resulta indispensable para dar a conocer sus saberes, reflexiones y teorías es el proceso escritural, que no solo debe partir de la intención de describir, sino además de la intencionalidad de interpretar, analizar, reflexionar, y generar nuevos procesos; en este sentido, la escritura se convierte en un acto de creación didáctico pedagógico, que brota de esas situaciones o acontecimientos que vivimos no solo para describirlos sino para pensar, reconstruir y comprender las dinámicas inherentes a la práctica desde el escenario complejo, cambiante y dinámico.

Zabala (2008). En la cotidianidad de la labor del maestro en el aula de clase, como uno de los escenarios donde ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje, es vital que el maestro recurra a la aplicación de prácticas pedagógicas que contribuyen a la formación de los estudiantes y la adquisición del conocimiento a través de relaciones interactivas que se generan en la clase. Las prácticas pedagógicas implican decidir cómo conducir el aprendizaje de los estudiantes, se proponen conocimientos que se consideran importantes para quienes aprenden, probablemente basados en concepciones específicas de un tema. Es necesario preguntarse y analizar las prácticas pedagógicas que caracterizan la educación en el país y las concepciones que subyacen a dichas prácticas; este ejercicio analítico permite una re significación del quehacer pedagógico y mejorar las propuestas educativas.

### **2.3.9 Las prácticas pedagógicas y su aporte al proceso de enseñanza aprendizaje.**

Caldera, Escalante & Terán (2010). El docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase (Dubois, 2002). De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. De allí que la práctica pedagógica sea la conjugación de una historia de la escuela como construcción social y colectiva, y una historia personal del educador. Un docente que no lee, que presenta dificultades a la hora de interpretar un texto y que no puede expresarse por escrito haciendo un buen uso del sistema de escritura formal, no puede promover en sus alumnos el desarrollo de estos aprendizajes y mucho menos podrá sembrar el gusto por los libros y el placer por la lectura. La capacidad para leer de los docentes es un factor que condiciona el desarrollo de estrategias cognitivas y meta cognitivas, así como el interés por la lectura de sus

estudiantes.

Dentro de este marco ha de considerarse que la investigación se basa en la legalización que presenta la educación frente a la evaluación de desempeño de los docentes regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002, el cual define el Escalafón Docente como un sistema de clasificación de los educadores estatales, teniendo en cuenta como criterios su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias. Señala que la idoneidad de los profesionales de la educación comprende conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores imprescindibles para el desempeño de la función docente, los cuales se contemplan en la guía 31 actualizaciones 2014.

Teniendo como base la tabla 7 de descripción de las competencias con cada uno de los indicadores de los lineamientos establecidos en la guía 31 del MEN, se tiene en cuenta para la competencia pedagógica tres componentes (planeación de la práctica educativa escolar, desarrollo de la práctica educativa escolar y seguimiento y mejora de la práctica educativa escolar) en coherencia con los indicadores: currículo, didáctica y metodología, y evaluación, tendiendo a dar respuesta a los Proyectos Educativos Institucionales.

Los investigadores, Medina, Valdivia & San Martín (2011), en su artículo publican históricamente a acerca de las discusiones teóricas y prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura, es posible identificar modelos o enfoques que, aunque hoy desde la investigación internacional se ven superados, se hallan a la base de las prácticas pedagógicas en muchas escuelas chilenas y extranjeras. En el marco de esta investigación, se sistematizaron estos modelos o paradigmas para usarlos como insumo en la construcción de indicadores que permitieran observar y caracterizar las prácticas docentes tal y como ocurren en la realidad. El

modelo centrado en destrezas pone el énfasis en el aprendizaje de la decodificación paso a paso, desde las unidades lingüísticas mínimas hacia las mayores, como oraciones y textos. Métodos de enseñanza de la lectura y escritura, conocidos como analíticos, sintéticos o silábicos, son manifestaciones de este modelo (Alliende & Condemarín, 2002; Braslavsky, 2005), llamado también ascendente o bottom-up.

Para el modelo holístico (whole language approach), Medina, Valdivia y San Martín (2014), la lectura se inicia desde muy temprano dentro del contexto familiar y comunitario, de modo que las experiencias de inmersión en contextos letrados permitirían a los niños y niñas construir representaciones sobre el lenguaje escrito, como base del aprendizaje de la lectura (Ferreiro, 2002), y a la escuela le correspondería naturalmente continuar.

Ha sido llamado también top down o descendente y supone que, a través de la inmersión en una diversidad de textos auténticos, mediada por un profesor, los niños descubrirían las regularidades del lenguaje escrito. Finalmente, el modelo o enfoque equilibrado, también llamado integrado (balanced approach), asume la esencia de los aportes de los dos modelos anteriores (Chauveau, 2007; Condemarín, 1991) y de los enfoques socio-constructivistas del aprendizaje (Cassany, Luna & Sanz, 2002). Su énfasis está en el desarrollo simultáneo de estrategias de construcción del significado de los textos con destrezas de decodificación (Burns, Griffin & Snow, 1999/2000; Pressley, 1998/1999), considerando el contexto sociocultural de los aprendices para su introducción en la cultura letrada (Walqui & Galdames, 2004).

En la actualidad se requiere, entonces, de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita, exposición frecuente a vocabulario dado y nuevo con atención a la profundidad, inmersión en un lenguaje rico, así como la necesidad de enseñar estrategias de

enseñanza de palabras (Beck et al., 2002; Strasser, Del Río & Larrain, 2013; Strasser, Larrain & Lissi, 2013). Así, el ambiente de aprendizaje como contexto de enseñanza de la lectura tiene un foco principal en la interacción docente-estudiantes y en cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje. Actualmente, las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial son aquellas que consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor, 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 2005) y también las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Boyd & Rubin, 2006; Dickinson & Caswell, 2007; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010).

Estas condiciones suponen una mayor participación verbal de los niños y niñas en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras. En la generación de este clima adecuado para ofrecer reales oportunidades de aprendizaje, se sugiere al docente usar un lenguaje explícito, preciso e independiente del contexto, donde resulta relevante la retroalimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido (Medina, 2011).

Toda práctica adquiere sentido y significado en cuanto forma parte de un determinado conjunto, por lo que actuar con sentido no es otra cosa que hacerlo en concordancia con algún conjunto de prácticas (Irigoyen, Acuña & Jiménez, 2013; Moreno, 1992). Es en este sentido que el análisis de los criterios de ajuste, los tipos de tarea y la modalidad lingüística tiene una funcionalidad específica dentro de un dominio disciplinario particular (Irigoyen, Acuña &

Jiménez, 2013).

**2.3.10 Sociedad del conocimiento, TIC y virtualidad.** El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha impactado de forma significativa todos los campos a saber: la economía, la cultura, la política, los procesos sociales, las humanidades, la educación, entre otros. Este desarrollo hace parte de un amplio conjunto de transformaciones profundas y complejas que deben ser revisadas desde una perspectiva interdisciplinar. A su vez, para la educación todos estos cambios traen diversas implicaciones, y basados en que la educación es un proceso de socialización de formas culturales, el desarrollo tecnológico impulsa nuevas formas de comunicación que deben ser comprendidas e interpretadas para crear símbolos y significados que permitan la construcción de canales coherentes con el marco cultural de los sujetos.

Este nuevo contexto que enmarca los procesos sociales exige a las comunidades escolares una visión alternativa de la educación, la pedagogía y la didáctica, pues en este amplio espectro de variables que confluyen dentro de la sociedad del conocimiento, surge un elemento de necesaria reflexión pedagógica: la virtualidad. Cuando se habla de virtualidad se plantea la concepción de que “no es necesario coincidir en el espacio ni en el tiempo para desarrollar un proceso de aprendizaje [y enseñanza]” (Duart & Sangrá, 2000, p.1). A su vez, la virtualidad genera espacios potenciales para el desarrollo de otros tipos y procesos de comunicación con características particulares pues las mismas son construidas y reconstruidas en la cultura de los sujetos y los grupos sociales.

En este orden, las prácticas docentes deben ser coherentes con las transformaciones socioculturales de los sujetos, las cuales se redefinen con los nuevos procesos de socialización y comunicación. Estos procesos encuentran en las diversas tecnologías los medios necesarios para

crear ambientes virtuales, es decir, campos alternativos para la transferencia de los saberes formales e informales. Por ello, Tintaya (2009) describe que “las comunidades que en el ciberespacio habitan representan un insoslayable salto en los fenómenos de la comunicación” (p.23).

Esto permite inferir que la virtualidad impulsa fenómenos de naturaleza comunicativa diversos pues los individuos crean símbolos y significados que les permite interactuar con los otros y transferir saberes.

Amplia ha sido la actividad académica y científica con relación a la denominada sociedad del conocimiento, y sus efectos en el ámbito social, económico, político, cultural y educativo, desde su nacimiento en la década los noventa, cuando se reemplazó con este concepto el término sociedad de la información. (Rodríguez, 2009; Druetta, 2006, p.16)

Una breve exploración sobre la literatura desarrollada y dispuesta en las diversas fuentes, demuestra que dicho constructo tiene una especial trascendencia en la actividad de los investigadores, quienes buscan ofrecer explicaciones a las actuales configuraciones y fenómenos sociales. Por ejemplo, Tubella & Requena (2005), exponen cómo la sociedad del conocimiento se concreta en una estructura de redes impactando la morfología social de las actuales sociedades. A su vez Mateo (2006), destaca que la figura de la sociedad del conocimiento representa el uso del saber y el conocimiento como postulados y límites que estructuran y condicionan la sociedad. Por su parte, Marcelo (2000), afirma que este tipo de sociedad se origina en los cambios tecnológicos y económicos, en donde el conocimiento representa el principal factor de éxito laboral y organizacional.



Cada uno de los aportes que se identifican en los diversos autores que han abordado el tema, permite reconocer las incidencias que trae consigo la sociedad del conocimiento, tanto a nivel económico como socio-político, las cuales a su vez impactan el campo de la educación, exigiendo un trabajo de reflexión que permita redefinir su rol y función en términos de formación en todos los niveles.

Como se observa, la concepción construida en torno a la sociedad del conocimiento entre los autores es heterogénea, así como la posición respecto de la misma. Si bien son bastos los informes, estudios y documentos que defienden las bondades y ventajas de la sociedad del conocimiento y la necesidad de reestructurar la educación para lograr dar respuesta a los retos que implica este tipo de sociedad, también lo es el fortalecimiento de las posturas críticas expuestas en las últimas dos décadas sobre la intención que esconde el discurso de la sociedad del conocimiento para mantener una estructura económica de naturaleza neoliberal.

Druetta (2006), explica que, con el fin de la Guerra Fría, el nuevo orden mundial se ha venido revelando en el contexto de las políticas neoliberales. En efecto, parte del discurso cada vez más arraigado en la memoria y la cultura de los grupos sociales, proviene de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), quienes han contribuido en la expansión de representaciones y símbolos, como el de la llamada sociedad del conocimiento. Conforme al autor, las TIC han impulsado nuevas maneras de trabajar y producir en el marco de un modelo económico y político definido, y allí tiene sustento el concepto de sociedad del conocimiento, el cual ha venido reemplazando la denominada sociedad de la información.

Lo que se advierte, entonces, es que la sociedad del conocimiento no es un proceso ni una idea que se ha consolidado a fin de potenciar los niveles de calidad de vida de los individuos, sino que responde, en primera medida, a un modelo político y económico que busca favorecer su perpetración. Por tanto, merece de una revisión crítica y particular, que desde el campo de la educación contribuya para generar procesos de formación que permitan la liberación y la mejora de las condiciones de vida de todos los grupos sociales.

En este orden, la sociedad del conocimiento trae consigo diversos retos para la educación como la necesidad de desarrollar programas y estrategias que propicien el trabajo en equipo, el aprendizaje continuo, permanente y autónomo, las redes y comunidades de aprendizaje, el manejo adecuado y eficiente de la información, el aprendizaje de una segunda lengua, etc., exigiendo transformaciones curriculares, adopción de nuevas tecnologías y cambios culturales.

Sin embargo, todos estos elementos e imperativos que subyacen de la sociedad del conocimiento, merecen una reflexión crítica a fin de determinar hasta donde servirían como factores que favorecen a los grupos sociales y hasta qué punto constituye una ruta para el aumento de los niveles de desigualdad, pobreza e inequidad. En efecto, la sociedad del conocimiento, como término, símbolo y representación, ha sido incorporado a través del discurso de los organismos multilaterales por más de veinte años, apoyado en la necesidad de generar un cambio que permita el desarrollo de las naciones, y a pesar de generarse avances en este campo, uno de los problemas de mayor preocupación es la pobreza y la marginalidad en la que se encuentran muchas poblaciones, las crisis económicas, la falta de respuesta del Estado frente a las problemáticas sociales y el desconocimiento de los derechos y garantías de los seres humanos.

El análisis de la sociedad del conocimiento en lo referido al campo de la educación, requiere de una mirada crítica que ponga de manifiesto sus alcances, limitaciones y posibilidades, y de su utilidad en términos de emancipación, permitiendo diferenciar la economía del conocimiento de la sociedad del conocimiento:

A partir de la constatación de la exclusión y de la negación de realidades cada vez más evidentes, surge como necesaria la recuperación de la tradición de la teoría crítica para reflexionar sobre la denominada sociedad del conocimiento, con sospecha y no con justificación. (Binimelis, 2010, p.204)

En otras palabras, se requiere de nuevas posturas epistemológicas y filosóficas para la comprensión e interpretación de la sociedad del conocimiento, pues detrás del discurso se puede promover intereses particulares de tipo no social.

La sociedad del conocimiento debe ser analizada y reflexionada desde el campo educativo como un medio para aumentar la calidad de vida y las condiciones de existencia de los seres humanos, más allá del sentido económico y administrativo que se le ha dado. Esto significa, una aplicación alternativa de los elementos que estructuran la sociedad del conocimiento a fin de permitir a las poblaciones liberarse de la dominación de los poderes institucionalizados, lo cual constituiría una perspectiva de análisis diferente.

No se puede desligar la sociedad del conocimiento del mismo proceso de globalización. En efecto, la sociedad del conocimiento tiene un vínculo directo con el fenómeno de la globalización, convirtiéndose en uno de sus resultados. De acuerdo a Baynes (1987), la indagación por el conocimiento y el saber muestra una desigualdad entre las poblaciones, y en ello, la tecnología juega un papel significativo. En ese sentido, la verdad y el saber se convierte

en el resultado de un proceso de confección y aceptación por parte de los grupos humanos: allí encuentra validez, y lo que no se halle dentro de estos límites pierde sentido y validez. Esta concepción encuentra sustento en la teoría del constructivismo social, pero la concepción postmodernista propone que el conocimiento no puede construirse desde saberes que encajan dentro de las interpretaciones naturales o normales, sino desde posturas antagónicas o diversas.

En esencia, se requiere de-construir y dismantelar los saberes y conocimientos, así como los discursos ya normalizados. De esta manera, la postura socio-crítica genera esta oportunidad frente a la sociedad del conocimiento y las TIC porque ofrece nuevos escenarios de comprensión.

Ahora bien, resulta importante destacar la función y posición que cumple el conocimiento en la nueva organización social. Para Tedesco (1999), el conocimiento y la información estarían asumiendo un nivel de importancia igual que a la de los recursos naturales o el mismo dinero, y ello se debe a que es fuente de riqueza para las Naciones: “Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad” (p.12).

Por lo anterior, Delors (1996), en su documento “*La educación encierra un tesoro*”, presentado como informe a la UNESCO, expresa que la educación actual está basada en pilares como: “aprender a conocer, aprender a hacer a fin de adquirir, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (p.1). Esta postura reúne múltiples enfoques y perspectivas sobre lo que es el ser humano y la forma en que se debe formar en pleno siglo XXI, reconociendo sus dimensiones cognitiva, social, emocional y política. En este escenario, la comunicación juega un rol fundamental y las TIC como una realidad del mundo que habitado. Así mismo, el conocimiento se convierte en factor esencial de la actual organización social.

En ese orden de ideas, la escuela y la universidad cumplen un rol fundamental, pero frente a estas nuevas concepciones del conocimiento en el marco de la actual sociedad, se requiere transformar la comprensión de la educación más allá del mismo sistema. Como lo describe Ruiz (2002) varios desafíos enfrentan la universidad: 1. Fortalecer su independencia y autonomía frente a las presiones que ejerce el Estado y las fuerzas del mercado, 2. Desarrollar su capacidad para producir, transmitir y socializar conocimiento de tipo científico, y 3. Impulsar la investigación científica. Respecto de este último reto, se requiere que los temas de estudio sean amplios y analizados desde posturas epistemológicas que superen el sistema científico tradicional. Y con base en ello, las metodologías deben ser ajustadas como las concepciones sobre la validez de las investigaciones. Uno de los aspectos en cuanto a tendencias en materia científica y que incumbe la universidad, se refiere a la forma de validación de las investigaciones, la cual pasara de la aprobación de expertos y pares a la aprobación de grandes comunidades.

Los imperativos que estructuran la llamada sociedad del conocimiento son varios. Por ejemplo, el desarrollo por competencias, la implementación-incorporación-uso cada vez más amplio de las TIC en diferentes espacios y con propósitos alternativos, la aprehensión de una segunda lengua, etc., además de otros de naturaleza económica como la expansión de los mercados, la globalización de la economía, el aumento del intercambio comercial o la capacitación del talento humano (Rodríguez, 2009).

Dentro de este cúmulo de imperativos estructurales de la sociedad del conocimiento, tal vez el de mayor importancia, trascendencia y significado son las TICs. Hablar de sociedad del conocimiento implica hacer referencia ineludible al desarrollo y uso de las TICs (Binimelis, 2010, p. 203; Druetta, 2006, p. 17; Tubella y Riquena, 2005, p. XIII), toda vez que las mismas constituyen medios para la transferencia de la información y la configuración de nuevos

escenarios de comunicación.

Las TIC, debido a su relación directa con la sociedad del conocimiento, también representan un concepto que es analizado y reelaborado de forma permanente al interior de la literatura educativa. Como afirma Gutiérrez (2007), ya es común iniciar las publicaciones en el campo de la educación advirtiendo el desarrollo y apropiación de las TIC en los escenarios de enseñanza-aprendizaje, y en el quehacer cotidiano de la vida en sociedad. Se trata de un tema inacabado y en permanente revisión por parte de la actividad científica de los diferentes saberes, y para la educación representa una oportunidad para el análisis de los fenómenos pedagógicos.

Por tanto, el estudio de las TIC se encuentra presente en todos los niveles de formación.

Las TIC tienen un papel de suma importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las Instituciones Educativas actuales donde se han apropiado del uso de las TIC, demandan que tanto profesores como alumnado adopten una posición reflexiva encaminada hacia una nueva mentalidad sobre lo que es enseñar y aprender (Mauri & Onrubia, 2008; Ferreiro, 2004; Coll, 2008). Por otra parte, Almenara & Cejudo (2008) señalan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido la creación de nuevos ámbitos de educación y comunicación, generando un impacto en la manera en que se enseña y se aprende, en cómo se establece comunicación entre alumnos y maestros, en la manera en que los alumnos interactúan con la información, dejando por fuera herramientas habituales para enseñar como el tablero o la tiza y para aprender como el cuaderno o la máquina de escribir (Ferreiro, 2004).

En la década de los setenta era inimaginable que llegaría una época en muchos procesos que se dan en la oficina, la casa y hasta en la escuela, se centrarían en el uso de una computadora personal. Según el criterio de la autora, lo que antes eran niños frente al televisor, actualmente

son *niños informatizados*, es decir una tecnología reemplazó a la otra para la interpretación de la realidad y la obtención de conocimiento. Los *niños informatizados* se refieren a los “esquemas interpretativos para entender el mundo social y para generar expectativas sobre el comportamiento de los objetos culturales están contruidos a partir de *saberes informáticos*, por incipientes que estos saberes sean” (Ferreiro, 2004, p.2).

Entonces, las estrategias pedagógicas deben fundamentarse en las características y particularidades del contexto de los niños. Este contexto se encuentra integrado por muy diversos elementos, y uno de estos son las TIC, las cuales traen modificaciones a la cultura de los individuos. Sí la educación se enmarca en la misma cultura de los sujetos, la escuela debe considerar en su planificación cada uno de los factores asociados a la cultura, aunque estos muchas veces no son visualizados de manera completa por los docentes y directivos. Y es que la relación entre apropiación / uso de TIC y escuela conforman un tema complejo que muestra aún resistencias como bien lo describe Ferreiro (2004):

En general, las tecnologías vinculadas con el acto de escribir tuvieron repercusiones (no siempre positivas, como fue el caso del bolígrafo y la máquina de escribir). Pero la institución escolar es altamente conservadora, reacia a la incorporación de nuevas tecnologías que signifiquen una ruptura radical con prácticas anteriores. La tecnología de las PC e Internet dan acceso a un espacio incierto, incontrolable; pantalla y teclado sirven para ver, para leer, para escribir, para escuchar, para jugar. Demasiados cambios simultáneos para una institución tan conservadora como la escuela. (p.8)

Para Almenara & Cejudo (2008), todo el fenómeno que representa la relación TIC y escuela, trae consigo retos para los docentes. El más básico de todos estos es el aprendizaje continuo para

una adaptación permanente, pues con las habilidades que esto supone se mejora el potencial para hacer frente a los cambios. Dichos cambios tienen su origen en múltiples factores, uno de estos son las tecnologías de la información y la comunicación, y en ese sentido, se requiere de docentes alfabetizados tecnológicamente. Los libros y los textos no desaparecen, claro está, pero se debe articular su uso con las tecnologías, los cuadernos con las computadoras, las aulas de clase con los espacios virtuales. Como bien lo estima Álvarez (1987), desde hace cerca de 30 años, la computadora es un medio, pero los resultados sólo pueden ser sobresalientes en la medida que el profesor desarrolle prácticas pedagógicas significativas: “aunque los criterios y metodologías de la instrumentación didáctica son importantes, más esencial aún es poseer un enfoque adecuado de la enseñanza o más bien de la situación educativa” (p.1). En otros términos, las TIC no vienen a reemplazar la labor más esencial del docente -la acción pedagógica-, ni los materiales que han venido sobreviviendo con el paso de los años, sino que viene a dar nuevas oportunidades y alternativas en materia de enseñanza y mediación. Entonces, el enfoque sigue siendo la formación integral y el manejo de la información (búsqueda, sistematización, categorización, uso, adecuación de la información), aunque con una nueva cultura limitada por las tecnologías que exigen de los docentes capacidades y competencias que le permitan dominar las mismas (Mauri & Onrubia, 2008).

La apropiación y el uso de las tecnologías para la configuración de una sociedad de conocimiento es indispensable en el marco educativo, pues el manejo de la información es cada vez mayor, la creación de redes de aprendizaje se entrelaza por las oportunidades que ofrecen estas tecnologías y el conocimiento se apropia, se reconstruye y se socializa gracias a las TICs (Burch, 2005). Del mismo modo, en este contexto surge la virtualidad como producto del desarrollo de las TICs, y en el campo de la educación, la misma redefine los procesos de



enseñanza-aprendizaje, donde el uso de los campos y las herramientas virtuales exige de una reflexión pedagógica para lograr mejores resultados (Sangrá & Duart, 2000). En otras palabras, la virtualidad es un elemento que posibilita nuevas modalidades de relación humana, una mayor creatividad sobre los procesos de formación, la creación de otros hábitos de estudio, la configuración de identidades colectivas y culturas, que complementan los procesos pedagógicos.

Atendiendo a lo anterior, resulta perentorio destacar a Lévy (1999), quien expone de forma detallada lo que implica la virtualidad, afirmando que este concepto no debe considerarse como “lo opuesto a lo real, sino a una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (p.8). Esto es, un medio que posibilita la dinámica, el cambio y la fluidez de los objetos.

En términos educativos, constituye una herramienta esencial que puede beneficiar y optimizar el aprendizaje de los seres humanos, pues combinado con la interacción humana que supone la comunicación persona a persona, abre nuevos horizontes en la búsqueda y construcción del conocimiento. Por tanto, resulta factible ahondar en el tema de la virtualidad como elemento que subyace del imperativo de las TIC propio de la sociedad del conocimiento, y que desde un paradigma crítico podría colaborar en los procesos de mediación y aprendizaje que se llevan a cabo en el ambiente formativo.

Por último, valga destacar que la virtualidad impulsa un conjunto de ventajas desde el punto de vista práctico. Duart & Sangrá (2000) destacan algunos de estos: “la superación de problemas de desplazamiento, suscitados por la distancia; cumplir el deseo de muchos adultos de iniciar o reemprender los estudios a escala universitaria; y la posibilidad de seguir estudios pese a los

horarios laborales [...]” (p.10). Estos constituyen algunos de los problemas o limitaciones de la educación y el sistema que organiza la educación, y por ello se reconocen muchas ventajas y posibilidades a las TIC.

**2.3.11 Educación y comunicación en el marco de la virtualidad.** Hasta el momento, se ha logrado reconocer la educación como un proceso ligado a la cultura de los sujetos y las comunidades. Desde esta perspectiva, lo importante es fomentar la reproducción de dicha cultura valorada, además de transformarla conforme a las exigencias y retos. Este es el marco comprensivo del proceso de mediación y aprendizaje en las escuelas, y el objetivo central es la formación integral de los sujetos a fin de que se conviertan en individuos dinámicos, críticos y buenos ciudadanos (Dewey, 2004). Todas estas interrelaciones construidas se hacen a través de un proceso de socialización, y en ello la comunicación juega un papel decisivo.

Explica Ball (2001) que en la escuela se utilizan determinados contenidos que son requeridos para “la normalización de los principios e instituciones sociales de la sociedad moderna” (p.6), y que permiten la organización de los individuos con base en las reglas que se han elaborado en el marco de los Derechos Humanos, la política, la economía, y otras áreas. Dicha organización depende de la socialización, y sobre ella, Valencia (2010), siguiendo la línea de Bourdieu y Passeron (2001), corresponde a un proceso en el que se impone y transmite una cultura, y para llevar a cabo dicho fin son necesarios las estrategias pedagógicas y comunicativas.

Hasta el día de hoy, la comunicación ha sido abordada a través de formas de estudio erróneas o perdió el objeto para ganar el proceso, según lo señalado por Martín (1984). La idea de que la comunicación es un problema de los medios masivos de comunicación y sus mensajes resulta obsoleta, la comunicación debe abordarse desde la cultura. Para Martín (1984) la comunicación

debe ser abordada a través de los procesos de interacción que se dan entre personas pertenecientes aun misma comunidad o grupo. La forma en que se da uso al lenguaje, los medios que usan, lo que se comunican, la razón por las que se comunican y la cultura donde se dan todos estos procesos de retroalimentación son perentorios para el estudio de la comunicación. Lo que se propone es que se debe dejar a un lado el estigma informacional de la comunicación además de su sentido positivista para hallarla nueva meta del estudio de la comunicación.

Explica Thompson (1998), que la comunicación es un proceso de tipo social donde se transmite a través de determinado medio simbólico una forma de interpretación de la realidad entre individuos. Quien recibe el mensaje no es un miembro inerte, por el contrario, es un participante con respecto a la información recibida ya que puede generar críticas e interpretar según su criterio para la toma de decisiones. Así, es necesario que desde la escuela se forme a los individuos en competencias para recepcionar un mensaje e interpretar la información que se pueda obtener a través de los medios. “La comprensión de la información siempre dependerá del momento histórico que atraviase la sociedad” (Thompson, 1998. p. 60).

Ahora bien, desde la virtualidad potenciada por las TIC, las formas de comunicación varían en diversas direcciones. En estos nuevos entornos sin tiempo ni espacio, la comunicación se torna sencilla por la facilidad que implica su uso y compleja por la multiplicidad de símbolos y significados que se construyen y reproducen. De este modo, no sólo surge información que se transmite pues los actores interactúan de forma dinámica tomando una postura frente a la información. Con ello, los sujetos “aman, odian, compran, venden, juegan y hasta combaten” (Roveda, 2005, p.12), por lo que elementos objetivos y subjetivos se entrelazan para dar identidad a estos fenómenos.

Atendiendo a los aportes de Martín (1984), sobre la comunicación, se observa que la virtualidad representa un elemento que redefine el mismo objeto de estudio de la comunicación. Esto significa que la comunicación se interpreta y comprende desde las formas culturales de los individuos, y en esa medida, la virtualidad impulsa nuevas dinámicas culturales que deben ser analizadas por el campo de la comunicación. Para la educación, la virtualidad implica maneras distintas de comunicación que analizadas correctamente desde la pedagogía y la didáctica crea escenarios potenciales de enseñanza aprendizaje:

La clase virtual toma el acto de enseñanza y lo pedagógico como un espacio donde se produce el conocimiento, circulan saberes y prácticas, se viven relaciones sociales y se dinamizan los lenguajes [...] en la clase virtual la enseñanza se transforma en acción, en praxis, pues el hecho de aprender se provoca y se genera (Jaramillo, 2005).

Estos planteamientos traen como resultado un conjunto de exigencias para los docentes y las escuelas. Desde el campo virtual se debe reconocer la importancia relevante que ostenta la comunicación, pues dicho elemento configura el éxito de los ambientes virtuales para la enseñanza-aprendizaje: “una adecuada comunicación constituye la base para afirmar que en gran medida el éxito de un docente (o tutor) en ambientes virtuales de aprendizaje es la interacción permanente y planificada con sus estudiantes” (Sánchez, 2005, p.10).

Al hablar de las TIC se involucra de forma inexorable la virtualidad. Y a su vez, la virtualidad implica nuevas formas y dinámicas de comunicación, las cuales inciden en los procesos educativos y pedagógicos. Desde la virtualidad los sujetos actúan de diferentes maneras construyendo y reconstruyendo desde su cultura saberes y conocimientos, es decir, representaciones y significados que tienen del mundo. La comprensión de estos elementos por

parte de las escuelas, le permite a las mismas en cierto grado aprovechar los ambientes virtuales para transferir saberes y proponer escenarios de discusión que les permita fortalecer su capacidad crítica.

La comunicación es un factor esencial y decisivo en materia pedagógica, y cualquier acción de este tipo que requiera de las TIC se articulan de tal forma que se genera un potencial en términos de mediación y aprendizaje. En otras palabras, los elementos tecnológicos y la virtualidad no tienen ningún potencial si se deja a la deriva sin ninguna planificación, mediación y valoración. De esta manera, resulta fundamental entender que la virtualidad apoyada en el proceso de comunicación puede generar habilidades y competencias necesarias para dar respuesta a la actual sociedad del conocimiento.

### **2.3.12 Algunas tendencias de los programas de formación de maestros en América Latina en el marco de las políticas de las TIC.** Como se muestra a continuación:

Una comunidad de aprendizaje, generada a partir de una experiencia de formación docente en línea, se constituye en la virtualidad y puede mantener su vínculo más allá de la experiencia que le da origen. No hay límites para la constitución de las comunidades, ni para su interacción. (Montiel, 2009, p.94)

La formación docente, y por tanto, los programas que permiten su desarrollo, comprenden un escenario vital en el contexto educativo. El estudio de estos programas permite reflexionar sobre el quehacer de los docentes, su praxis pedagógica y la gestión educativa que se lleva a cabo (Messina, 1999), todo con la posibilidad de ejercer cambios y transformaciones conforme a las necesidades y exigencias de la actual sociedad y las comunidades escolares. En este sentido, los programas de formación docente comprenden un escenario estratégico dentro del sistema

educativo de cualquier país, y por este motivo la investigación en este campo resulta necesaria y de gran utilidad al momento de definir el tipo de enseñanza y prácticas pedagógicas que deben primar en un determinado contexto. A su vez, esto implica reconocer la importancia que reviste el docente en la formación de los futuros ciudadanos y de sus expectativas frente a la función social y pedagógica que cumplen como actores educativos.

En relación con lo expuesto anteriormente, se hace perentorio analizar la forma como se han diseñado e implementado los estándares o programas de formación de maestros tanto en Colombia, así como en otros países latinoamericanos, con el fin de observar los ámbitos que se han creado gracias a estos en torno a la formación de maestros, la ruta por la cual se han encaminado y específicamente, la forma en que las TIC han sido incluidas en tales estándares.

Por otro lado, la exploración de los programas de formación docente permite evidenciar las opciones ideológicas que se han adoptado en cuanto a la formación de maestros, traducido en los enfoques, las finalidades de la escuela y el rol dado a los docentes (Perrenoud, 2001). En todo este escenario de cambios permanentes, es evidente que la denominada sociedad del conocimiento ha afectado los programas de formación docente, lo cual también es un efecto de la ideología que predomina y que dirige estas concepciones sobre lo que es la práctica docente.

Para finalizar, cabe aclarar que la virtualidad es una cualidad de la sociedad del conocimiento. Se ha introducido lentamente en los cursos de formación docente bajo el enfoque que los nuevos ámbitos de enseñanza-aprendizaje magnifican los objetivos que se buscan a través de los mismos cursos. De tal manera lo que se pretende con el análisis de los cursos de formación docente a nivel local y nacional es determinar las particularidades sobre la manera en que se ha establecido la virtualidad y como esta ha coadyuvado a la integración social, nuevas formas para

comunicarse, reciprocidad y movilidad de la información, y la generación de intersubjetividades alternas (Adinolfi, 2009).

Algunas publicaciones a nivel de Latinoamérica han logrado evidenciar el papel que juegan las TIC en todos los programas de formación actualmente, incluso, en los programas de formación docente. Documentos publicados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) han dado prueba desde el ámbito académico de cómo se han adaptado las TIC al ámbito educativo, lo que ha conllevado a una presencia e inclusión fuerte de virtualidad. Algunos documentos como los de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) contienen únicamente el tema de las TIC y lo que esto significa en cuanto a agregación y ejecución, hay algunas citas específicas que describen la formación docente en base a las TIC.

Uno de los fines estratégicos de la UNESCO es mejorar el nivel de la calidad de la educación a través de la implementación de tecnologías (Khvilon, 2003). Esto significa un incremento tanto de las temáticas como de la metodología, así como de los procesos de aprendizaje a través de la experimentación, la práctica correcta, la transmisión de información y el enganche de la novedad. Khvilon (2003), hace énfasis en que así como los procesos se modifican, las políticas públicas también deben estar acordes a las prácticas para fortalecer la formación de los maestros. Desde la década de los 90 se hablaba de evaluar el impacto de las TIC en el ámbito educacional, de manera especial en los retos que esto significaría para los próximos docentes. El Informe Mundial sobre la Educación de la UNESCO de 1998 señaló el profundo impacto que las TIC significarían sobre la educación y sobre los modelos convencionales de enseñanza y los retos que deberían ser asumidos tanto por maestros como educandos para acceder a la información y poder transformar está en conocimiento (Khvilon, 2003).

En el mismo documento referenciado de la UNESCO se expusieron algunos consejos sobre la forma en que se debía trabajar en el fortalecimiento del uso de las TIC en la formación de docentes. Tales recomendaciones abordaban la necesidad de tener un acceso de tipo ilimitado a las TIC y todos los beneficios que su uso representa durante los procesos de enseñanza aprendizaje. Se planteaba la necesidad de que en las aulas estuviese presente tantas tecnologías como internet, disponibilidad de contenido multimedia que fuera entretenido y de contenidos variados que le permitiera al individuo disfrutar del aprendizaje y poder hacer uso adecuado de los recursos (Khvilon, 2003). Tales señalamientos fueron la base para los cambios y las mejoras que se han venido dando conforme avanza el tiempo, Las TIC han significado una reconfiguración en la forma de ser y estar en las aulas de clase, ha contribuido al desarrollo de nuevas formas de trabajo y favorecido la reorganización tal como es el caso de los grupos de aprendizaje.

La apropiación de las TIC tal como lo propone la UNESCO solo puede hacerse realidad mediante el alcance de determinadas metas y la superación de retos. Las nuevas metodologías de aprendizaje y sus dinámicas deben ser comprendidas para entender la relevancia que tienen en las dinámicas sociales y culturales a la hora de proyectar los procesos de formación. Es una necesidad aprender y obtener competencias para manejar las TIC a cabalidad y poder obtener de ellas el máximo provecho. A su vez, también se hace necesario desarrollar estándares que sirvan para la incorporación a la formación de los maestros (Khvilon, 2003).

Varios países en Latinoamérica han acogido este grupo de mandatos provenientes de organismos internacionales con el fin de acrecentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y así, hacer una extensión e integración al campo de la formación docente con el precepto de una cultura incipiente encaminada al uso de la TIC constituida, proyectada y



multiplicada desde la educación (UNESCO, 2013). Resulta sensata este planteamiento cuando el objeto es mejorar los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de tal manera que sea más eficiente, constructiva, pertinente y dinámica la formación, respecto de las transformaciones que se dan en la sociedad actual.

A pesar de lo anterior, el aumento en el uso de las TIC y su expansión y apropiación en el ámbito educativo, se interpretan como la necesidad de un mayor crecimiento económico. Carneiro (2009) afirma que las TIC han tenido responsabilidad en el crecimiento de factores económicos como la productividad en múltiples sectores empresariales y especialmente de manera significativa en las economías de la innovación y la información. Así, se ha soportado teóricamente la necesidad de incluir las TIC en al ámbito educativo, tanto en escuelas como universidades, y otras instituciones de educación.

La educación es una herramienta fundamental para que los países encuentren su punto de inicio al desarrollo y esto tiene directamente relación con la capacidad de los países para enfrentar y sobrellevar los retos que significa el avance científico y tecnológico a fin de posicionar la democracia. Así, se estima que en el ámbito latinoamericano las múltiples políticas realizadas han enfocado sus fines en expandir el acceso a las TIC, la generación de programas innovadores en base al uso de las TIC y una transformación cultural con respecto a la forma de enfrentar y dar uso a las mismas, por lo cual ha sido de suma importancia la infraestructura o el acceso a internet como estándares de una presencia digital (UNESCO, 2013). En coherencia a esto, bajo estos preceptos también están los programas de formación docente en América Latina. Estos han tenido que reestructurarse según los reglamentos que son propios a cada país, además, por los beneficios que esto significa para un sistema educativo que se adecua a las TIC.

Lo descrito por la UNESCO (2013), permite evidenciar que Latinoamérica y el Caribe buena parte de los países, alrededor del 82%, han formulado planes sobre uso de las TIC en el ámbito educacional para todos los cursos y niveles de formación, además han constituido organizaciones de control para estos planes. Alrededor del 24% de los países que conforman América Latina y el Caribe han desarrollado material educativo digitalizado para el fomento de los procesos de aprendizaje. En la región el uso de las TIC ha logrado incursionar en los diferentes países gracias a la implementación de políticas públicas (61%), construcción de planes a nivel nacional (56%) y expedición de normas de control (50%).

En buena parte de los países, donde las TIC se implementaron por intervención de una política pública o plan a nivel nacional, se evidenció la importancia del uso, promoción e intervención de las TIC en la educación. Por eso, en estos países se han trazado objetivos que influyen en los programas de formación docente ya estos hacen parte de programas de educación superior. Por ejemplo, explican Palacios & Flores (2012), que en México se han trazado tres grandes metas con respecto a la incursión de las TIC:(1) garantizar el acceso a la conexión a internet en todas las instituciones de educación, centros de salud, oficinas gubernamentales entre otros, (2) impulsar el desarrollo y acceso a contenidos digitales incluyendo los de naturaleza educativa; y (3) lograr la inclusión digital a través de la masificación del uso del internet, el equipamiento de computadoras y dispositivos.

En relación a las TIC y programas de formación docente, Vaillant (2013), permite clarificar que “la competencia básica en el manejo de la tecnología, la actitud con respecto a la tecnología y el uso pedagógico apropiado de la tecnología “contribuye a una movilización de saberes más dinámica” (Vaillant, 2013, p.25). En América Latina con respecto a la formación del docente y los programas de inclusión de las TIC, la responsabilidad no depende de un solo

direccionamiento, sino que hace parte de políticas públicas ya establecidas y puestas en funcionamiento. Buena parte de las estrategias que se han dictaminado acerca del tema hablan sobre permitir un mejor y mayor acceso a conexión de internet, permitiendo que la educación se conciba de maneras diferentes.

También, en este ámbito se evidencia que se debe diseñar material digital que admita una mayor cobertura con respecto a la formación, por lo que se necesita tener en cuenta a los contextos social y cultural de los grupos poblacionales, a su vez una inversión pertinente para ajustar la infraestructura requerida para tal objetivo. Uno de los resultados más destacados de estas iniciativas es la conexión de altas velocidades a internet entre universidades y centros investigativos, más oportunidad de acceder a información de tipo científico y a su publicación, el trabajo en equipo a través de medios informáticos y relaciones de colaboración, así como la promoción y sistematización de datos digitales (UNESCO, 2009).

**2.3.13 Perspectivas pedagógicas en torno al aprendizaje.** La formación y educación de los seres humanos comprende un proceso de naturaleza multicausal y multifactorial. Revisar los aspectos relacionados con el ámbito escolar, obligan, por tanto, a analizar los diversos contextos en los cuales se desarrolla el ser humano. Se hace necesario revisar diferentes aspectos que se relacionan con el tema de estudio, en este caso, el proceso de aprendizaje por su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Valga resaltar que las diversas teorías a través de las cuales se explica el aprendizaje tienen su origen a lo largo del siglo XX (Temporetti, 2005), y estas sirven aún de presupuesto para los proyectos educativos, los currículos, los modelos y enfoques pedagógicos de las instituciones.

Antes de empezar con la discusión, se debe resaltar que las diferentes posturas en torno al aprendizaje pueden ser ubicadas en dos grandes líneas, vertientes o categorías: conductuales o cognoscitivas. En la primera opción, el aprendizaje se entiende desde el comportamiento del sujeto y los cambios que demuestra. En ese sentido, se asocia con el estímulo y la respuesta como bien lo señala Schunk (1997), pues se trata de identificar aspectos observables (la conducta): “Los teóricos de esta corriente sostienen que la explicación del aprendizaje no necesita incluir pensamientos y sentimientos, no porque esos estados internos no existan, sino porque tal explicación se encuentra en el medio y en la historia de cada quien” (Schunk, 1997, p.12). Por otro lado, en la línea cognoscitiva, el aprendizaje se comprende desde aspectos internos al sujeto, como las estructuras mentales que posibilitan la construcción de conocimientos, el procesamiento de la información, y otros factores como las emociones y el contexto socio-cultural de los individuos.

El aprendizaje es uno de los tópicos de mayor reflexión y discusión dentro del campo científico de la educación. Se trata de un terreno de estudio bastante amplio y con larga tradición, el cual ha buscado reconocer “la forma en que los individuos adquieren y modifican sus conocimientos, habilidades, estrategias, creencias y comportamientos” (Schunk, 1997, p.18). De allí que, al momento de planificar la educación dentro de las escuelas y las universidades, los docentes se detengan a revisar y reconocer las perspectivas teóricas que sustentan el aprendizaje en los proyectos educativos institucionales y los currículos. Estas reflexiones permiten adoptar los denominados modelos y enfoques pedagógicos que se trasladan a las mismas prácticas docentes al interior de las aulas.

Por otro lado, Martínez (2004), entiende que el aprendizaje tiene relación con el cambio en la conducta del individuo, pues el aprendizaje se manifiesta precisamente en el comportamiento de

la persona. Dicho comportamiento se revisa en términos de la capacidad para dar solución a problemas específicos. Pero también es posible concebir el aprendizaje como un fenómeno de orden interno en el que se modifican las estructuras cognitivas de los individuos como lo expresa Pozo (2006).

Tal es el caso del aprendizaje significativo, el cual se entiende como aquel que lleva al individuo no solo a memorizar y rendir para un examen, sino a reconocer la aplicabilidad que eso tiene para cualquier evento de su vida cotidianamente. Es así que en la pedagogía y desde el enfoque del constructivismo, algunos de sus autores dan sus propios aportes al desarrollo del aprendizaje y a las técnicas de enseñanza, en las que al alumno se le presentan, de forma ordenada, una serie de unidades de información las cuales deben ser aprendidas antes de pasar a la siguiente técnica, lo que ha originado una gran variedad de programas educativos.

En el proceso de aprendizaje surge una interacción entre los elementos internos del sujeto y el medio ambiente. El producto de esta dinámica es una construcción propia del sujeto sobre sí mismo y la realidad circundante (Piaget, 1991). Se trata de un proceso bastante complejo en donde la información es tomada y sometida a un proceso de tratamiento a nivel interno. Las debilidades en este tratamiento son una manifestación de las dificultades para el aprendizaje.

Explica Chadwick (1999) que el aprendizaje es “un proceso activo del individuo en ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto de construir conocimiento desde los recursos de la experiencia y la información que recibe” (p.465). Esto significa que en el aprendizaje el individuo hace una gran cantidad de acciones que incluyen la organización y sistematización de la información, así como la interpretación de la misma para la construcción de conocimientos más amplios y significativos.

Por otro lado, autores como Bruner (2001) y Delacôte (1998) sostienen que el aprendizaje es un proceso en el que se ejecutan acciones internas por parte de la persona a fin de generar una respuesta adecuada a las situaciones a las que se ve expuesto, generalmente, conocidas como problemas. Para una respuesta adecuada, se necesitan determinadas habilidades y capacidades que sirven de requisito: memoria, representaciones mentales, manejo de información, regulación de la conducta, entre otras. De esta manera, un aprendizaje mediado por las TIC no puede desconocer todos estos factores que se encuentran asociados con la actividad interna del sujeto.

Tradicionalmente, el aprendizaje se entendió como un proceso en el que se generaba un estímulo para obtener una respuesta del sujeto, reduciendo la participación del sujeto y su papel esencial en el aprendizaje. Así mismo, se desconocía todos los factores y elementos intervinientes. Será Piaget quien a partir del constructivismo genere una nueva forma de comprensión sobre el aprendizaje, la cual será retomada por otros teóricos como Feuerstein (1994) quien plantea la experiencia de aprendizaje mediado como un elemento esencial, pues el mediador se sitúa entre el estímulo, el organismo y la respuesta. El papel del mediador es fundamental pues a través de su labor selecciona las fuentes de los estímulos y los organiza, pero también reconoce la respuesta de los sujetos como fuentes de estímulos.

Tanto para Piaget (1991), como para Brunner (2001) y Feuerstein (1994), el aprendizaje tiene a lugar en la mente del individuo y se relaciona con múltiples operaciones interiorizadas entre las que se encuentran la exploración, la identificación, el análisis, la codificación, la decodificación, la síntesis, entre otros. El objetivo de todas estas actividades es que la persona pueda comprender, interpretar e interiorizar el mundo. En ese orden de ideas, el aprendizaje comprende un fenómeno dinámico y no estático.

Por su parte, Vygostki (1978), entiende el aprendizaje como un proceso de naturaleza evolutiva interdependiente al desarrollo de la persona. En otras palabras, el aprendizaje se encuentra asociado y afectado por el mismo desarrollo biológico del individuo. En este caso, a partir del desarrollo biológico se potencian y moldean las estructuras mentales más básicas de la persona, escenario en el que juega un papel esencial el lenguaje. Pero la maduración y desarrollo de las estructuras mentales depende también del proceso de aprendizaje. Señala de manera explícita el autor: “el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. El punto nuevo, y más importante de esta teoría es el extenso papel que ésta atribuye al aprendizaje en el desarrollo del niño” (Vygostki, 1978, p.7). Así mismo, Vygostki (1978) entiende relaciona el aprendizaje con la adquisición de diferentes aptitudes y capacidades básicas, o también denominadas en otras posturas teóricas como operaciones mentales y funciones cognitivas (Feuerstein, 1994) o acciones interiorizadas (Piaget, 1991). El aprendizaje es un prerequisite para nuevos aprendizajes, es decir, el desarrollo de las acciones interiorizadas, operaciones mentales o aptitudes, permiten y potencian el aprendizaje:

El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. (Vigostky, 1978, p.8)

También se encuentran los conceptos que relacionan el aprendizaje con el manejo, sistematización, tratamiento y producción de la información como si el ser humano conformara una máquina de computo. Bajo estas posturas, el aprendizaje se interpreta como el proceso en que se potencian y desarrollan las habilidades y capacidades que le permiten al individuo la recepción, tratamiento y elaboración de información, la cual le facilita la comprensión del mundo

y la generación de significados (Gagné, 1970). Las capacidades relacionadas con esta perspectiva serían atención, decodificación, codificación, almacenamiento y recuperación (Adell & Castañeda, 2010; Pérez & Sacristán, 1992).

Ahora bien, ¿cómo comprender e interpretar las diversas posturas en torno al aprendizaje desde el campo de estudio de esta investigación relacionada con las TIC y las prácticas docentes? Pues bien, sobre ello hay varios aspectos que se deben desarrollar. Un primer punto es que las TIC proveen al sujeto de un gran cúmulo de información, y desde la perspectiva informacional del aprendizaje, esto resulta coherente. El sujeto aprende en la medida que desarrolla las diferentes capacidades relacionadas con el manejo y procesamiento de la información, pero ya no basta con dar tratamiento y elaborar información, pues se requiere de un sujeto con capacidades para comprender e interpretar de manera crítica la información que circula de manera permanente aprovechando las potencialidades de las TIC.

Un segundo punto de discusión se refiere a que las TIC no excluyen ni desplazan en el proceso de aprendizaje el papel que tiene el docente. Basta con revisar los aportes de Feuerstein en torno a la Experiencia de Aprendizaje Mediado, dispositivo que permite la modificación de las estructuras cognitivas y la eliminación del síndrome de deprivación cultural. El docente cumple un papel fundamental en el aprendizaje de los sujetos, y siempre debe mediar sobre un conjunto de elementos: intencionalidad, reciprocidad, significado, el control y la planificación de la conducta, el sentimiento de compartir, el trabajo en equipo, la modificación cognitiva, entre Otros. La mediación de estos componentes se puede realizar en el marco del uso de las tecnologías, sirviendo como medios pedagógicos y didácticos.



Un tercer punto de reflexión es que las TIC hacen parte del contexto o el escenario externo del individuo, y pueden ayudar en el desarrollo de la persona y el aprendizaje. La maduración depende del desarrollo de determinadas aptitudes que son internas en el sujeto, pero a su vez, el uso de TIC para el aprendizaje puede potenciar la maduración del individuo. En este proceso resulta esencial el lenguaje entendido como la facultad más amplia de construir con los demás y el mundo, y en ello las TIC juegan un rol fundamental porque le brinda otras alternativas de conocimiento a los sujetos.

Un cuarto, y último punto de discusión es la oportunidad que ofrecen las TIC en el aprendizaje si se toman los aportes de las Inteligencias Múltiples. Desde esta perspectiva, los sujetos tienen diferentes habilidades, unas más desarrolladas que otras, que les permite la aprehensión del mundo a través de los sentidos y las diversas formas en que se puede presentar la información del mundo externo. Así, el docente puede identificar las particularidades o características del aprendizaje en cada uno de los sujetos, y aprovechar las TIC para crear situaciones que les facilite a los estudiantes el aprendizaje.

Es evidente que el aprendizaje es un asunto complejo, y la comprensión sobre este fenómeno debe ser un punto crucial al momento de planificar la acción educativa y pedagógica. Las características del aprendizaje deben ser reconocidas por los docentes, y con ello, ampliar las posibilidades en aquellos estudiantes que presentan dificultades y necesidades específicas (Schunk, 1997; Núñez & González, 1998).

## **2.4 Marco Contextual**

La presente investigación se desarrolló en el municipio de Bucarasica encuentra ubicado en la región central del departamento Norte de Santander.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) del Centro Educativo Rural Agua Blanca Bucarasica se encamina por esta senda, teniendo muy claro las metas trazadas, es un trabajo arduo que requiere un estrecho vínculo con la comunidad, ya que las condiciones de infraestructura de la región son deficientes; no existe señal de telefonía móvil o fija, aunque ya se cuenta con la infraestructura eléctrica después de gestionar ante las entidades competentes; hoy día son los mayores símbolos del progreso pues a estos están ligadas prácticamente todas las actividades humanas. Con esta visión de futuro y de actitud positiva, creemos que, mediante un trabajo en conjunto con las Autoridades Municipales, Departamentales, Escuela y Comunidad; seremos capaces de entregar a nuestros niños, niñas y jóvenes una Educación de Calidad, porque estamos convencidos que es posible superar en el mediano plazo este desafío, con la acción comprometida y responsable de todos los actores directos involucrados en el quehacer educativo de nuestro establecimiento.

Como también está establecido en el Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo rural Agua Blanca del municipio de Bucarasica se orienta en el proceso educativo hacia la formación de personas con habilidades y competencias ciudadanas, intelectuales y laborales que le permitan SER, saber y saber hacer, que los mantengan actualizados para enfrentar con éxito el reto de avanzar, de ser productivos laboralmente y actuar como agentes de cambio en su entorno sociocultural, en procura del bienestar propio y de quienes le rodean. El Enfoque Pedagógico dentro del concepto de Autonomía, entendiendo ésta como la base para la formación Integral del ser humano; por lo tanto, realizamos acciones pedagógicas encaminadas a fomentar en los estudiantes el desarrollo de las dimensiones Intelectual, Afectiva.

Emocional, social y espiritual, para formar y fortalecer en ellos la Conciencia Estética, Ética y Trascendente; de manera que se atrean a pensar por sí mismos, a manejar con equilibrio el

afecto y la emocionalidad, a actuar correctamente consigo mismo y con los demás de acuerdo a principios morales y sociales.

## **2.5 Marco Legal**

En desarrollo del espíritu constitucional, el congreso de la República expidió la Ley General de Educación (ley 115 del 8 de febrero de 1.994) donde señalan las normas generales para que la educación cumpla una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, fundamentada en el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. Igualmente, esta misma ley plantea los fines de la educación, para la formación de un ciudadano participativo, justo, solidario; equitativo y tolerante, con capacidad crítica, reflexiva y analítica que pueda apropiarse de los bienes y valores de la cultura y adquirir los conocimientos de la ciencia y de la técnica.

Según el MEN (1996). El Proyecto Educativo Institucional es el horizonte de trabajo hacia el cual debe tender la institución. En él se definen las prioridades y las directrices del quehacer escolar, alrededor de unos ejes y unas dimensiones como por ejemplo la comunicación, la participación, la investigación, el análisis y la reflexión permanentes 7. Estos elementos se articulan en una propuesta curricular que permite delinear caminos de avance desde el punto de vista pedagógico. Para ganar claridad sobre el sentido de una propuesta curricular es necesario discutir algunos de los elementos que la determinan. Veamos algunos de ellos. Las prácticas curriculares y la noción misma de currículo varían con los momentos históricos, dependiendo de los avances en las ciencias sociales, las investigaciones pedagógicas, el desarrollo de las disciplinas del conocimiento y de las didácticas correspondientes. Desde hace unas dos décadas, el currículo se ha entendido como una selección y organización de objetivos comportamentales, o

como la secuenciación de temáticas, que se objetiva en una programación detallada en la que se hacen explícitos los tiempos, los medios, los criterios evaluativos. Este modelo está sustentado en una racionalidad derivada de las ciencias básicas en las que “es posible” organizar y jerarquizar los conceptos y teorías consideradas fundamentales y que deben ser parte del trabajo escolar, para de este modo definir unidades de trabajo pedagógico. El criterio que se privilegia en este planteamiento es el conocimiento como eje organizador del currículo.

El Proyecto Educativo Institucional – PEI, Hernández, Fernández & Baptista (1997), es la estrategia fundamental, ordenada por la Ley 115 de 1994, para propiciar la transformación de las instituciones como ejes de desarrollo y mejoramiento de la calidad educativa; el proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano e institucional es un proceso permanente de construcción colectiva, que conlleva al crecimiento y desarrollo escolar y social de las comunidades educativas.

Se decreta, según el artículo primero, el artículo 16 del Decreto 1860 de 1994, definido así: Todas las instituciones educativas oficiales y privadas, que prestan el servicio público de educación, deben registrar durante el primer semestre de 1997, en las Secretarías de Educación Departamental o Distrital, los avances logrados en la construcción participativa del proyecto educativo institucional. Una vez registrados las instituciones presentarán informes periódicos sobre los ajustes y avances obtenidos, según fechas establecidas por la secretaría de educación correspondiente. Las instituciones educativas que no procedieren así, se harán acreedoras a las sanciones establecidas en las normas vigentes. Las instituciones educativas deben presentar a la Secretaría Departamental o Distrital, una propuesta de proyecto educativo institucional (PEI) de acuerdo a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

El Centro Educativo Rural Agua Blanca se acoge al modelo pedagógico del Pensamiento Complejo de Edgar Morin. En el campo psicológico se acoge al modelo pedagógico desarrollista y por ende, los enfoques basados en la concepción constructivista del aprendizaje (constructivismo pedagógico); representados por las siguientes teorías: Teoría constructivista del aprendizaje de Piaget, La teoría socio – histórica cultural de Vygotsky y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Desde los fundamentos epistemológicos conciben la educación desde una reflexión sobre El saber; sobre el conocimiento científico, su validez el papel que le corresponde desempeñar a los intelectuales, educadores, investigadores en el mundo de hoy. El proceso educativo, entonces, debe estar orientado a la construcción del conocimiento y a la adquisición de un aprendizaje significativo que le permita al educando, explicar e interpretar la realidad física y social.

El pensamiento complejo, trata de construir un método nuevo sobre la base de las ideas complejas que emanan de las ciencias y su conjugación con el pensamiento humanista, político social y filosófico, como es el caso del pensador universalista francés Edgar Morin. Este autor define como un método de pensamiento nuevo, válido para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana, y para buscar soluciones a las crisis de la humanidad contemporánea El estudio de lo complejo ha impactado también en el ámbito más directo de las interacciones de los seres humanos: la educación, la interpretación de la sociedad, la política, y la comprensión del momento actual que vive la humanidad. El problema de la complejidad ha pasado a ser el problema de la vida y el vivir, el problema de la construcción del futuro y la búsqueda de soluciones problemas contemporáneos. En palabras de Edgar Morin, cuando se habla de complejidad... Se trata de enfrentar la dificultad de pensar y de vivir. (Multiversidad Mundo Real).

## 2.6 Categorización

**Tabla 1. Categorización**

<p><b>Título:</b> Práctica Pedagógica Mediadas Por Las Tecnologías De La Información Y Las Comunicaciones Para El Fortalecimiento De La Compresión Lectora. Centro Educativo Agua Blanca, Municipio Bucarasica.</p> <p><b>Objetivo General:</b> Implementar las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la practicas pedagógica en los grados de básica primaria en el Centro Educativo Rural Agua Blanca del municipio de Bucarasica de Norte de Santander.</p>			
Objetivos Específicos	Objetivos Específicos	Objetivos Específicos	Objetivos Específicos
Determinar las estrategias tic en los docentes del área de lenguaje en el Centro Educativo Rural Agua Blanca.	Estrategias TIC		
Proponer estrategias que permitan fortalecer las prácticas pedagógicas, mediante la aplicación de herramientas tecnológicas, transformadoras de los métodos convencionales de enseñanza y de aprendizaje de la comprensión lectora.	Herramientas Tecnológicas		
Analizar los resultados de la aplicación las TIC como herramienta de apoyo para mejorar la practicas pedagógicas, por medio de la diversificación de contenidos y métodos que promuevan la experimentación, la innovación, la difusión y el uso compartido de información y de buenas prácticas educativas.	Prácticas pedagógicas	Herramientas pedagógicas	Observación directa a docentes.
		Experiencia	Lista de chequeo
		Enseñabilidad	Entrevistas semiestructuradas a docentes.
		Políticas Educativas	Grupo focal.
		Nuevas Tecnologías	
Evaluar el uso pedagógico de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje.	Uso de recursos tecnológicos.		

### 3. Diseño Metodológico

#### 3.1 Tipo de Investigación

Este estudio investigativo tiene como base la investigación cualitativa cuyo objetivo es proporcionar una metodología que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor & Bogdan, 1984).

#### 3.2 Diseño Investigativo

El diseño seleccionado es el descriptivo, ya que se centra el interés del equipo investigador en la descripción de la información recolectada, se pretende describir de manera fiel los acontecimientos que ocurren, lo que la gente dice y de qué manera actúan.

#### 3.3 Escenarios

La población seleccionada para el estudio cualitativo está representada por la comunidad educativa del centro educativo rural agua blanca del municipio Bucarasica.

**Tabla 2. Escenarios**

<b>Institución Educativa</b>	<b>Docente</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Sedes Educativas</b>
Centro Educativo Rural Agua Blanca.	13	251	Capilla, Mosquito, Paraíso, Gamuza, Tesoro, Planadas, Cuadras y Pamplona.

#### 3.4 Participantes

Si lo que se pretende cuando se analiza una realidad contexto socioeducativa, es conocer lo que tienen que decir sus actores sociales. Se seleccionan los docentes que desarrollan su práctica pedagógica en las 8 sedes que conforman el Centro Educativo Rural Agua Blanca del municipio

de Bucarasica. Y se seleccionaron aquellos docentes que cumplan los siguientes criterios:

Ser docente de alguna de estas sedes educativas en ejercicio y que voluntariamente deseen participar en el estudio.

Den su previo consentimiento informado por escrito.

Tengan más de 5 años de experiencia docente.

Se seleccionaron 10 participantes que se ajustaron a los criterios de selección.

**Tabla 3. Participantes**

<b>Participantes</b>					
<b>Investigadora</b>	<b>Código</b>	<b>Edad</b>	<b>Sexo</b>	<b>Experiencia Docente</b>	<b>Sede Educativa</b>
	C-01	42	F	7	Capilla
CLAUDIA	C-02	40	F	9	Mosquito
JOSEFINA	C-03	36	F	10	Paraíso
MOLANO GAONA	C-04	29	M	12	Paraíso
	C-05	35	M	14	Gamuza
ANA CECILIA	T-01	51	M	16	Tesoro
CALDERON	T-02	53	F	20	Tesoro
	T-03	48	M	15	Planadas
	T-04	46	F	12	Cuadras
	T-05	40	F	21	Pamplona

### 3.5 Técnicas e Instrumentos

Observación Participante: consiste en la inversión del investigador dentro de la comunidad o situación estudiada. Esta técnica se aplicará teniendo como utilización de las TIC por parte del docente en su práctica pedagógica.

Entrevista semiestructurada: esta técnica es particularmente convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por



parte de quienes son sujetos o participantes del proceso investigativo.

Grupo focal: son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas; en este caso docente discuten en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión.

### 3.6 Hallazgos Observación de la Práctica Docente

El centro educativo Rural Agua Blanca.

**Investigadoras:** Claudia Josefina Molano Gaona.

Ana Cecilia Calderón.

**Tabla 4. Hallazgos observación de la práctica docente**

<b>Código</b>	<b>Observación de la Práctica Pedagógica, área, tema y metodología empleada.</b>	<b>Descripción del empleo de las TIC, Proceso Educativo.</b>
C 01	El modelo utilizado es muy tradicional. Expresa dificultades para el manejo de las TIC.	Emplea el chat y el correo electrónico.
T 05	Una Práctica Pedagógica activa y con variada metodología.	Posee un buen conocimiento de variadas herramientas tecnológicas y las implementa en sus clases.
C 02	Dificultades en el empleo de las TIC, poco manejo de las mismas.	Bajo nivel de conocimiento en relación a las TIC.
C 04	No se aprecia el empleo de las TIC en sus prácticas.	No tiene manejo de las TIC. Su empleo se limita al chat.
T 04	Una práctica magistral de transmisión de conocimientos.	Escaso empleo de las herramientas TIC.
C 03	El empleo de las TIC se limita a la video conferencias, correo electrónico y chat.	Conoce el uso de algunas herramientas TIC.
T 03	Su práctica pedagógica es coherente con el modelo educativo de la institución. Innova e implementa varias herramientas TIC.	Posee amplio dominio de las TIC.
T 01	Práctica limitada al chat y la video conferencia.	Poco manejo de las herramientas TIC.
C 05	Práctica tradicional, requiere de apoyo para el uso de la video conferencia.	No emplea las TIC en sus clases.
T 02	Práctica mediada por guías pedagógicas y clases magistrales	Bajo nivel de conocimiento en el manejo de las TIC.

### 3.7 Hallazgos Lista de Chequeo del Grupo Focal

El centro educativo rural Agua Blanca.

**Investigadoras:** Claudia Josefina Molano Gaona.

Ana Cecilia Calderón.

**Tabla 5. Hallazgos lista de chequeo del grupo focal**

ITEMS	SI	NO	ALGUNAS VECES
Correo Electrónico	6	2	2
Foros (Moodle, Google, entre otros)	7	3	0
Video Conferencia	9	0	1
Herramienta de trabajo colaborativo (blogs, wiki, Google, entre otros)	4	6	0
Chat	9	0	1
Herramientas de búsqueda y publicación de la Información.	8	2	0
Editores de audio, imagen y video.	2	7	1
Plataformas de gestión de Aprendizaje.	2	7	1
Espacios de administración de archivos digitales (Moodle, blackboard, Skype, classroom)	0	8	2
Repositorios Institucionales (Bibliotecas virtuales, merlot)	0	9	1
Herramienta de detección de coincidencias (Anti plagio)	0	10	0
Herramientas de creación de presentación.	9	0	1

### 3.8 Hallazgos de Entrevista Semiestructurada a Docentes

El centro educativo rural Agua Blanca.

**Investigadoras:** Claudia Josefina Molano Gaona.

Ana Cecilia Calderón.

**Tabla 6. Hallazgos de entrevista semiestructurada a docentes**

ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTA		
	No lo Conozco	Uso Personal	Uso Educativo
Correo Electrónico		8	2
<b>Observaciones:</b> Aunque los docentes se comunican por este medio, en el contexto educativo no se utiliza en la práctica pedagógica por las dificultades de conexión.			
Foros (Moodle, Google, entre otros)	4	4	2
<b>Observaciones:</b> se ha incrementado su uso por parte de la comunidad educativa.			
Video Conferencia		3	7
<b>Observaciones:</b> se ha incrementado su uso por la situación de clases remotas por la pandemia covid 19			
Chat		6	4
<b>Observaciones:</b> muy utilizada en el contexto educativo para la comunicación entre docentes y estudiantes.			
Herramientas de trabajo colaborativo (blog, wiki, google)	2	2	6
<b>Observaciones:</b> se está implementando su uso educativo especialmente por los docentes que están estudiando a nivel de posgrados.			
Herramientas de búsqueda y publicación de la información		4	6
<b>Observaciones:</b> el docente se ha familiarizado con esta herramienta			
Editores de audio, imagen y video.	8	1	1
<b>Observaciones:</b> poco conocido y utilizado en el ámbito educativo. Se utiliza en baja frecuencia en lo personal.			
Plataformas de gestión de Aprendizaje.	8	0	2
<b>Observaciones:</b> muy poco conocimiento de esta ayuda por parte de los docentes.			
Espacios de administración de archivos digitales (Moodle, blackboard, Skype, classroom)	7	2	1
<b>Observaciones:</b> Los docentes que utilizan esta herramienta están formándose como especialistas, maestrantes o doctorados.			
Repositorios Institucionales (Bibliotecas virtuales, merlot)	4	4	2
<b>Observaciones:</b>			
Herramienta de detención de coincidencias (Antiplagio)	6	4	0
<b>Observaciones:</b> Son estudiantes de postgrados quienes conocen esta herramienta			
Herramientas de creación de presentación.	2	4	4
<b>Observaciones:</b> es ampliamente utilizada como ayuda educativa en el salón de clase y en la educación remota.			

#### **4. Resultados de la Investigación**

Relacionar el tema de las TIC con el diagnóstico de la investigación dentro de la actividad educativa representa una articulación entre innovaciones, conocimientos, voluntad por cambiar de parte del docente y apoyo desde las autoridades centrales; la presente investigación permitió develar la realidad que se vienen presentando en el centro educativo rural Agua Blanca que se encuentra ubicado geográficamente en la región del Catatumbo, en dicho proceso participaron docentes de varias plazas de formación y para lograr los resultados finales se dio la necesidad de triangular los objetivos delineados, el cimiento teórico y las versiones informativas de cada participante.

Al ser examinados los docentes, sobre la idea que se tiene con respecto al empleo de las TIC en complemento de su práctica pedagógica, ellos consideraron según lo reflejado en la entrevista semiestructurada conjuntamente con el apoyo de la información encontrada en el grupo focal y la lista de chequeo; que les ha generado todo un desafío pues es entendible en estos tiempos modernos que las tecnologías de información y comunicación permiten al docente trabajar en lo virtual y en lo comunicacional para mejorar la labor dentro y fuera del aula sin perder de vista que los estudiantes del presente siglo XXI necesitan de mayor información y estrategias innovadoras bajo la debida orientación que le corresponde al docente como intermediario entre lo que se enseña y los nuevos conocimientos que los estudiantes requieren dentro de su formación de acuerdo a su nivel.

Sí es conveniente y necesario el uso de las TIC para apoyar el adelanto de las clases pero no todas las veces, es beneficioso utilizar cualquier forma de tecnología para que los muchachos puedan manejarla por una sencilla razón que los alumnos viven al igual que el docente en un

mundo distinguido por los cambios tecnológicos continuos y la inmediatez que demanda a los educadores un perfil idóneo con características tecnológicas para enfrentar lo que viene a representar un reto, porque en la sociedad actual se necesita de personas capaces con manejo y dominio de herramientas tecnológicas como garantía de aprendizajes significativos para sus alumnos; de ahí lo notable de concurrir a posturas al respecto:

Es indispensable que las TIC se encuentren inmersas en los procesos de enseñanza procurando “crear nuevas escenografías de aprendizaje, no reproducir las tradicionales y ello pasa necesariamente para la transformación del rol del profesor” (Cabero, 2010, p.48).

Dentro de estos nuevos escenarios los docentes entrevistados procuran hacer uso de algún modo de una herramienta tecnológica mediante canciones, videos, aplicaciones nuevas que salen, computador y audios recreativos apoyándose en su celular, computador y en ciertas ocasiones en el video beam del colegio para orientar y brindar los conocimientos en torno lo pedagógico, esto representa una iniciativa por encima de las dificultades de la pandemia y las insuficiencias que se presentan en la zona del Catatumbo.

Las exigencias de los estudiantes de la zona rural aunque parezca mentira se han hecho sentir a través de requerimientos a sus profesores por vivir clases innovadoras han conllevado al trabajo en Word, Excel, Power Point y en diferentes aplicaciones para fortalecer su propio aprendizajes y al mismo tiempo, adquirir nuevas cosas que antes no se tomaban en cuenta y que en realidad si representan una gran ventaja al momento de enseñar, encaja perfectamente la opinión planteada UNESCO con respecto a las TIC en el sector educativo en el uso de estas.

El docente es la persona que desempeña el papel más relevante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir esas capacidades. Además, es el responsable de diseñar tanto oportunidades

de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que facilite el uso de las TIC por parte de los estudiantes para aprender y comunicar. Por esto, “es fundamental que todos los docentes estén preparados para ofrecer esas oportunidades a sus estudiantes” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p.24).

De acuerdo con lo establecido en la cita, el docente tiene en estos tiempos de transformación de enseñanza sobre sus hombros la enorme responsabilidad de buscar las estrategias que sean necesarias para poder cubrir las expectativas de aprendizaje una generación impregnada por la tecnología y cubierta de avances que se muestran a diario en el mundo y de algún modo repercuten en la educación rural colombiana; pero eso significa que cada profesor debe estar calificado en herramientas tecnológicas para dar respuesta indicada a sus estudiantes.

Relacionar las competencias TIC que se plantean desde el segundo objetivo, al hacer mención la aplicación de estas nuevas tecnologías dentro de la práctica pedagógica en clases, surgieron opiniones similares sobre la incorporación en el quehacer pedagógico de los profesores recurriendo a la investigación y consultando sobre temas centrales que posteriormente son compartidos con los jóvenes, para que los estudiantes valoren esa apreciable herramienta tecnológica, con la idea clara no solamente a través de los libros se pueden formar, también lo pueden hacer con el sustento de la parte virtual y la comunicación siempre y cuando exista un uso responsable del internet, que representa hoy día una ventajosa herramienta para los profesores que deben adaptarse a las circunstancias del saber y la conducción de nuevos conocimientos, esto se ensambla a la postura de Ugas (2003):

La práctica pedagógica no es una técnica cuyas reglas fijas regulan acciones para conseguir metas, tampoco está determinada por leyes eternas. El razonamiento de la acción conduce a

comprender que un saber no se compone de reglas sino de principios aplicados. (p.14)

Sobre esta opinión los participantes han establecido trabajos de investigación por parte de los estudiantes para ser expuestos en clase los cuales han sido una estrategia eficaz que conduce a la autonomía del aprendizaje y a la responsabilidad que debe tener cada alumno en el cumplimiento de sus tareas que después pueden compartir en clase a través de experiencias, conocimientos y vivencias siendo necesario para ello la vinculación de las TIC con la práctica pedagógica de los docentes quienes actúan como mediadores a pesar de no ser los mejores conocedores de las nuevas tecnologías, pues allí reconocen que la mayoría de los estudiantes han adquirido conocimientos amplios sobre el manejo de aplicaciones virtuales que muchas veces el profesor no conoce.

Surgió una opinión bastante particular donde este educador refleja su propia realidad con respecto a la capacitación continua, allí se reflexiona sobre las posibilidades que les ha ofrecido el Ministerio y la Secretaría de educación para adquirir capacitación vía virtual solo que en esos casos la participación es voluntaria y como pocos manejan a profundidad las herramientas tecnológicas de igual manera es poca la participación y segundo que en redes sociales, internet y navegación existe material concerniente al avance educativo, el docente debe asumirlo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje con el estudiante.

En contraposición se presenta otra postura, son muy pocos los ofrecimientos que hace el Ministerio de educación pero bastantes las exigencias porque el docente tiene que cumplir con la formación de cualquier manera para no ser sancionado, lo que es realmente cierto que cada día van saliendo nuevas aplicaciones y programas educativos que el docente necesita conocer para compartir en el colegio con los alumnos, en ese caso cada quien debe tomar la iniciativa y hacer algo por apropiarse de las TIC y mejorar su práctica pedagógica con estrategias tecnológicas. En

este sentido, destacable hacer mención sobre lo planteado por la Pontificia Javeriana.

El avance en los niveles de apropiación implica el uso reflexivo de las TIC. Este uso reflexivo es intencional y surge de la experiencia y la práctica continuada, bajo un proceso de reflexión permanente que le permite al docente revisar su práctica y proponer incorporaciones más adaptativas y efectivas de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje. (Pontificia Universidad Javeriana, 2016, p.12)

Punto de vista que destaca la importancia de la preparación constante del docente quien debe en primer lugar familiarizarse con la nuevas tecnologías, capacitarse para obtener habilidades y destrezas que le permita en segundo término apropiarse de las TIC para incorporarlas progresivamente en la labor pedagógica, pues los cambios globales son inevitables y estos repercuten en el sector educativo especialmente en la parte rural donde el trabajo del profesor responde a necesidades y realidades muy distintas a las que se vive en instituciones de ámbito urbano.

Con afinidad a lo correspondiente a evaluar la apropiación por parte de los docentes de las competencias TIC, en medio de la información recabada gracias a la entrevista semiestructurada, se vislumbraron puntos de vista distintos que de manera general le confieren un lugar de importancia al tema de la nuevas tecnologías de información y comunicación que sí en realidad representan una oportunidad para mejorar la práctica pedagógica, pero el hecho de profundizar evaluativamente sobre la real apropiación de las TIC es justo reconocer que a pesar de la buena intención es un elemento que dentro del sector rural se encuentra poco consolidado.



Ya que los participantes hacen referencia a dichas herramientas tecnológicas como enlace importante porque los aprendizajes se fortalecen a través de la interacción participativa y los estudiantes definen con mejor precisión el papel que representan las nuevas tecnologías como medio de formación en las todas las áreas del conocimiento tan indispensables dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, porque en estos tiempos el estudiante del campo desarrolla nuevas capacidades y tiende a ser más creativos e innovadores conscientes que también les permite afianzar todas sus competencias.

Los docentes, quienes al manifestar una falta de competencias sobre el uso de las TIC empiezan a desaprovechar las oportunidades que las tecnologías digitales les pueden brindar para alcanzar los propósitos académicos. Esto demuestra que el docente no está sacando beneficio de las herramientas, y a su vez no entiende que esto es “una oportunidad para que sus estudiantes integren el conocimiento en cualquier espacio o tiempo” (Beltrán, Flores & Zapata, 2008, p.48).

Dentro del cumulo informativo que recogió el sentir y saber de los docentes que además de formar parte del cuerpo de profesores de la institución tuvieron la oportunidad de actuar como informantes, se puede exteriorizar un punto de vista exclusivo deja fe sobre la existencia de una gran ventaja para uno de los docentes informantes con relación a otras instituciones del área rural ya que actualmente en el centro educativo rural Agua Blanca dentro de ese salón de clases se cuenta con televisor, bafle de sonido y computador aun sin señal de Internet, eso permite preparar material desde el hogar y llevar hasta el colegio para desarrollar clases cargadas de elementos innovadores, son casos excepcionales que pueden ser vistos en la zona del campo.

Lo actual es que las TIC, representan una fortaleza como recursos tecnológicos dentro de un espacio de aprendizaje, ciertamente esa particularidad no da cuenta de la apropiación real de

tecnologías de información y comunicación de parte del profesor, pues dentro de los relatos se insinúa que son los mismos estudiantes quienes promueven el uso de dichas herramientas para aprovechar los recursos con el compartir de música y videos, que al final termina beneficiando al grupo que le fue asignado dicho salón desde el inicio del año escolar y son los propios muchachos quienes se oponen a que esas herramientas tecnológicas se compartan institucionalmente, pero el docente como mediador debe actuar en función de realizar cambios demostrativos con los recursos disponibles en la búsqueda de experiencias innovadoras a favor de nuevos aprendizajes.

La expectativa benéfica de las TIC en el sistema educativo y las condiciones en las que dicha expectativa se hace posible ponen en evidencia la necesidad de realizar cambios en todas sus áreas (técnica, pedagógica, administrativa, directiva), para que de esta manera se puedan suscitar experiencias educativas eficaces y efectivas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. La demanda de dichos cambios está enfocada especialmente en los actores presentes en un escenario educativo (docentes y estudiantes). (Coll, 2008, p.17)

Por esa razón es preciso el trabajo y compromiso en conjunto de los diferentes actores escolares, para impulsar el tema de la incorporación y su respectiva apropiación que pueda convertirse en verdaderos cambios conducentes a resultados significativos, evidentemente el docente es el principal convocado al cambio en función de una práctica pedagógica contextualizada a la realidad tecnológica y educativa. Así lo indica un informante: (PICERK1) “En mi quehacer pedagógico las utilizo por medio de la investigación consultando, averiguando sobre el tema central que se le vaya a dar al joven y así tenerles a ellos una idea clara no solamente a través de los libros, sino que también se pueda ver por la parte virtual y de la comunicación”. Ello, es parte de los retos y la incorporación de las tecnologías de la información

y la comunicación.

Cada vez que sale algo nuevo el docente trata de averiguar o investigar para transmitir ese conocimiento y orientaciones a los jóvenes el paso del tiempo les ha hecho entrar en razón sobre la vital importancia de ir a la par y al nivel del estudiante ya que las tecnologías son transcendentales porque me ayuda al docente y al mismo tiempo fortalece su trabajo pedagógico al ofrecer atención satisfactoria a sus estudiantes.

Las prácticas pedagógicas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el centro educativo rural Agua Blanca de la región del Catatumbo aborda la problemática de muchas escuelas de esta región en relación al escaso manejo en la apropiación de las TIC por parte de los docentes debido a variados factores de tipo personal, actitudinal, de infraestructura física y tecnológica y de competencia que se reflejan en las experiencias de aprendizaje que estos manejan en las distintas áreas del saber y en donde la comprensión lectora juega papel fundamental para que el estudiante pueda adquirir los aprendizajes que éste requiere para su formación integral.

## 5. Conclusiones

El empleo de la tecnologías de información y comunicación ha generado un enorme desafío para los profesores del sector rural por lo que significa cumplir con el rol determinante como intermediarios y mediadores entre la enseñanza el aprendizajes y las nuevas exigencias de los estudiantes del campo en tiempos modernos donde se caracteriza lo virtual y comunicacional, pues los estudiantes de la región donde se desarrolló la investigación también necesitan estar bien informados y mejor formados acordes con la educación que demanda la sociedad colombiana del siglo XXI. Es conveniente y necesario de parte de los docentes el uso de las nuevas tecnologías para fortalecer el trabajo práctico en clase tanto presencial como virtual, aunque esto represente mayor tiempo y dedicación de los profesores como garantía de innovadores conocimientos para sus alumnos.

Los docentes acuden a estrategias modernas (videos y canciones) que son preparadas en casa por el profesor para luego compartir a través del celular y computador personal en función de la consolidación de competencias académicas de los alumnos, resaltando que los estudiantes aun siendo del campo se hacen sentir con las exigencias vinculadas a las nuevas tecnologías que el docente tiene como deber incorporar en sus clases, sobre todo en estos momentos de contingencia por razones propias de la pandemia.

A pesar de la distancia y las dificultades de conectividad en la zona los estudiantes se las arreglan para conocer sobre el manejo de herramientas tecnológicas, una enorme responsabilidad que le corresponde al docente para cubrir las necesidades y expectativas de una generación nacida y formada dentro de la ruralidad pero que se encuentra impregnada de tecnología e inmediatez.

Existen por un lado puntos de coincidencia dentro de la práctica pedagógica de los docentes sobre las ventajas que representa la incorporación de las TIC en las clases, como quedó evidenciado en la experiencia con el uso de una estrategia investigativa y su incorporación de herramientas tecnológicas donde se realizaron consultas sobre temas relevantes y de interés para los alumnos quienes en tiempos de clases presenciales llevaban el material grabado para luego compartirlo con sus compañeros en clase y docente, logrando con ellos nuevos aprendizajes y al mismo tiempo resaltar el valor de la responsabilidad y la autonomía por lo atractivo que representa para los estudiantes; sobre la idea clara que no solo a través de los textos se puede aprender también existen las mejoras que ofrece la modalidad virtual donde el profesor adapta para lograr aprendizajes significativos.

Concurren contraposiciones sobre la realidad de la capacitación para mejorar la práctica pedagógica que ofrece el Ministerio conjuntamente con la secretaria de educación, en este particular se dividieron las opiniones ya que unos docentes consideran que si se han ofrecido talleres de capacitación basados en herramientas tecnológicas que puedan ser llevados al trabajo pedagógico; mientras el grupo restante opina que los ofrecimientos escasamente han abarcado otras zonas más cercanas al contexto urbano y eso no incluye la región del Catatumbo.

En términos generales la convocatoria hecha por algunas autoridades educativas para la capacitación de los docentes ha tenido poco éxito puesto significa para la parte rural ser incorporados dentro de lo que representa el derecho de igualdad, es decir los mismos beneficios que se les ofrece a las instituciones del ámbito urbano con esto los docentes siguen considerando que los ofrecimientos son pocos y esporádicos, pero aun así el profesor rural viene cumpliendo su labor.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación sí representan actualmente una elección indicada por parte de los participantes para buscar mejorar la práctica pedagógica e impulsar con ello los aprendizajes innovadores que requieren los estudiantes del campo, pero no basta con la buena intención se necesita del compromiso y la acción para lograr consolidar competencias tecnológicas que permitan a su vez la incorporación de estas herramientas al proceso de formación conducente a una indicada evaluación sobre la labor de cada profesor a partir de realidades rurales.

Las TIC significa para los docentes un gran enlace que fortalece la interacción y la participación, tomando en cuenta que en estos tiempos el estudiante del campo tiene amplias expectativas innovadoras para desarrollar nuevas habilidades y destrezas dada la dinámica tecnológica que impacta el sector educativo en todos sus niveles; por esa razón se hace tan indispensable que los profesores puedan apropiarse de competencias tecnológicas para lograr dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos. Esto exige del trabajo y el compromiso conjunto entre los diferentes actores escolares pues el tema de la educación no es una responsabilidad exclusiva del docente también se debe involucrar los directivos y autoridades ministeriales.

Se exterioriza la existencia de un salón de clase con características particulares que lo convierten en caso excepcional en medio de tanta falta de recursos y la emergencia de la pandemia, allí el docente cuenta con diversas herramientas tecnológicas representado en equipo de sonido, video beam, computador que motiva a los estudiantes de dicho espacio de aprendizaje a participar por medio de videos y canciones en clases dinámicas y diferentes.

Poder instituir una descripción amplia sobre las competencias tecnológicas que el docente debe poseer que le admita relacionar dichas herramientas a la labor práctica simboliza la caracterización de los tiempos modernos que se viven dentro de la fracción educativa que se está viendo obligada a realizar cambios profundos, donde el docente necesita estar a la avanzada en medio de las exigencias que involucra las nuevas tecnologías de información y comunicación; una realidad virtual contemplada en las expresiones de los informantes quienes concurren a las experiencias y conocimientos frente a la realidad presentada por un siglo XXI marcado por las TIC y una nueva generación identificada por los cambios continuos y la inmediatez; que en conjunto demandan a los docentes conocimiento, manejo y dominio de estrategias innovadoras que puedan ser convertidas en competencias puntuales para fortalecer la práctica pedagógica y por ende nuevas formas de hacer llegar los aprendizajes a sus escolares.

A manera de disertación general, se puede decir que las numerosas experiencias, relatos y conocimientos pronunciados por los informantes dentro del apartado de los resultados de la investigación permitieron deducir que el docente como mediador entre la enseñanza aprendizaje y dador de conocimientos, hoy se encuentra en una encrucijada dentro de su práctica pedagógica que está quedando en parte rezagada por la velocidad con que avanza la tecnología y los constantes cambios que se originan en todos los ambientes donde se incluye la educación. Un mundo distinguido por la transformación y la incorporación cada vez más de tecnologías en la vida del ser humano, en el caso particular de los docentes es preciso contar con un perfil idóneo donde se mantenga una capacitación constante especialmente en materia tecnológica, para lograr enfrentar al reto que representa formar a estudiantes rurales pertenecientes a la generación del conocimiento que también se hacen sentir por medio de exigencias de nuevas ilustraciones; de allí la importancia de tomar iniciativas orientadas a superar barreras de resistencia a las cuales se

le suma las dificultades de pandemia que reorientó desde hace meses la manera de llevar adelante la enseñanza y con ello la incorporación de las TIC para lograr aprendizajes ajustados a la realidad.



## Referencias Bibliográficas

- Ahumada, F. & Almanzar, A. (2009). *Las TIC en la educación*. Recuperado de:  
<http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacioneducativa/files/pdf/PONENCIA%20ULTIMA%20TICS.pdf>
- Alturo, N. & Correa, L. (2015). *Nivel de competencias en TIC de los docentes del colegio Andes de Fontibón*. Tesis de especialización. Universidad Libre de Bogotá. Bogotá, Colombia.
- Anaya, D. (2005). Efectos del resumen sobre la mejora de la metacomprensión, de la comprensión lectora y del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 4(2), 1-15.  
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1271383>
- Bañuelo, A. & Romero, E. (2014). *Las competencias tecnológicas de los profesores universitarios. Una propuesta para reducir la brecha digital*. Tesis de grado. Universidad Nacional Autónoma de México. México
- Bautista, R. (2017). El uso didáctico de las TICS en el mejoramiento de la labor didáctica en la escuela colombiana. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 5(2), 2-8.
- Beltrán, J., Flores, C. & Zapata, R. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de información y comunicación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 1-15.
- Bernal, C. (2000). *La Búsqueda de Información*. Bogota: Mc Graw-Hill.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa*, 4(2), 1-15. Recuperado de:

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/3>

Casal, M. (1989). *La Técnica de chequeo o las Chesklisten. Curso de Técnica Legislativa.*

Madrid: Centro de estudios Constitucionales.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengiua.* Barcelona: GRAÓ

Coll, C. (2008). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades.

*Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 4(2), 17-40.

Denzin, N. & Lincoln, Y (2012). *El Campo de la Investigación Cualitativa.* Barcelona: Gedisa.

Enjambre. (2017). PEI. *Proyecto Educativo Institucional Centro Educativo Agua blanca.*

Recuperado de: <http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190315442>

España, J., Pantoja, Z. & Romero, R. (2017). *Dificultades de comprensión lectora que presentan*

*los estudaintes en la escuela.* Tesis de grado. Universidad Pontificia Bolivariana. Putumayo,

Colombia.

Ferro, C., Martínez, I. y Otero, C. (2009). Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza

aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *Revista Electrónica de*

*Tecnología Educativa*, 4(2), 1-15. Recuperado de:

<http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/451/185>

Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la

educación superior. Zona próxima. *Revista del Instituto de Estudios en Educación*

*Universidad del Norte*, 4(1), 128-135. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>

- Garay, M. (2015). *Las competencias del docente universitario*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Hernández, A. (2007). La lectura extensiva: un medio para mejorar la habilidad lingüística de la población estudiantil. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-15.  
Recuperado de: Recuperado el 16 de octubre de 2019, de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44770303>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, A. (1988). Saber y Enseñanza. *Sociología*, 4(11), 1-15.
- Martínez, F. (2005). *Teoría de desarrollo cognitivo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, M. (1999). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2013). *La nueva ciencia, su desafío lógico y método*. México.: Trillas.
- Méndez, M. (2004). *Gerencia de aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Sistemas Operativos en el área de aduanas*. Trabajo de grado. Universidad de Carabobo. Carabobo, Caracas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos. Revolución Educativa; Colombia aprende*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2009). *En ejercicio de sus facultades constitucionales y legales, y en especial de las que le confieren las Leyes 1341*. Bogotá: MEN.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Tecnología de la información y la comunicación en la educación: un plan de estudios para escuelas y un programa de desarrollo docente*. Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Las tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza*. Recuperado de:  
<https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Estándares de competencias TIC para docentes*. Recuperado de:  
<http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las Tics en educación en América Latina y el Caribe*. Oficina

*Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile:  
OREAL/UNESCO.

Piaget, J. (1955). *The construction of reality in the child*. Recuperado de  
<http://www.marx.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget2.htm>

Piaget, J. (1968). *Genetic epistemology*. Recuperado de  
<http://www.marx.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget.htm>

Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Republica de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá: La  
Republica.

Valencia, T. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica. Una  
perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*.  
Cali: Universidad Pontificia Javeriana.

Vellón, J. (2019). *Las competencias digitales del docente y la enseñanza de aprendizaje de los  
estudiantes de la Universidad Nacional*, José Faustino Sánchez Carrión. Huacho. Perú.

Viloria, D. Pacheco, J. & Hamburger, J. (2018) *Competencias tecnológicas de los Docentes de  
Editorial. Universidades Colombianas. Revista Espacios*, 39(4), 1-15.

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

Zabala, A. (2006). *“La práctica educativa, como enseñar”*. Barcelona: Editorial Grau.

Zuluaga, O. (1979). Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Bogota: II Congreso de Historia de Colombia.

Zuluaga, O. Echeverri, A. Martínez, A. Quinceno, H. Sáenz, J. & Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y epistemología*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.