



APUESTAS INVESTIGATIVAS POR UN CAMBIO SOCIAL

Libro de investigación derivado del:

**I Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y Humanidades: Apuestas
investigativas por un cambio social**

Universidad del Quindío

Universidad del Atlántico

Universidad Libre de Bruselas-VUB

Redipe

Grupo de Investigación ESAPIDEX-B

20-22 de octubre 2021





I CONGRESO INTERNACIONAL EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y HUMANIDADES APUESTAS INVESTIGATIVAS POR UN CAMBIO SOCIAL

Encuentro académico realizado por
la Universidad del Quindío,
la Universidad del Atlántico,
la Universidad Libre
de Bruselas y Redipe



OCTUBRE
20, 21 Y 22 DE 2021



© 2021

Título original

APUESTAS INVESTIGATIVAS POR UN CAMBIO SOCIAL

Varios Autores

ISBN 978-1-951198-92-3

Primera Edición: Diciembre de 2021

SELLO Editorial REDIPE (95857440)

En coedición Editorial con Redipe Capítulo Estados Unidos– Universidad del Quindío,
Universidad del Atlántico- Universidad Libre de Bruselas-VUB

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editoras del libro: Neira Loaiza Villalba, Margarita Alexandra Botero Restrepo,
Mónica Rolong Gamboa y Melba Zapata Rico

Coordinadores del Congreso

Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío
Liseth Villar Guerra y Melba Zapata Rico, Universidad del Atlántico
Gustavo García Botero, Universidad Libre de Bruselas-VUB
Julio César Arboleda, REDIPE

Comité Científico

Elía Haydée Carrasco, PhD. Universidad Autónoma de Querétaro
Julio César Arboleda, PhD. Director Redipe
Camilo Andrés Bonilla Carvajal PhD., Universidad del Quindío
Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz, Mg., Universidad del Valle
Derly Cervantes Cerra, Mg. Universidad del Atlántico
Gleiris de la Hoz, Mg. Universidad del Atlántico
Gustavo García Botero, PhD., Universidad Libre de Bruselas
Jacqueline García Botero, Mg., Universidad del Quindío
Jonathan Restrepo Rodas, doctorando, Universidad del Quindío
Jorge Hernán Herrera Pineda, Mg., Universidad del Quindío



Juan Manuel Acevedo Carvajal, Mg., Universidad del Quindío
Julián Esteban Gutiérrez, PhD. Universidad del Quindío
Keiby Caro, doctorando, Universidad del Atlántico
Lina María Gallego Berrío, PhD., Universidad del Quindío
Liseth Villar Guerra, Mg. Universidad del Atlántico
M. Alexandra Botero Restrepo, Cand. a doctora, Universidad del Quindío
María Otilia Cancino Rico, PhD. Universidad del Atlántico
Martha García Chamorro, doctoranda, Universidad del Atlántico
Martha Luz Valencia Castrillón, PhD., Universidad del Quindío
Melba Zapata Rico, Mg. Universidad del Atlántico
Mónica Rolong Gamboa, Mg. Universidad del Atlántico
Neira Loaiza Villalba, PhD. Universidad del Quindío
Oscar Eduardo Sánchez Muñoz, Mg., Universidad del Quindío
Rocío Stella Suárez, Mg., Universidad del Quindío

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos especiales a las universidades del Quindío, del Atlántico, Libre de Bruselas-VUB y a sus diferentes instancias académico-administrativas, por su apoyo en la realización del I Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y Humanidades: Apuestas investigativas por un cambio social; a los académicos que muy gentilmente colaboraron en la evaluación de las ponencias y los textos de los capítulos; a los conferencistas y ponentes nacionales e internacionales que dieron vida al Congreso y a este libro; a los estudiantes, docentes y directivas de las licenciaturas en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de las universidades del Quindío y Atlántico que nos acompañaron durante los tres días del Congreso. Nuestro reconocimiento a la impecable labor que, como maestro y maestra de ceremonias, realizaron el profesor Jorge Hernán Herrera Pineda y la estudiante Diana Lorena Marín durante el evento. Igualmente, agradecemos a RENATA (Red Nacional Académica de Tecnología Avanzada) por proporcionar su plataforma tecnológica para transmitir y difundir el congreso.

Nuestro mayor agradecimiento a REDIPE, y en particular al dr. Julio César Arboleda, por auspiciar siempre estas iniciativas académicas, poner su sello editorial al servicio de la difusión del conocimiento en investigación educativa y facilitar el diálogo con los académicos que la Red congrega en América Latina, Estados Unidos y Europa.

Nuestro reconocimiento a los miembros de ESAPIDEX-B que hicieron posible, con su participación activa y comprometida, la realización del evento y de este libro de investigación. Finalmente, agradecemos a la egresada del Programa de Lenguas Modernas, Sara Perilla, por la gran ayuda que nos brindó en la compilación y revisión final de los capítulos.

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

8

EJE TEMÁTICO 1: EDUCACIÓN Y CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

1. Una visión de los Estilos de Aprendizaje en Contextos de Transformación Social Nicolay Flórez, María Otilia Cancino Rico y Liseth Villar Guerra, U. del Atlántico....10
2. Práctica pedagógica: Un acercamiento a sus múltiples miradas. Claudia Alejandra Bermúdez, U. del Cauca.....31
3. Conductas Disruptivas en las Aulas de Clase que Afectan el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el Grado Sexto. *Elizabeth Castro Pertuz*, U. del Atlántico.....50
4. Diseño e Implementación de una Estrategia Didáctica para la Comprensión de los Recursos Minerales Predominantes en el Departamento del Atlántico. *Yessica Marcela De Los Reyes Niebles, Aylin Milena Jiménez Camero y Paola Andrea Ortiz Morales*, U. del Atlántico.....66
5. Niveles de Competencia Digital Docente en Instituciones Educativas Públicas de Barranquilla en Categoría D, según el Icfes 2020, bajo el Marco Europeo «DigCompEdu» Según Clasificación “Formación Docente bajo el Marco Europeo «DigCompEdu» según su Nivel de Competencia”. *Janer de Jesús Castro Torrenegra*, U. del Atlántico.....88

EJE TEMÁTICO 2: EDUCACIÓN Y LENGUAJES

6. Enseñanza del Inglés a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a través de la implementación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para fomentar su producción oral. *Zoila Liliana Giraldo Martínez, Sigríd Andrea Ramos Carvajal y Luis Herney Villegas López*, U. de Caldas.....103
7. Los Beneficios del Uso del Teatro en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Educación Superior: Reflexiones de una Experiencia de Aula. *Derly Cervantes Cerra*, U. del Atlántico.....121
8. El Racismo Oculto por parte del Estado Colombiano Frente a la Discriminación de la Lengua Creole. *Juan Felipe Quintero Leguizamon*, U. Colegio Mayor de Cundinamarca.....135
9. La Enseñanza de la Escritura desde las Tesis de Posgrado de Maestras Bogotanas. *Dixie Mabel Gallo Duarte*, U. del Quindío.....157
10. La Identidad Profesional del Maestro de Idiomas: Una Revisión Sistemática Exploratoria. *Tania Paola Tinoco Villanueva*, U. del Quindío.....190

EJE TEMÁTICO 3: COGNICIÓN Y LENGUAJES

11. La Conciencia Metalingüística: Un Acercamiento a sus Prácticas Evaluativas. *Margarita Alexandra Botero Restrepo, Neira Loaiza Villalba y Jacqueline García Botero*, U. del Quindío.....212

12. Neuroliteratura e Imagen: Una Propuesta para Estimular la Lectura Autónoma. <i>Diana Constanza Peña Rojas</i> , U. EAN	229
13. Razonamiento Moral y Lenguas Extranjeras: Un Estudio Lingüístico-Cognitivo en Profesionales Bilingüe. <i>Jonathan Restrepo Rodas, Leslie Johanna Moreno Cifuentes, Jessica Marcela Fonseca Vélez, Andrea Vera Corrales y Daniela Stefany Quiroz Muñoz</i> , U. del Quindío.....	249
14. Linguistic Modalities: A Socio-Cognitive Embodied Ability Present in Theory of Mind and Moral Cognition. <i>María Mercedes Suárez de la Torre y Jonathan Restrepo Rodas</i> , U. Autónoma de Manizales.....	269

EJE TEMÁTICO 4: EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y CONTEXTO

15. Experiencias y Desafíos de Estudiantes Universitarios Durante el Confinamiento a Causa de la COVID-19: Cuando la Virtualidad Reemplaza la Presencialidad. <i>Jacqueline García Botero</i> , U. del Quindío, <i>Gustavo Alberto García Botero</i> , U. Libre de Bruselas-VUB, <i>Margarita Alexandra Botero Restrepo</i> , U. del Quindío	293
16. Estilos de Aprendizaje en el Acompañamiento Pedagógico para la Creación de Aulas Virtuales en Moodle. <i>Mónica Eliana Cardona Zapata y Andrea Perneth Montañez</i> . U. de Antioquia.....	306
17. Pertinencia Curricular del Contenido en los planes de Estudio de Ciencias Naturales y Educación Ambiental. <i>Luisa Fernanda Gutiérrez Cadena</i> , U. del Atlántico.....	324
18. Iniciativa Pedagógica Avifauna: Una Vía para la Reconciliación con la Naturaleza en la Institución Educativa Quebradón Sur de Algeciras, Huila. <i>Eduar Nicolás Cabiativa Hernández y Luis Alfredo Gómez Linares</i> . U. Popular del Cesar.....	345
19. Gamificando el Aula Inclusiva en Tiempos de Pandemia. <i>Johanna García Cruz y Sonia Valbuena Duarte</i> . U. del Atlántico.....	369
20. Glotopolítica y Lenguas-culturas Extranjeras: Una Crítica Semiótica al Marco Común Europeo de Referencia. <i>Eliana Lucía Sepúlveda Montenegro y Jorge Hernán Herrera Pineda</i> , U. del Quindío.....	385
21. Estrategias Pedagógicas para la Creación de Pitillos Ecológicos Biodegradables: Un Estudio de caso de la Institución Educativa COFREM caja de Compensación Regional del Meta. <i>Eddy Catheryne Cifuentes Rodríguez, Omar Castañeda Antolinez y Luis Alfredo Gómez Linares</i> , U. Popular del Cesar.....	404
22. Propuesta Educativa de Ejercicios Interactivos para Producción Oral en Población Educativa con Parálisis Cerebral con Inteligencia Conservada. <i>Ana Sofía Castrillón Díaz</i>	423
23. Creación de una Cultura Escolar Inclusiva en la I.E. Colegio Técnico Francisco de Paula Santander de Villavicencio. <i>Sara Adriana Beltrán Acosta y Mireya Frausto Rojas</i> , U. Americana de Europa UNADE, México.....	435
24. Políticas Educativas para la Enseñanza del Lenguaje en Licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana en Colombia: Convergencias, divergencias y desafíos. <i>Jhon</i>	

<i>Alejandro Marín Peláez y Martha Cecilia Arbeláez Gómez, U. del Quindío, U. Tecnológica de Pereira</i>	454
25. La Gamificación para Desarrollar Habilidades Metacognitivas en Aulas con Extraedad. <i>Karen Irene Marchena Barraza, U. del Atlántico</i>	466
26. Propuesta de Formación Docente en Pedagogía Musical: Una Apuesta a la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva y Sordera. <i>Alixaid Barrozo Martínez y Luis Alfredo Gómez Linares, U. del Atlántico</i>	485
27. Fortalecimiento de las Competencias socioemocionales en las Construcción del Proyecto de vida en Jóvenes de Educación media en Barranquilla. <i>Yineth Paola Martínez Hernández, U. del Atlántico</i>	511
28. Paradoja de la Educación Extraescolar: Un Escenario Educativo desde el Saber del “Profe”. <i>Jenny Marcela López Morales, U. del Quindío</i>	531
29. La Alfabetización de Padres y/o Cuidadores y su relación con el Desempeño Escolar de los Estudiantes. <i>Gisella Patricia Parra Alarcón, U. del Atlántico</i>	546
30. Scientific Integrity Qualitative Research in a Virtual Setting. <i>Sergio Andrés Rodríguez Ruedas y Judith Cecilia Albarracín Trujillo, U. de Pamplona</i>	567
31. Revisión Sistemática Exploratoria frente al Impacto del Programa de Bilingüismo en la formación inicial de maestros en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores en Colombia. <i>Maricel Restrepo Nasayó, U. del Quindío</i>	587
32. Retos para la Investigación en Didáctica de la Literatura en Colombia. <i>Alba Lucila Gallo Duarte, U. del Quindío</i>	611
33. Formación Ciudadana y Sociedad Democrática en la Escuela del Siglo XXI. <i>Elsner Jesús Vega Torres, Dedriz del Carmen Pulgar e Iván Javier Valencia Martínez, U. del Atlántico</i>	626
34. Las TIC: Una Competencia de Apropiación para la Educación Universitaria. <i>María Jiménez, Magda Morales y Malio Bolívar, Universidad Popular del Cesar</i>	644
35. La Enseñanza desde la Tradición: Entre el Humanismo y el Miedo. ¿Es la empatía la respuesta? <i>María Helena Gaitán Buitrago, U. del Quindío</i>	663
36. Aproximación al Recorrido Histórico de los Procesos de Atención a la Diversidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. <i>Maribel Gallego Vera, U. del Quindío</i>	692
37. Enfoques de Enseñanza Constructivistas en Profesores de Escuelas Normales de México. <i>María Melina Torres Alaniz y Ety Haydeé Estévez Nenninger, U. de Sonora, México</i>	709
38. Concepción de fichas fonéticas en línea para tratar los errores fosilizables en la pronunciación del francés de los estudiantes de idiomas extranjeros en la Universidad del Atlántico. <i>Carlos Augusto Monroy Serrano, Armando Rafael Cera Lopez y Liseth Villar Guerra, U del Atlántico</i>	728

PRESENTACIÓN

Este libro de investigación recoge, en sus capítulos, 37 reportes de investigación, presentados en el I Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y Humanidades: Apuestas investigativas por un cambio social realizado, de modo virtual, por la Universidad del Quindío, la Universidad del Atlántico y la Universidad Libre de Bruselas-VUB, bajo el respaldo académico de REDIPE, entre el 20 y el 22 de octubre de 2021.

Los textos fueron sometidos a evaluación por el Comité Científico del evento y pasaron por un proceso de revisión y corrección por parte de sus autores, obteniéndose la versión final que presentamos en este libro. Los capítulos están organizados en cuatro ejes temáticos. El primero acoge problemas de investigación relacionados con la educación y los diferentes campos del conocimiento; el segundo, incursiona en el ámbito de la educación y los lenguajes; el tercero, pone su interés investigativo en la cognición y los lenguajes y, finalmente, el cuarto, se centra en procesos investigativos relacionados con la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo y el contexto educativo actual.

Esperamos que este libro de investigación se constituya en un espacio de intercambio académico e investigativo entre estudiantes de pregrado y posgrado, profesores y egresados de las facultades de Ciencias de la Educación y de Ciencias Humanas de universidades del orden nacional e internacional que hacen sus apuestas investigativas por una sociedad más justa, humana y edificadora. Una sociedad en la cual la educación, la tecnología, los bienes materiales y culturales estén al alcance del grueso de la población, generando oportunidades de crecimiento personal y colectivo.

EJE TEMÁTICO 1

EDUCACIÓN Y CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

Capítulo 1

Una visión de los Estilos de Aprendizaje en Contextos de Transformación Social

Nicolay Flórez¹

María Otilia Cancino Rico²

Liseth Villar Guerra³

Universidad del Atlántico

Resumen

Esta propuesta de investigación retoma los avances y recomendaciones de una prueba piloto llevada a cabo con algunos estudiantes de la Universidad del Atlántico durante el periodo 2012- 2013 por nuestro grupo de investigación Esapidex-B. Orientado por la metodología etnográfica aplicada al terreno educativo bajo el tipo de investigación acción educativa y pedagógica, este trabajo buscó a través del proceso de investigación el reconocimiento e identificación del perfil de aprendizaje del estudiante de la Universidad del Atlántico. A través de la acción, la observación, la reflexión y la evaluación crítica del problema de investigación planteado. En una segunda fase se pretende demostrar cómo desde las estrategias pedagógicas se pueden dinamizar y optimizar los procesos de

¹ Nicolay Flórez. Email: nflorez@mail.uniatlantico.edu.co Miembro del semillero Esapidex-B. Ha participado en dos ediciones de la revista Regard. Además, es programador y el webmaster del sitio web del semillero.

² María Otilia Cancino Rico. Email: mariaotiliacancino@mail.uniatlantico.edu.co Doctora en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Atlántico, magíster en Français Langue Etrangère, Universidad del Rosario, Especialista en Ciencias de la Comunicación y de la Información de la Universidad de la Sorbonne Nouvelle París III. Coordinadora del Grupo de investigación ESAPIDEX-B en Uniatlántico. Ha sido conferencista nacional e internacional (España, Portugal, Canadá, Estados Unidos) Co-autora de libros sobre estilos de aprendizaje. Actualmente es docente investigadora en la Universidad del Atlántico. Código Orcid: 0000-0003-3806-6091

³ Liseth Villar Guerra. lisethvillar@mail.uniatlantico.edu.co Magíster en Artes, Letras y Lenguas, con énfasis en Didáctica de las Lenguas, en la Universidad de Mans. Investigadora principal de variados proyectos y asesora de tesis de grado de futuros docentes de lenguas. Se interesa en la concepción de ambientes híbridos de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, la integración de las Tic, la enseñanza de la fonética, la interculturalidad en el marco de la diversidad de lenguas y la sociocognición en contextos bilingües. Actualmente es docente investigadora en la Universidad del Atlántico. Código Orcid: 0000-0003-0054-6612.

enseñanza y aprendizaje. Con el ánimo de responder a nuestras inquietudes investigativas hemos encontrado que en los últimos años han surgido diversas teorías y modelos explicando las diferencias individuales en la forma de aprender de los estudiantes. Si nos preguntamos cuál de esas teorías y modelos es el mejor, podemos decir que desde su óptica cada uno de ellos aporta a la comprensión de este fenómeno de diferencia individual en el aprendizaje. Cada uno de estos modelos y teorías enfoca el aprendizaje desde un ángulo distinto, marco teórico, objetivos, metodología a utilizar y resultados esperados.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, contextos de transformación social, aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples

Abstract

This research proposal takes up the advances and recommendations of a pilot test carried out with some students from the Universidad del Atlántico during the period 2018-2019 by our research group ESAPIDEX-B. Guided by the ethnographic methodology applied to the educational field under the type of educational and pedagogical action research, this work sought through the research process the recognition and identification of the student's learning profile at the Universidad del Atlántico. Through action, observation, reflection and critical evaluation of the research problem posed. In a second phase, the aim is to demonstrate how teaching and learning processes can be streamlined and optimized from pedagogical strategies. With the aim of responding to our research concerns, we have found that in recent years various theories and models have emerged explaining individual differences in the way students learn. If we ask ourselves which of these theories and models is the best, we can say that from their perspective each one of them contributes to the understanding of this phenomenon of individual difference in learning. Each of these models and theories approaches learning from a different angle, theoretical framework, objectives, the methodology to be used and expected results.

Keywords: Learning styles, social transformation contexts, cooperative learning, multiple intelligences

Introducción

La transformación social en la educación inicia desde el cambio de perspectiva frente a los espacios antes considerados como los propicios para que se dé la acción educativa. Desde la aparición de la pandemia, nos hemos tenido que adecuar a las nuevas circunstancias, tal y como nos lo explica el siguiente pasaje:

La escuela no está solo en los libros o en los edificios, está también en todos aquellos lugares donde se aprende: en el cine, en las novelas, en las redes sociales, en la investigación, en la observación... (La escuela que viene., 2020).

La transformación social en la educación también exige de parte de las instituciones, docentes e investigadores (Cancino Rico, 2018), la certeza de que cada estudiante inicia su propia revolución desde sus experiencias de aprendizaje, siendo el reconocimiento de sus estilos, una fuente inspiradora de la diversidad en los procesos de enseñanza y en las estrategias a plantear.

Otro factor que debe tenerse en cuenta, en especial en el nivel de educación superior es la reconsideración de los objetivos de aprendizaje, de lo que se quiere alcanzar y aquí una vez más los estilos de aprendizaje también influyen puesto que cada estudiante deberá tomar sus propias decisiones sobre su camino a seguir y cómo lograrlo. Podemos decir que frente a los cambios que estamos vivenciando y la diversidad de los estudiantes que recibimos cada vez más digitales, los modelos y teorías existentes sobre las diferencias individuales en la forma de aprender de los estudiantes aún son vigentes y que el reto está planteado para que nuestro trabajo como docentes se intensifique en múltiples investigaciones colaborativas que nos permitan profundizar

al respecto, compartir estrategias y mejorar efectivamente los procesos de enseñanza aprendizaje en cada uno de nuestros ámbitos de trabajo.

Por otra parte, el concepto de "aprendizaje" es muy amplio, abarcando fases distintas de un mismo y complejo proceso, en torno al cual se han desarrollado modelos y teorías que lo enfocan desde ángulos distintos, bajo diferentes marcos teóricos, objetivos, metodologías a utilizar y resultados esperados. Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, la presente investigación parte de la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad del Atlántico a partir de la implementación de teorías que reconozcan las diferencias en el aprendizaje?

El presente proyecto tiene como referentes orientadores los conceptos de aprendizaje y de estilos de aprendizaje.

Con respecto al concepto de aprendizaje se han desarrollado distintos enfoques. Mientras que para el conductismo el aprendizaje es un cambio permanente en la conducta de un sujeto, para el cognitivismo es un cambio en la capacidad de una persona para responder a una situación particular, en la cual hay un cambio a nivel conductual aunque éste es un reflejo de un cambio mucho más trascendental a nivel interno, de carácter cognitivo. Entre las diferentes perspectivas sobre el aprendizaje, este proyecto se enfoca en el aprendizaje cooperativo, el cual retoma su énfasis especial de las formas colaborativas de aprendizaje y de enseñanza. Un aprendizaje cooperativo supone un trabajo en equipo, una tarea colaborativa, en la que un sólo estudiante no puede realizar la tarea, es decir que se necesita una verdadera cooperación entre los miembros del equipo (Cancino Rico, 2018). En la pedagogía por proyectos las actividades de aprendizaje, sean personales o grupales, son portadoras o creadoras de sentido.

Así mismo, emparentada con el concepto de estilos de aprendizaje, esta investigación retoma la Teoría de las Inteligencias Múltiples, la cual muestra que el ser humano tiene una inteligencia general, pero al mismo tiempo ese ser presenta grados

diferentes de inteligencias. Es a partir de la teoría de los cuadrantes del cerebro que lo podemos explicar relacionándolo con las combinaciones que se realizan entre sí (Cancino Rico & Villar Guerra, 2019).

Como resultados esperados visualizamos crear una base de datos con el perfil de aprendizaje de la comunidad objeto de estudio, diseño y puesta en marcha de una formación híbrida dirigida a los docentes de la universidad del Atlántico, en la que se les forme en las estrategias para planear nuestros cursos a partir de la identificación de los estilos de los estudiantes.

Metodología

Orientado por la metodología etnográfica aplicada al terreno educativo bajo el tipo de investigación acción educativa y pedagógica, este trabajo de investigación busca a través del proceso de investigación el fortalecimiento del saber pedagógico y el saber específico. A través de la acción, la observación, la reflexión y la evaluación crítica del problema de investigación planteado, se pretende demostrar cómo una propuesta pedagógica puede dinamizar y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación se desarrolla en dos (2) fases. En la primera, se trabaja la identificación de los estilos de aprendizaje, formación de los docentes y en el diseño del modelo. En la segunda, se hará la aplicación y validación de la propuesta diseñada y se capacitará en el uso de la misma.

Primera fase

En una primera etapa, y para el presente informe se seleccionó una muestra representativa en la que quedaron incluidos todas las Facultades, programas, y sedes de la Universidad del Atlántico, cuya población muestra fue de 23.348, con una respuesta de 16.413 estudiantes que representa el 70.65%.

Posteriormente, se aplicó un cuestionario en línea a una población de estudiantes, cuyos datos se tabularon, analizaron e interpretaron para obtener un diagnóstico situacional en torno a los estilos de aprendizaje detectados en los estudiantes. Específicamente se aplicó el test de identificación de estilos de aprendizaje CHAEA propuesto por Catalina Alonso y Domingo Gallego, quienes clasifican a los estudiantes en activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. (Alonso, Gallego & Honey, 1994). Los datos fueron analizados de acuerdo con la categoría de asunto o tópico de estilo de aprendizaje y las subcategorías correspondientes a cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje, edades, género entre otros.

Segunda fase

En esta etapa de la investigación, en curso, se procederá con estudiantes y docentes a la aplicación y formación en la creación de herramientas y estrategias tendientes a trabajar sobre los resultados obtenidos. Se capacitará a los involucrados en el proceso con respecto a la implementación de las estrategias mencionadas. Se evaluará el impacto de la propuesta sobre los estudiantes y se esbozarán las conclusiones del proceso de investigación.

Finalmente, y teniendo en cuenta el impacto y las conclusiones del estudio realizado, nos concentramos en la elaboración de un módulo que contemple el procedimiento para identificar los estilos de aprendizaje y las estrategias que conducen a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en el descubrimiento de los mismos. De igual manera se utilizará la página Web del grupo de investigación ESAPIDEX-B, como medio de difusión del proceso de investigación, la plataforma SICVI como espacio de interacción de los docentes y estudiantes y en su defecto la herramienta de Google sites.

Resultados

En la siguiente sección, se presentan los resultados totales obtenidos del test CHAEA, aplicado a través del sistema de encuestas de la universidad (ver anexo). El análisis mostrará diferentes aspectos generales de ésta, tales como cuál es el estilo de mayor preferencia en los estudiantes, cuál es el perfil global de cada una de las diez facultades que la componen, así como también diferentes aspectos que responden a cómo se comporta esta preferencia en los diferentes semestres (de primero a décimo), en los diversos grupos de edades (desde los 14-16 años, hasta los 45-50 años), y en los géneros masculino y femenino. No se incluyen aquí resultados por programas específicos debido a la cantidad de los mismos, pero sí se abordará una comparación breve entre dos programas de la facultad de educación.

Descripción de la muestra

Al momento de la aplicación de la prueba, la universidad contaba con un censo de 23.348 estudiantes, de los cuales 16.413 hicieron el test a completitud (ver Tabla 1). Esto equivale a un 70,65% de la población estudiantil. No obstante, a este porcentaje se le resta un 9,01% (1.414) de respuestas consideradas inválidas, de las cuales no se puede hacer un perfilamiento real de los estilos de aprendizaje.

Tabla 1. Muestra y población

POBLACIÓN	23348
MUESTRA	16413
% de respuesta	70,65%
% válido	61,64%
% no válido (N/A)	9,01%

A nivel global, la gran mayoría de los estudiantes expresan una mayor preferencia por el estilo reflexivo, con un 63% de los encuestados, (ver gráfico 1), lo cual tiene una diferencia abismal en comparación con los otros tres estilos. En segundo lugar, se ubica el estilo teórico, con un 14% de preferencia. Además, también se puede notar una cantidad similar de estudiantes en quienes predomina el estilo activo (en tercer lugar) y el estilo pragmático (en cuarto lugar).

Gráfico 1. Perfil general de estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad del Atlántico.

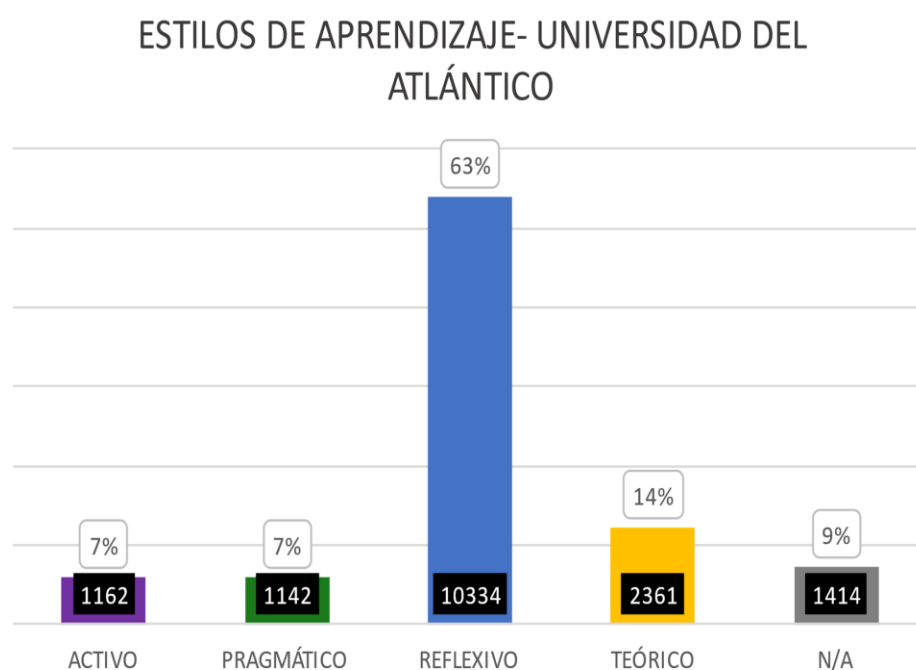
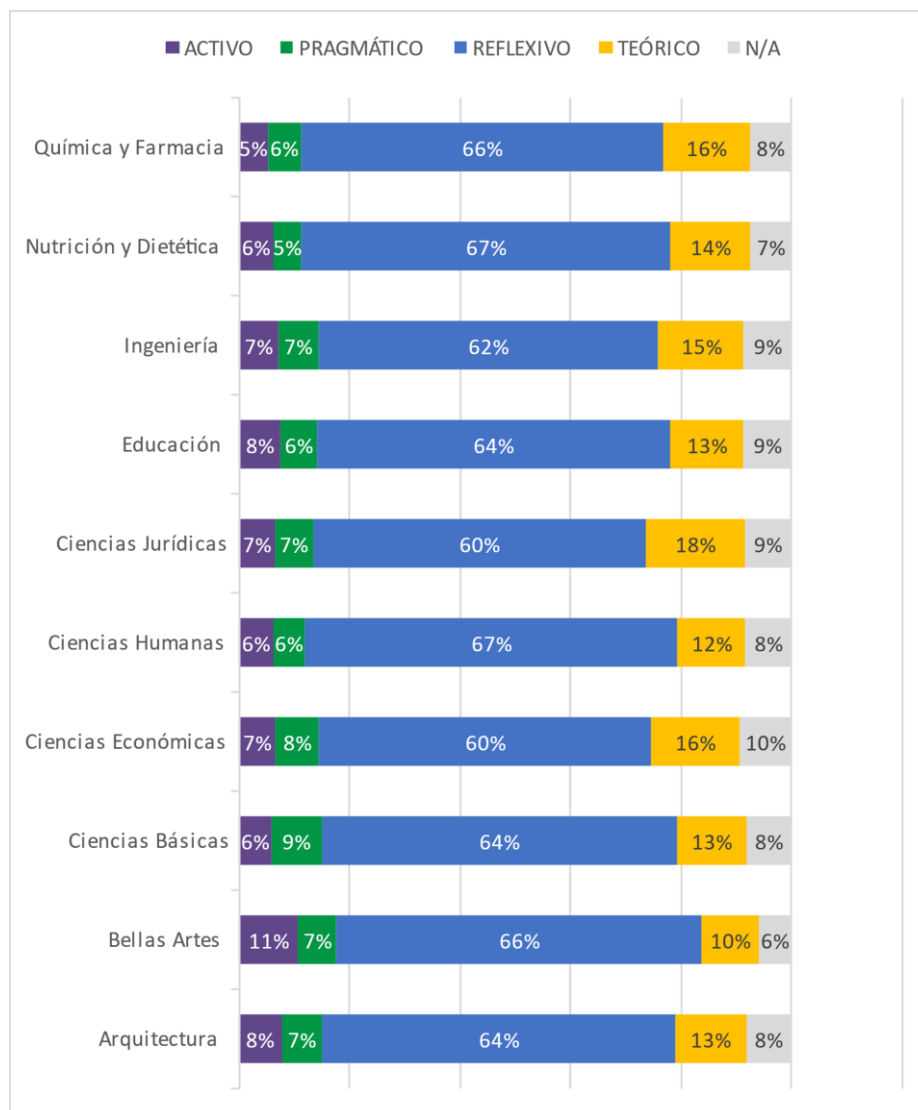
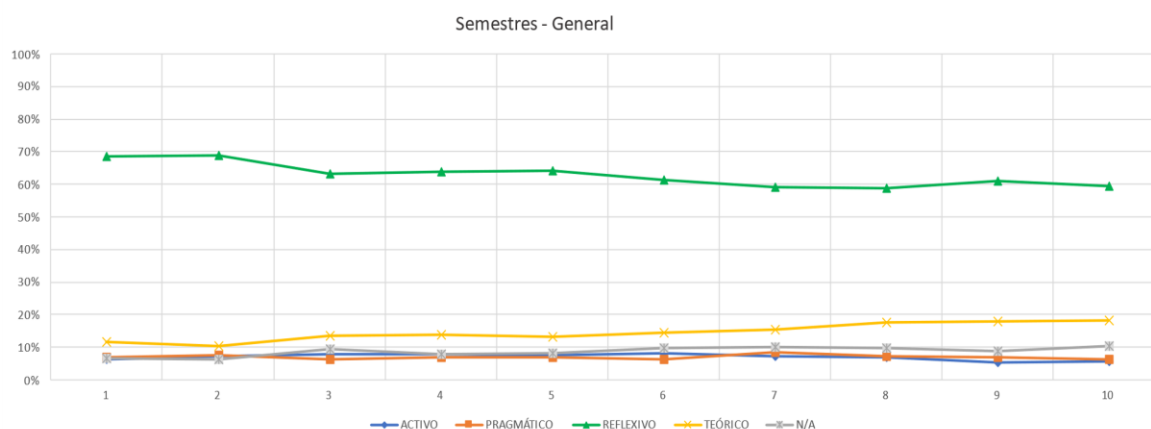


Gráfico 2. Perfil general de estilos de aprendizaje por facultades.



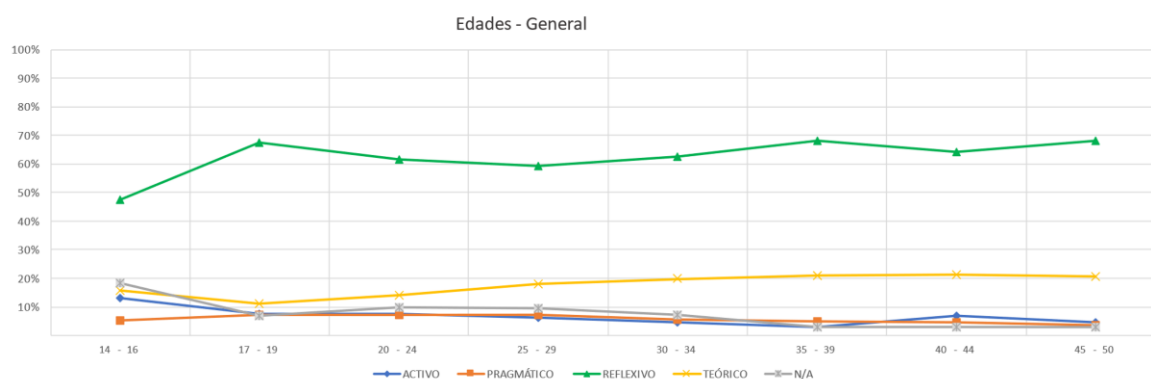
A nivel de las facultades, (ver gráfico 2) la tendencia general en donde el estilo reflexivo es el de mayor ocurrencia, se repite. No obstante, se pueden apreciar diferencias importantes en algunas facultades que por la naturaleza de su conocimiento y metodologías tienden a ser más teóricas (como ciencias jurídicas) y en donde este estilo representa el segundo con mayor inclinación. Así también, existe una facultad en específico (la de Bellas Artes) con el porcentaje más alto del estilo activo entre todas.

Gráfico 3. Estilos de aprendizaje por semestres.



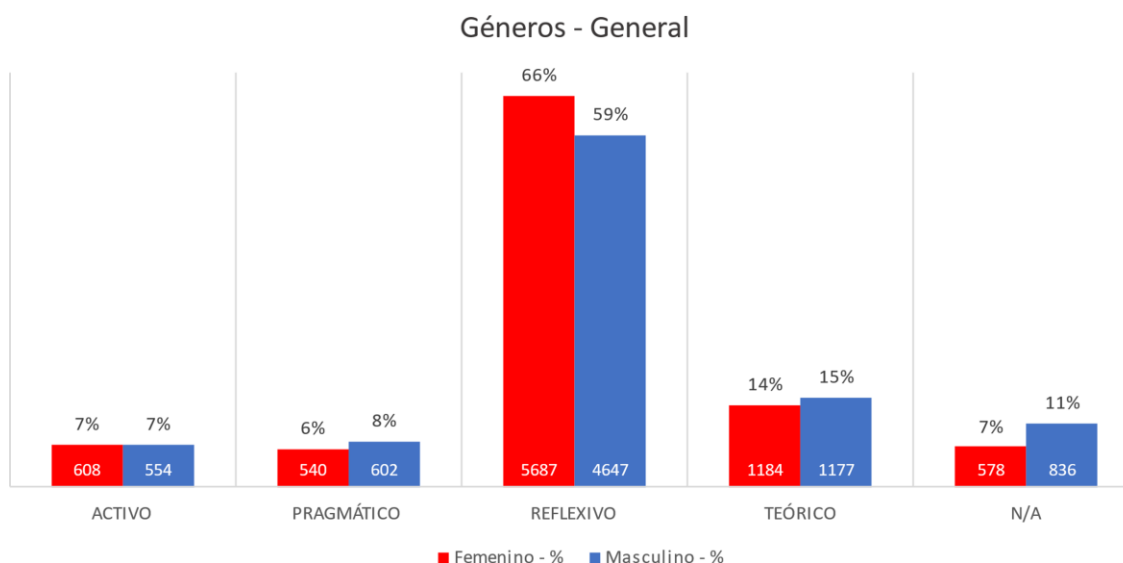
En los diferentes semestres de las carreras ofertadas en la universidad, (ver gráfico 3) se puede apreciar también que el estilo reflexivo es el de mayor preferencia. No obstante, se pueden resaltar ciertas diferencias importantes. Por ejemplo, la evolución del estilo teórico a medida que se avanza y el decrecimiento del estilo reflexivo.

Gráfico 4. Estilos de aprendizaje por grupos de edad.



Evidentemente, si se analizan los grupos de edades, (ver gráfico 4) se puede corroborar que el estilo reflexivo conserva su superioridad. No obstante, las diferencias más radicales en cuanto a los estilos se pueden notar en este apartado, y, en especial, en el grupo de 14 - 16 años, en el cual se aprecia el nivel más bajo del estilo reflexivo, el cual es compensado por el estilo teórico y el activo.

Gráfico 5. Estilos de aprendizaje por géneros.

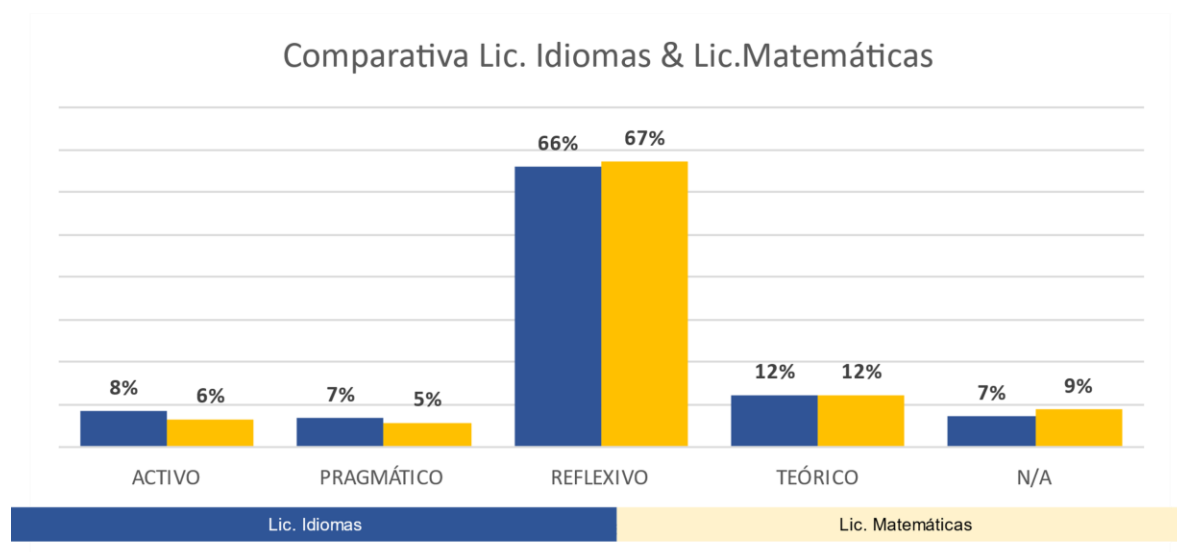


Tanto el género masculino como femenino a nivel general presentan similitudes en su perfil. (ver gráfico 5) No obstante, se puede hacer un contraste entre qué género tiene una preferencia más marcada por un estilo que su contraparte. Por ejemplo, el género femenino se superpone en lo concerniente al estilo reflexivo y activo. No obstante, el masculino lo hace en el pragmático y teórico.

Comparativo de estilos de aprendizaje por programas

Si bien existen unas tendencias a nivel general en la Universidad, es a nivel específico donde se pueden apreciar más variaciones. Por esta razón, el siguiente apartado contiene una comparativa entre los programas de licenciatura en idiomas extranjeros y licenciatura en matemáticas, adscritos a la facultad de educación en la cual se mostrarán los perfiles generales de cada programa y las variaciones en cuanto a grupos semestrales, de edad y de género.

Gráfico 6. Comparativo de estilos de aprendizaje entre la Licenciatura en Idiomas y la Licenciatura en Matemáticas.

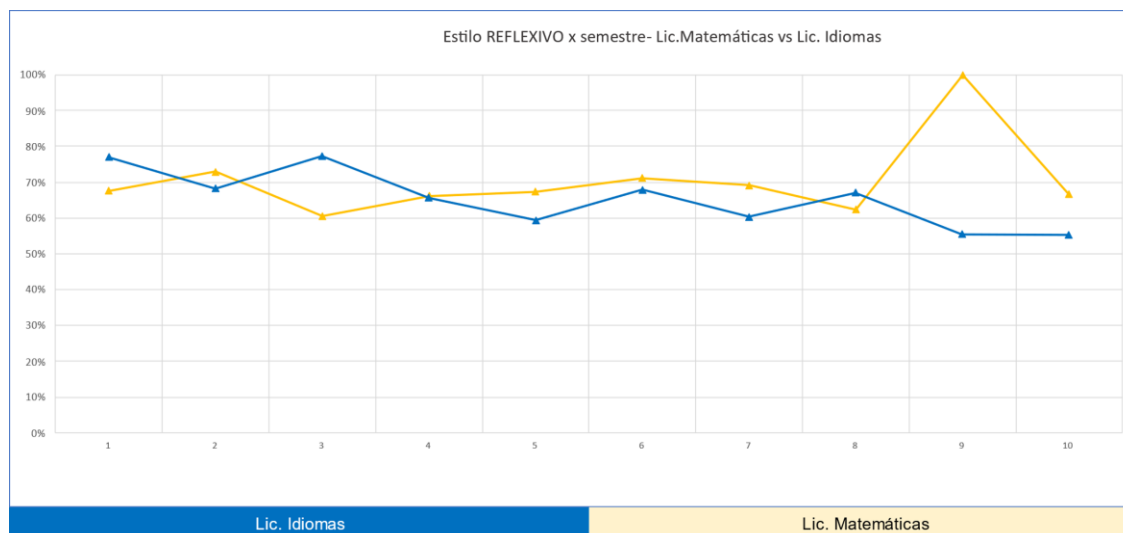


En el perfil general no hay sorpresas en cuanto al estilo reflexivo o teórico, pues siguen siendo estos dos los de mayor preferencia. No obstante, llama la atención las diferencias en los estilos activo y pragmático. Ambos tienen un porcentaje más alto en la licenciatura en idiomas, lo cual se puede atribuir a la naturaleza y metodología de este programa.

Comparativo de estilos de aprendizaje por grupos semestrales

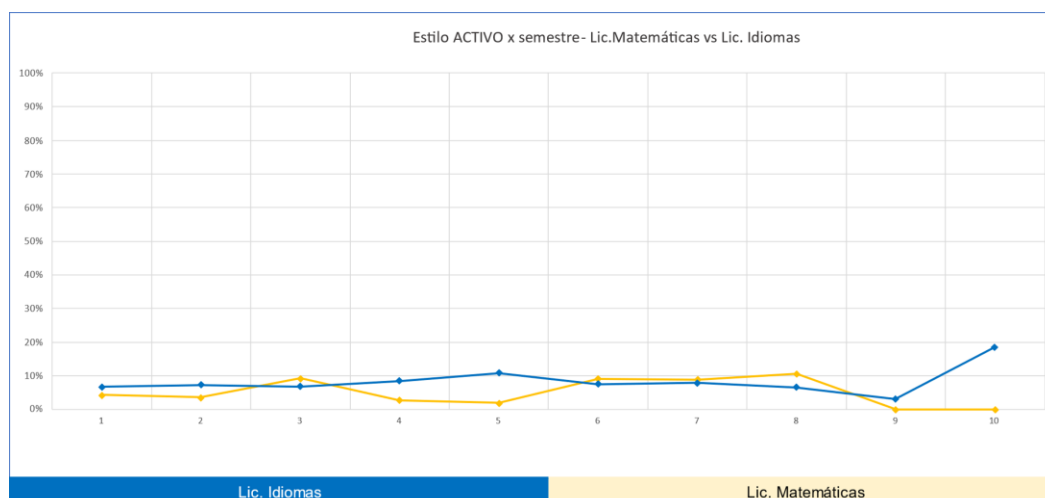
En el gráfico anterior se observan ciertas variaciones en algunos de los estilos. (ver gráfico 6) En el siguiente, se mostrarán cambios importantes por estilo teniendo en cuenta los grupos semestrales que van desde el primer hasta el décimo.

Gráfico 7. Comparativo por grupos semestrales.



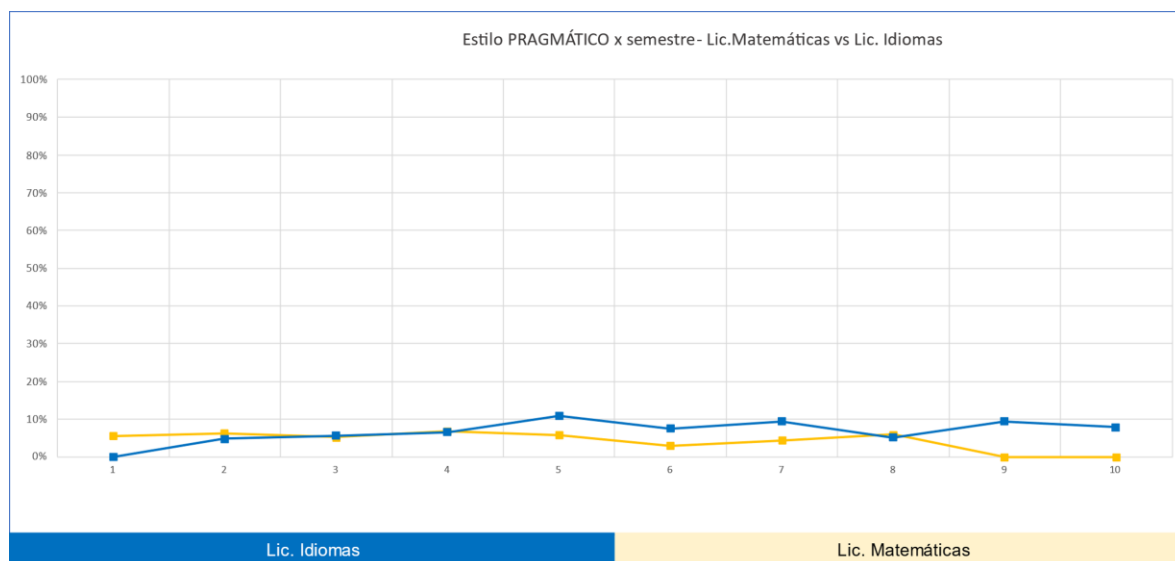
En lo que se refiere al estilo reflexivo, se pueden apreciar variaciones, en ocasiones proporcionales, en otras, un poco más erráticas. (ver gráfico 7). Por ejemplo, en el tercer semestre se observa una variación proporcional, mientras que en el noveno este estilo prima sobre todo en la licenciatura en matemáticas.

Gráfico 8. Estilo activo por semestre.



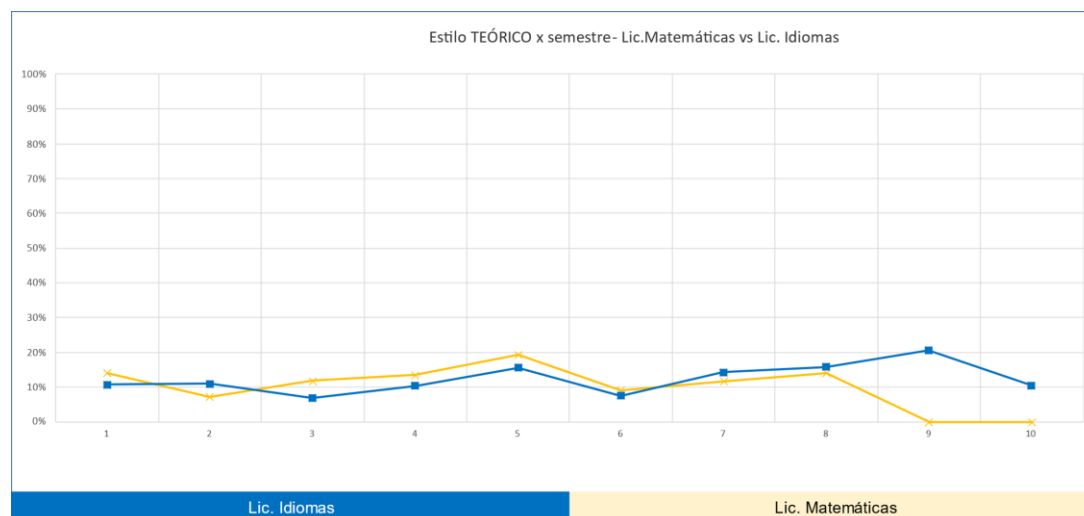
En cuanto al estilo activo, existe mayor estabilidad con menores cambios entre el cuarto y quinto semestre de la licenciatura en matemáticas y un ascenso (en la licenciatura en Idiomas) y caída (en la licenciatura en matemáticas) bastante drástico. (ver gráfico 8)

Gráfico 9. Estilo pragmático por semestre.



El estilo pragmático no difiere mucho, pero en general se mantiene más fuerte en la licenciatura en idiomas, sobre todo desde quinto a séptimo semestre y de noveno a décimo. (ver gráfico 9)

Gráfico 10. Estilo teórico por semestre.

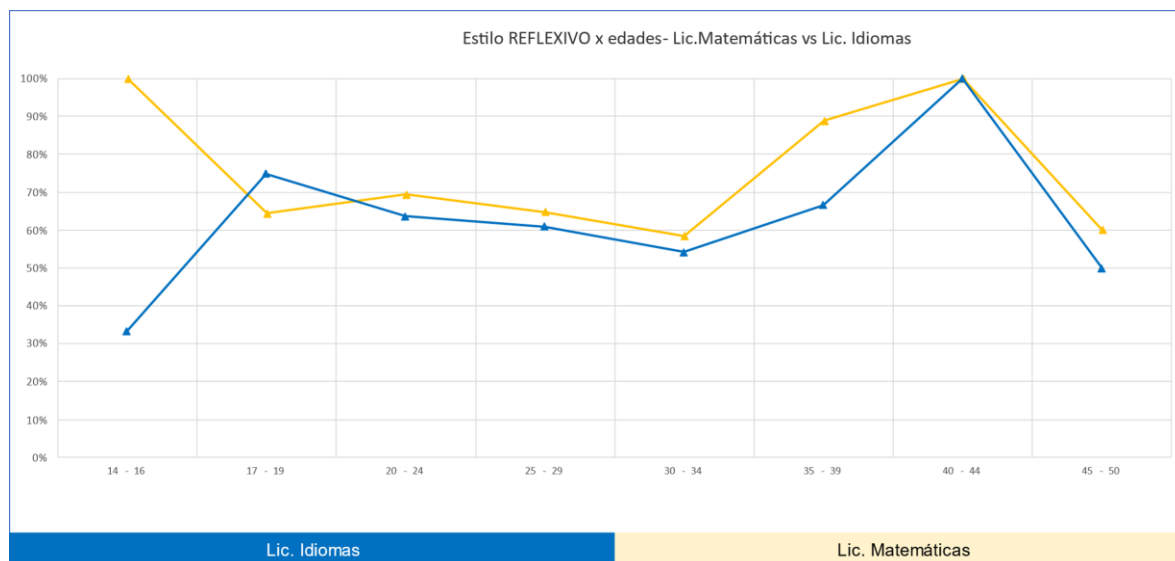


Por otro lado, el estilo teórico también presenta bastantes similitudes en su tendencia. (ver gráfico 10) De cierta forma se puede decir que se encuentra a niveles similares entre el tercer y sexto semestre, en los cuales tiene una mayor prevalencia en la licenciatura en matemáticas. No obstante, esta tendencia se invierte drásticamente en noveno y décimo semestre.

Comparativo por grupos de edades

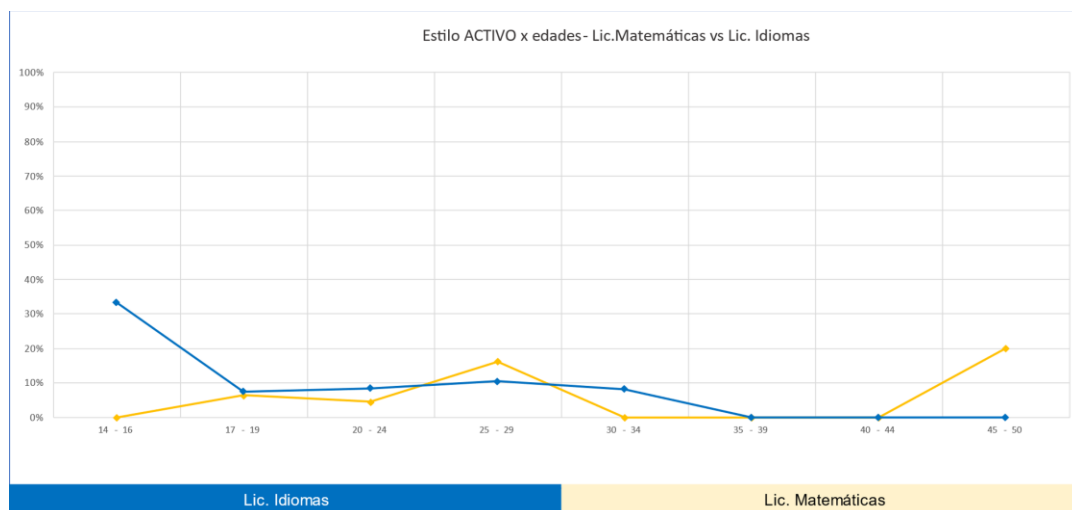
Como lo hemos venido planteando, en este apartado se tendrán en cuenta los resultados por edades para las licenciaturas en idiomas y en matemáticas. (ver gráfico 11) No obstante, en este punto el énfasis recae en los ocho grupos de edades que se tuvieron en cuenta en el test. Es decir, 14-16 años, 17-19 años, 20-24 años, 25-29 años, 30-34 años, 35-39 años, 40-44 años, y 45-50 años.

Gráfico 11. Comparativo por grupos de edades.



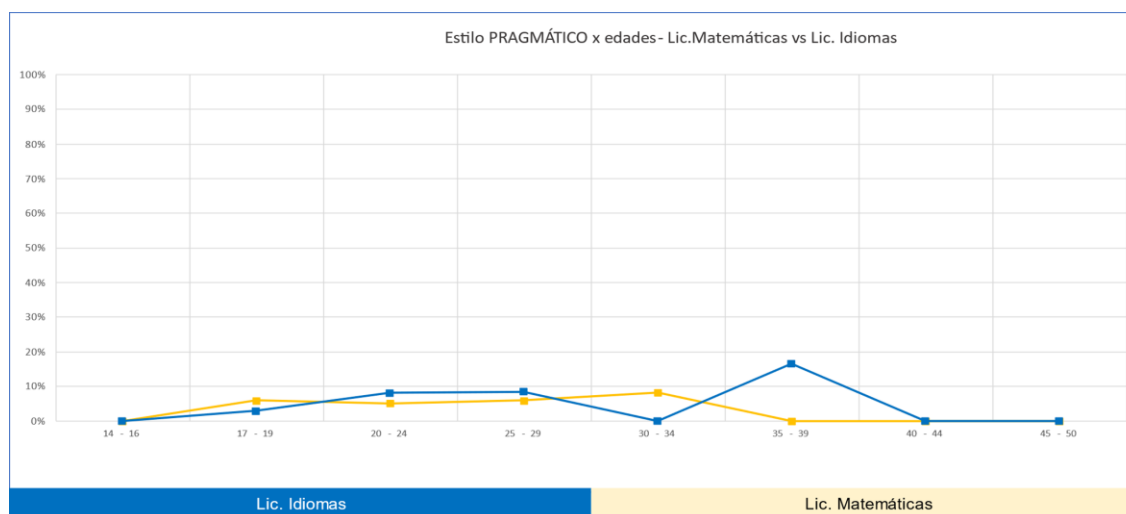
En el estilo reflexivo de esta sección es donde se pueden apreciar mayores variaciones entre ambas licenciaturas. Éstas se pueden observar en el grupo de 14-16 años y en el de 40-44 años. No obstante, independiente del grupo de edad, este estilo tuvo mayor preferencia en la licenciatura en matemáticas. Incluso si en el perfil general se observó sólo un punto porcentual de diferencia, en este caso se pueden apreciar muchas.

Gráfico 12. Estilo activo por grupos de edades.



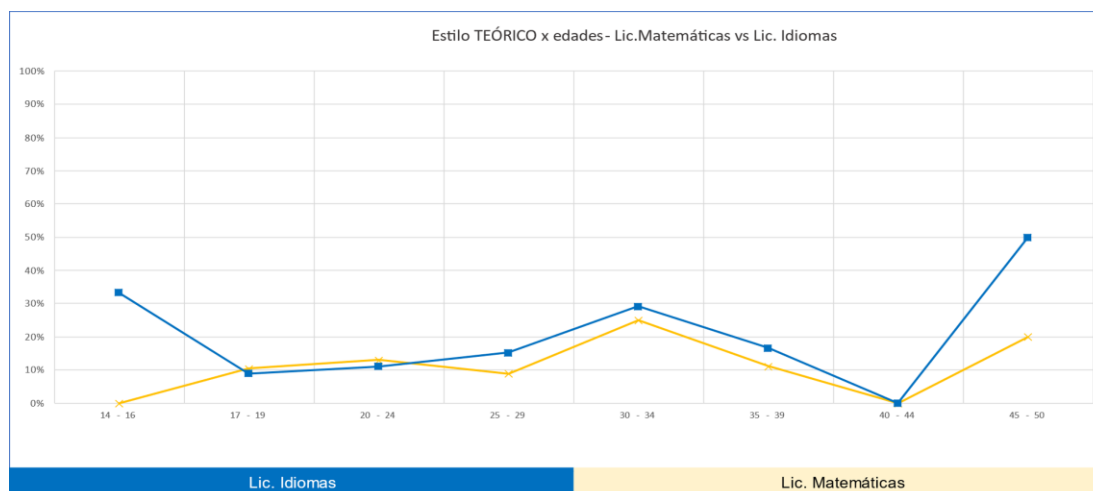
En el estilo activo existe mayor preferencia en la licenciatura en idiomas a nivel general, de hecho, en este gráfico se puede observar que esto se debe, sobre todo, al primer grupo de edad y a aquellos donde la tendencia se estabiliza, ya que, en los últimos tres grupos, este estilo tiene una preferencia nula. (ver gráfico 12) Además, es interesante que la tendencia entre los dos primeros grupos de licenciatura en idiomas sea muy parecida (de manera inversa) a la que se puede apreciar en los últimos dos grupos de la licenciatura en matemáticas.

Gráfico 13. Estilo pragmático por grupos de edades.



El estilo pragmático comienza y termina mostrando poca preferencia en ambos programas. (ver gráfico 13) Evidentemente, el resto de los grupos de edades tiene variaciones, pero se puede notar que existe una mayor prevalencia en la licenciatura en idiomas.

Gráfico 14. Estilo teórico por grupos de edades



Para el estilo teórico, las tendencias son parecidas para ambos programas si solo se tienen en cuenta las edades desde los 17 años hasta los 39 años. (ver gráfico 14) Son más notorias las diferencias en el primer y último grupo de edad para cada programa.

Comparativo por géneros

En esta sección se comparan algunas características de los resultados generales por género para ambos programas (ver gráfico 15).

Gráfico 15. Comparativa por géneros

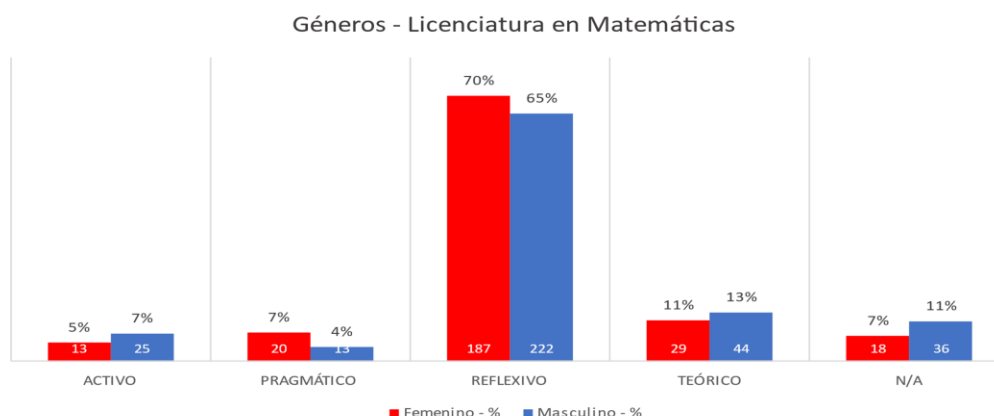
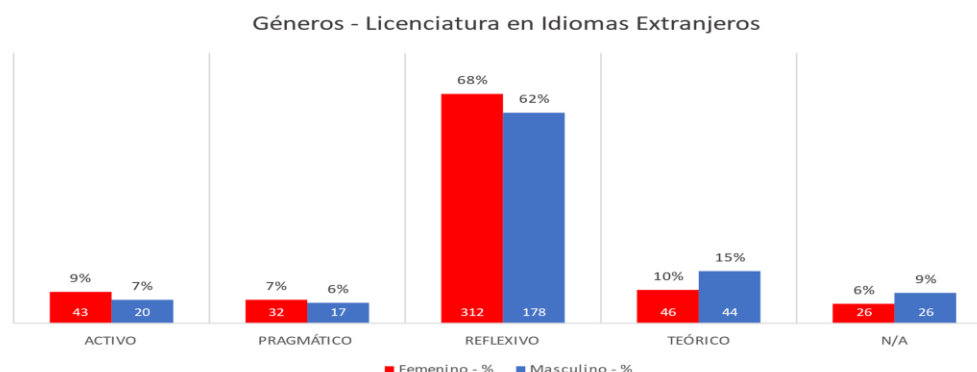


Gráfico 16. Estilo por géneros en la Licenciatura en Idiomas



En general, se puede apreciar que, si bien los porcentajes son variables, las tendencias son las mismas. (ver gráfico 16) Es decir, el estilo reflexivo se mantiene como el más fuerte y es más predominante en el género femenino. En segundo lugar, se encuentra el estilo teórico, pero este está más presente en el género masculino, con un mayor margen de diferencia en la licenciatura en idiomas. Por otro lado, el estilo pragmático es mayormente predominante en el género femenino de ambos programas, mientras que el activo se es más evidente en el grupo masculino de la licenciatura en idiomas.

Conclusiones

Dentro de los avances logrados, es un gran aporte en el contexto regional, nacional e internacional contar ya con un perfil de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad del Atlántico, primera institución educativa superior en lograrlo. Una base de datos que estará disponible en forma digital para todos los docentes de la institución que la requieran y que se actualizará semestre tras semestre. Es por esto que ante los cambios que estamos vivenciando y la diversidad de los estudiantes que recibimos cada vez más digitales, los modelos y teorías existentes sobre las diferencias individuales en la forma de aprender de los estudiantes, siguen vigentes y los retos planteados son aún mayores.

Lo anterior permitirá que nuestro trabajo como docentes se expanda en múltiples investigaciones colaborativas que amplíen el conocimiento de nuestros estudiantes, que

podamos compartir estrategias y mejorar efectivamente los procesos de enseñanza aprendizaje en cada uno de las facultades y programas en busca de la calidad académica e investigativa (Cancino Rico, 2018) que el contexto y condiciones actuales requieren.

Y, por otra parte, como lo hemos experimentado, una transformación social en la educación superior no puede concebirse sin una mirada amplia y diversa de la evaluación. Esta debe ser considerada como un proceso que debe tener en cuenta los nuevos ambientes de aprendizaje, los espacios, los objetivos redefinidos, los recursos tecnológicos y, por supuesto, los diversos estilos de aprendizaje de los aprendices. En este sentido, se reconoce que “La escuela dejó de ser la misma porque nos vimos obligados a evaluar de maneras diferentes, a usar distintas metodologías y a aprovechar todos los recursos creativos” (La escuela que viene., 2020).

En nuestro caso en la Universidad del Atlántico, estos espacios han sido reformulados con la utilización del SICVI (Sistema de Créditos Complementarios Virtuales), plataforma que administra el Ambiente Virtual de Aprendizaje. Está basada en Moodle, y su implementación se dio a conocer desde el 2010. En este contexto virtual contamos además con la utilización de las herramientas que nos ofrece Google, tales como Google Sites, Google forms, Google work, Classroom. Además de los sitios ofrecidos por Google, hemos trabajado también con Socrative, Educaplay, Quizzes, Kahoot Genially, Canva, entre otros. Estas herramientas nos ofrecen la posibilidad de trabajar los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples (Cancino Rico & Villar Guerra, 2019) de la población estudiantil.

Referencias

- Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Cancino Rico, M. (2018). *Desarrollo del espíritu creativo e investigativo en la Universidad, TIC y estilos de aprendizaje*, Sello editorial Universidad del Atlántico.

Cancino Rico, M., & Villar Guerra, L. M. (2019). Inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje: potenciadores de la investigación y el espíritu creativo a través de la clase invertida. En *Gestión y uso edificador del conocimiento* (pág. 536). Sello Editorial Redipe.

Hernández- Sampieri, R., Fernández C. y Baptista, M. P. (2000). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

La escuela que viene. (5 de junio de 2020). Reflexión para la Acción. Una crisis como oportunidad para contribuir a la mejora de la educación en la escuela: (F. Santillana, Ed.) Obtenido de www.laescuelaqueviene.org

Ley 115. (1994). Ley General de la Educación. Bogotá: MEN.

Lebrun, M. (2002). *Des technologies pour enseigner et apprendre. Perspectives en éducation et formation*. Paris: De Boeck 2ème édition.

Luzón, M., & Coll, J. (1996). Instrumentos para la identificación de estrategias, estilos y representaciones de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje de lenguas. Las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje. Bogotá: Los estilos de aprendizaje de lenguas.

Montero, L. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la didáctica. En Palacios, Coll y Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Torres, S. (1996). Los estilos cognitivos. En Álvarez González y Bisquena Alzuña, R, *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.

Torres, S. (1993). Métodos de enseñanza y estilos cognitivos. En *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.

Navarro, I., Luzón, M. J., & Villanueva, M. L. (1997). Estudio de las representaciones lingüísticas de los estudiantes de la Universidad Jaume I: cultura de enseñanza vs cultura de aprendizaje. En M. L. Villanueva & I. Navarro (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas* (pp.103-150). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.

Capítulo 2

Práctica pedagógica.: Un acercamiento a sus múltiples miradas

Claudia Alejandra Bermúdez⁴

Universidad del Cauca

Resumen

En el presente artículo se recogen los principales autores, estudios e investigaciones, con la intención de sistematizar las tendencias alrededor del concepto de Práctica Pedagógica, un tema que en la actualidad se ha vuelto reiterativo entre los investigadores, pero que en ocasiones se torna borroso y confusa dada la utilización del mismo en los trabajos de investigación. En este sentido, se presenta una mirada en Colombia a partir del movimiento pedagógico que surge en los años 80s, teniendo en cuenta los autores que lo han abordado haciendo un recorrido y sistematizando la bibliografía encontrada para observar las diversas perspectivas y miradas que de allí surgen. Como resultado se considera un concepto complejo que se ha problematizado con diversas miradas que rebosa no solo el espacio de la educación básica, también el de la educación superior, en algunos casos desborda el escenario de la escuela o se le da un enfoque hacia la formación del maestro, a un área o materia específica, además también remite a la normatividad, a la sistematización de experiencias, entre otros; concluyendo así que no es un concepto con fronteras marcadas o con definiciones unívocas.

Palabras clave: Práctica pedagógica, sistematización, normatividad, maestro.

⁴ Docente Departamento de Educación y Pedagogía de la Universidad del Cauca. Licenciada en Ciencias Sociales- Universidad del Valle. Magister en Educación- Universidad del Cauca. correo: cabermudez@unicauca.edu.co

Abstract

In this article, the main authors, studies and research are collected, with the intention of systematizing the trends around the concept of Pedagogical Practice, a topic that today has become repetitive among researchers, but that sometimes becomes blurred and confusing given the use of it in research work. In this sense, a look at Colombia is presented from the pedagogical movement that emerged in the 80s, considering the authors who have approached it by taking a tour and systematizing the bibliography found to observe the different perspectives and views that arise from there. As a result, it is considered a complex concept that has been problematized with different perspectives that overflows not only the space of basic education, but also that of higher education, in some cases it overflows the school scene or is given a focus on training from the teacher, to a specific area or subject, in addition it also refers to regulations, to the systematization of experiences, among others; thus concluding that it is not a concept with marked borders or with univocal definitions.

Keywords: Pedagogical practice, regulations, Master, bibliographies.

Introducción

En la actualidad la noción de práctica pedagógica es diversa y confusa, la polifonía de este término se ha tornado en un tema de estudio que se ha consignado en una creciente bibliografía, el tema recoge artículos, normatividad, libros, entre otros; además, se observa que hay múltiples formas de ver las prácticas, una serie de términos que la consideran sinónimos como son: práctica de enseñanza, práctica del docente, prácticas educativas, para nombrar algunas, pero que cabe aclarar que para la realización del texto se toma el término de práctica pedagógica, porque se considera que tiene una historicidad desde el llamado movimiento pedagógico⁵ y se problematizó en Colombia con la intención de ver más allá, de otorgar un estatuto al maestro, además de integrar otros elementos.

⁵Se considera por varios autores que en Colombia en los años 80 se presentó el llamado Movimiento pedagógico, un auge en las investigaciones en pedagogía.

El presente documento pretende desde el concepto de práctica pedagógica, hacer un recorrido por los diversos autores que lo han abordado, realizar una exploración bibliográfica para conocer sus alcances, tendencias; por consiguiente, no hay una definición unívoca, está permeado por intereses y múltiples perspectivas, que en ocasiones conlleva a que el concepto se torne borroso. Se considera que en la actualidad el término es complejo y se ha problematizado con nuevas miradas: desde la singularidad, desde lo afectivo, como un quehacer instrumental, desde la experimentación en el aula, entre otras. Por último, se considera que es necesaria la realización de una exploración documental por las reiteradas investigaciones que han surgido alrededor del mismo y como insumo para posteriores investigaciones.

Génesis y desarrollo del concepto

En la exploración de diversas fuentes bibliográficas se observa que la **práctica pedagógica** es tomado desde diversas miradas, por consiguiente hay autores que han sido referentes generales y que han influenciado a otros autores, entre ellos y en el contexto colombiano cuando las investigaciones pedagógicas toman auge en los años 80 (Tamayo, 2007), el término se visibiliza, de esta manera se considera pertinente abordar, aquellos referentes que se convierten en la posición de diversos investigadores en la actualidad, entre ellos y los más conocidos son:

El grupo de investigación de ***Historia de la Práctica Pedagógica*** creado en 1978 (**GHPP**), que consideran el discurso como eje central, para ello se trae a colación el autor francés Michel Foucault (1926 – 1984) quien se constituye en la epistemología para rastrear el discurso, propone una forma de interpretar la historia, esta es la posición investigativa que toma el grupo liderado por Olga Lucia Zuluaga que aborda el discurso como práctica y deciden tomar este camino para proponer nuevos concepto y construir su historicidad, el grupo reconoce al maestro como dueño de un saber; según Martínez B, (2009) afirma que: “Optar por la arqueología para pensar los problemas de la pedagogía fue siempre para el grupo de historia de las prácticas pedagógicas un asunto histórico” (p.5). El grupo ha realizado gran cantidad de trabajos académico construyendo conceptos, aportando en la concepción del maestro, la escuela, entre otros,

fundamentándola a partir de su historicidad teniendo como documentos de estudio: los manuales, decretos, ordenanzas, entre otros, que se encuentra en los archivos desde la colonia hasta el siglo XX.

Por consiguiente, según Zuluaga (1999) plantea que la práctica pedagógica:

“Tiene por finalidad la circulación, la difusión, la producción, la adecuación, la distribución y el control de los saberes. En donde, el saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento localizándose discursos de diferentes niveles, enunciados por diversas prácticas y sujetos”. (p.147)

Entonces se aclara que para el grupo no es un que hacer como una técnica, en esta noción de Práctica pedagógica se involucra tres instancias (maestro, saber y escuela), donde el maestro es dueño de un saber, además los discursos suponen jerarquías, tensiones y las prácticas pedagógicas conciben una interconexión de elementos que se evidencian a la hora de estudiar los documentos históricos.

A partir de la historicidad, Martínez B. (2009) propone que:

“Pienso que la investigación histórica abre un campo epistémico propio en el que se conjugan regularidades institucionales, sujetos partícipes, finalidades y el conjunto de enunciados que normaliza, predice y explica la totalidad de la actividad y algunos de sus componentes. De todos modos, puede que no sea suficiente, el tener en cuenta estos aspectos si no se atiende la singularidad de su devenir histórico y lo específico de sus ritmos, sus momentos, su ubicación espacial” (p. 18).

Entonces, la práctica pedagógica indaga por una relación más compleja que interviene lo político, lo institucional, es decir no es un concepto cerrado, no se trata de acotarlo a una definición con fronteras marcadas, puesto que el contexto histórico también es de gran importancia; en la actualidad se percibe la complejidad, la maleabilidad con que diversas instancias lo acoge, las prácticas están en la cotidianidad del maestro, entendiendo que dentro de las mismas se presenta elementos de permanencia y de cambio.

Otra postura que es necesario resaltar es la de la pedagogía como dispositivo⁶ (Tamayo, 2007) y las prácticas pedagógicas como la reproducción del discurso, en ella se encuentra Mario Díaz (1990) pedagogo colombiano quien propone:

Con el término de práctica pedagógica, nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan, la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones de los sujetos en la escuela (p.2).

Enfocándose así a diversos elementos que se interaccionan en la institución escolar, esta se considera una definición completa, compleja e integradora; para hablar de Díaz, se trae a colación a Basil Bernstein (1924 -2000) quien se considera influye en su pensamiento, Bernstein es un sociólogo de la educación nacido en Londres que fundamenta sus textos a partir de la relación entre los sistemas educativos y la estructura de clases sociales, Bernstein identifica en su libro *“Class, codes and control*, su teoría sociolingüística de los códigos desembocaba en una teoría social que analizaba las relaciones entre las clases sociales, la familia y la reproducción de los sistemas de significado (el código se refiere a los principios que regulan los sistemas de significado)” (Sadovnik, 2001, p. 3). Bernstein es un sociólogo inquieto por la movilidad social y por entender el funcionamiento de la escuela como reproductor de las clases sociales. Entonces, retomando a Díaz se encuentra que su posición ha sido muy importante, pero que frente a las prácticas pedagógicas se aborda desde un discurso hegemónico que invisibiliza la singularidad de un sistema de jerarquías que están presentes en el aula y en todo el espacio educativo, entonces, la práctica pedagógica está influenciada por lo macro por la estructura.

⁶ El dispositivo es un término que según Foucault en entrevista realizada en 1977: lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, Tomado de: García. L (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. Aparte Rei 74. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf> Visitado el 25 de mayo de 2018.

Marco Normativo: Otra forma de ver la práctica pedagógica

Esta mirada se expone desde el marco normativo e institucional en Colombia de lo que el Ministerio de Educación Nacional MEN considera la práctica pedagógica, teniendo como punto de partida la formación de los docentes, es así que como primera medida se aborda la ley general de educación, 115 de 1994 que en el título IV habla de los educadores, cap.2, “Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador” (p 23), además, en el artículo 109, habla sobre las finalidades de la formación de educadores, las cuales son responsabilidad de las instituciones encargadas en la formación de docentes.

Así mismo en la ley 30 de 1992 de Educación Superior que explícitamente no se nombra la práctica pedagógica, pero que allí se concibe las instituciones superiores que forman docentes y da cabida a otra normatividad que está más direccionada a las facultades de educación, ellas consideran la práctica pedagógica como: un acercamiento al aula, al escenario de trabajo del maestro en formación, a la realidad, se debe dar un proceso de retroalimentación constante, se plantea una escisión entre teoría y práctica; el Decreto 272 (1998) plantea en el párrafo: “El carácter teórico-práctico connatural a la formación de educadores y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente, de manera continua, durante todo el programa”, hablándose ya no del saber sino de la profesión docente, la formación en lo que ellos conciben como “competencias”, para que el docente adquiriera “habilidades” tanto en su campo disciplinar como en el campo pedagógico.

Continuando, se trae a colación específicamente la Resolución del MEN número 6966 del 6 de agosto de 2010 por la cual se modifican los artículos 3 y 6 de la resolución 5443 de 2010 que tal vez se considere la más explícita sobre la noción y que define las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación. Esta última define la práctica pedagógica así:

Artículo 6. Práctica pedagógica: Puesto que la práctica pedagógica es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los educadores, el programa debe garantizar espacios formativos para desarrollar la práctica como

mínimo durante un año electivo escolar. Debe permitir que el estudiante conozca el contexto de su futuro desempeño y afronte las realidades básicas del ejercicio docente para reafirmar su identidad profesional dentro de los marcos locales, académicos y laborales, aprender con educadores en ejercicio y fortalecer el aprendizaje colaborativo contextualizado.

Desde esta perspectiva en la práctica pedagógica se habla de una formación disciplinar y teórica para pasar a la realidad, entonces se presenta como una noción compleja, se reduce a un requisito de la normatividad, a la singularidad de un profesional en formación, pero que busca influir en la experiencia directa del nuevo maestro y que a partir de allí se realice una reflexión. Sin embargo, el reto es buscar un equilibrio entre la reglamentación y la reflexión crítica a partir de la experiencia, una reglamentación que en la actualidad está permeada por el discurso de la competencia, de la evaluación, de la eficacia y lo administrativo, pero que en la escuela o en el aula se imprime de sentidos, de realidades, de matices y afectos, que hacen parte de la práctica lo que la hace más reflexiva. Entonces, si bien se considera un elemento fundamental en la formación docente porque conjuga varios elementos como lo disciplinar, lo teórico, las vivencias, entre otros, también requiere un cuestionamiento dado que no solo se debe observar como requisito o enfocarse en el hacer. No obstante, en esta normatividad también se presenta un antagonismo; en las políticas educativas establecidas se presenta una norma, es el Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente, del Ministerio de Educación Nacional, donde se promueve que para ser docente no se requiere formación pedagógica, pues es suficiente la formación disciplinar, entonces cualquier profesional puede ingresar a ser maestro en una institución educativa, de manera que ¿Dónde queda toda esta normatividad dirigida a los maestros en formación, a las facultades y lo que allí se expone?

Práctica pedagógica: explorando bibliografía

Investigaciones de la práctica pedagógica a nivel internacional

A nivel internacional se encuentran diversos artículos que hablan de la noción de Práctica pedagógica, para ello aquí se expondrán algunos:

Es el caso de Ogando (2004) el cual en un informe de investigación en República Dominicana, se considera no es claro el concepto y lo remite más desde el enfoque administrativo cuando habla de gestión, eficiencia y calidad; sin embargo, expone a groso modo la preocupación de la distancia que se presentan entre investigadores y maestros, dado que las reformas educativas no se proponen desde la escuela, pareciera que cada quien fuera por su lado y se deja la escuela como escenario de investigación lo que dificulta que las reformas se apropien por aquellos que habitan este espacio que son los maestros y sus quehaceres en el aula. Otro estudio observado es el expuesto por la *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana* CECC que como su nombre lo dice, es un sistema de la integración de Centroamérica que nace en Nicaragua en 1982 está enfocado a la investigación por lo que la noción de práctica pedagógica se torna casi nula dado que se exponen más conceptos de: epistemología, tipos de investigación y muy poco o nada se enfoca a la práctica pedagógica (Fromm y Ramos, 2009).

En Chile es importante resaltar a Aracely de Tezanos y sus estudios sobre los docentes refiriéndose a su saber, aunque su línea es muy parecida a las investigaciones de la pedagogía en Colombia, ella considera que: “al retomar la práctica pedagógica, el maestro recupera su condición de artesano - intelectual en cuanto se indaga y realiza un proceso de reflexión permanente sobre el oficio de enseñar...” (1985 p.40). La práctica toma sentido en el aula, se abre la posibilidad de cuestionamiento desde sus intencionalidades, desde los contenidos disciplinarios, desde elementos de lo macro, como son el currículo y la normatividad. Se puede entonces considerar a la práctica pedagógica como un elemento fundamental del ser maestro, de la cotidianidad y esta es una visión muy interesante porque en el espacio de acción de docente se entrecruzan no sólo su formación profesional y su teoría, sino los intereses, sus experiencias, sus saberes, entre otros.

Otras miradas que se presentan en Chile, que se han tomado como punto de partida es la formación profesional del docente, que se ha acogido a la normatividad de la educación superior que orienta el componente práctico de la formación de educadores; desde este enfoque se asumen las Prácticas pedagógicas, considerando realizar

simultáneamente teoría y práctica en el proceso de profesionalización, es el caso de la investigación de Romero y Maturana (2011) acerca de la supervisión de la práctica pedagógica y la triada formativa, la cual busca responder al interrogante: ¿Qué están haciendo y aprendiendo los estudiantes que participan del componente práctico de la formación?

Por otro lado, desde España Gimeno Sacristán ha sido un estudioso de la educación y especialmente del currículo, en este sentido citado por Moya y Rengifo (2011) exponen que las prácticas pedagógicas de maestros tienen tres componentes:

“Un componente dinámico compuesto por los motivos y las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación, un componente cognitivo compuesto por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan, las creencias personales y los conocimientos” (p. 40).

Lo que se considera que la práctica pedagógica se envuelve en una complejidad que no se agota sólo en saber hacer, o en el conocer, o en lo disciplinar, más bien es una integración de todas anexando hasta sus creencias personales, su subjetividad y aunque se plantean conceptos desde lo macro, también se resalta la singularidad del maestro.

Investigaciones de la Práctica Pedagógica a nivel nacional

En este sentido, se observan los siguientes enfoques de la connotación de Práctica pedagógica que son acogidas por algunos investigadores en Colombia, puesto que se presenta una diversidad de textos, artículos, entre otros documentos que lo acogen.

Práctica pedagógica enfocada al Maestro

- Experiencias y reflexiones del Maestro en la Práctica Pedagógica

En este sentido, se encuentran diversos artículos que sistematizan o realizan investigaciones encaminadas a plasmar las experiencias al realizar la práctica

pedagógica de los maestros y de algunos maestros en formación, esto con miras, entre otras cosas, a la reflexión sobre su labor. Entre ellos:

- El caso de Jinete y Miranda (2014) que donde se presenta la Sistematización de las prácticas pedagógicas el tema de una tesis de maestría que sus autores la proponen como una forma de intercambiar experiencias, de trascender lo descriptivo para que se convierta en un insumo para la reflexión, de acoger todos los actores que implican en las Prácticas Pedagógicas, de plasmar el conocimiento del maestro, el saber, sin embargo, no está especificado desde qué mirada acogen la connotación de “prácticas pedagógicas”.

- Por otro lado, se encuentra el artículo de Rojas Durango *et al.* (2013) que, a partir de la experiencia de un grupo de egresados de la Universidad de Antioquia en Ciencias, evalúan la pertinencia de la práctica pedagógica en un contexto, en este sentido se resalta la importancia del mismo y cómo ello influye en sus prácticas.

- Considerando la indagación de contexto del departamento del Cauca, se resalta la investigación donde se reflexiona sobre la práctica pedagógica que en la universidad y específicamente en el programa de Educación Física se conoce como *práctica escolar*, se considera pertinente esta investigación porque a partir de la misma se impregnan de sentido a las prácticas, sacándola de la instrumentalización o del requisito, se hace necesario que la escuela sea el escenario de integración o confrontación de los saberes y las exigencias del contexto real, además dentro de esta investigación se observa los afectos, es darle sentido a esa normatividad sobre la práctica pedagógica, darle sentido a los procesos Torres y Meneses (2010).

La práctica pedagógica y el conocimiento profesional del maestro

En la práctica pedagógica también se encuentran otros elementos implícitos y ello corresponde al conocimiento profesional que se complejiza con el conocimiento disciplinar del maestro, sin embargo, aunque en este artículo no se ahondará en esta temática, sí se debe resaltar y traer a colación esa mirada.

Se han realizado investigaciones que también se enmarcan en un área específica, es el caso de un estudio que se realiza en el Huila de estudiantes en formación en las Ciencias Naturales, para caracterizar como esa Práctica Pedagógica incide en el conocimiento profesional de un futuro maestro, los autores Amórtegui *et al.* (2017), quienes a partir de una metodología de investigación cualitativa llevando a cabo un análisis documental ponen en evidencia en los resultados las significativas aportaciones de la Práctica Pedagógica sobre los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).

Las prácticas pedagógicas en la educación básica

Entre las diferentes investigaciones se afirma que se encuentran textos de las Prácticas Pedagógicas en el escenario escolar y en este sentido es la importancia de reconocer el contexto, la diversidad, una tendencia que implica el reconocimiento del otro, la escuela como un espacio de encuentros y de experiencias; para ello se hace referencia a la investigación de Parra y Vallejo (2013) sobre las prácticas pedagógicas en la básica primaria como espacio para reconocer al otro, cuyo objetivo principal fue comprender cuál es el rol de las prácticas pedagógicas en el reconocimiento del otro (identidad, alteridad y otredad), observar cómo no solo se detiene en el saber sino en la formación humana, reflexionar sobre las mismas y transformarlas si es necesario. Dentro de esta relación de categorías de análisis se considera que hay pocos estudios de forma integrada.

Por esta misma línea se encuentra un artículo de Jaramillo y Murcia (2014), el cual es un artículo de reflexión donde se propone la relación con el otro, implica la importancia del cuerpo y el rostro, *“el otro es un actor constituyente de la realidad y no solo constituido por esta”* (p.3).

Las prácticas pedagógicas en la Educación superior

En este punto se plantea una visión diferente a la anterior, pues son las Prácticas Pedagógicas que se presentan en el contexto universitario, estas investigaciones han crecido por diversas razones, entre ellas se encuentra la fuerte formación disciplinar que

en muchas ocasiones están desligada a la educación integral siendo esta última un objetivo de la educación superior, además de la poca o nula formación de los docentes universitarios en la pedagogía, es así que esta noción de práctica pedagógica se considera fundamental porque al conocerlas se reflexiona para transformar, por tanto el docente se considera una figura imprescindible, para ello se tomaron algunas investigaciones como:

Un estudio en tres universidades de Bogotá que considera dar otra mirada a las prácticas enfocado a un colectivo, esto desde la visión y posición de Zuluaga resaltando el saber pedagógico del maestro, pero teniendo en cuenta que también se presenta una relación bidireccional entre docente y estudiantes, aquí se tiene en cuenta el “otro”, la convivencia, la acción comunicativa, además es una reflexión a partir de contextos universitarios; este estudio se emprende en tres universidades: Nacional de Colombia, La Salle y Politécnico Grancolombiano, busca responder ¿qué tipos de prácticas pedagógicas construyen conocimiento en el aula? (Chamorro *et al.*, 2008).

Por otro lado, se encuentra un trabajo que está más enfocado a las prácticas docentes, ya que fueron sus concepciones las que fueron estudiadas, en este sentido se considera que confunde los términos, sin embargo, se trae a colación porque visibiliza a partir del estudio que se realizó con un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga:

“Que el conocimiento disciplinar prevalece sobre el conocimiento humano, siendo este último minimizado en el desarrollo integral de los educandos. Aunque este conocimiento ético se manifestó de forma implícita, al considerar los estudiantes que las actitudes de sus docentes promueven valores, es necesario que se den discursos y acciones explícitas que lleven a un reconocimiento de los sujetos y del contexto...” (Basto, 2010, p.14.)

Reiterando la necesidad de la formación integral, de la convivencia y de la alteridad, puesto que el espacio universitario y específicamente el aula se convierte en un punto de encuentro de diversidades, de historias de vida.

Por consiguiente, se resalta el artículo de Patiño y Rojas (2019) donde se considera que allí las prácticas pedagógicas integran todos los participantes, allí se refleja tanto estudiante como docente y cada uno tiene subjetividades, la pedagogía no puede negar esta subjetividad. El aula es un espacio que está mediado por tensiones, pero también es un espacio donde se puede concebir la alteridad, la discusión queda abierta y en este sentido se realiza un llamado a que el aula no solo es el docente, sino que es un espacio de interacción de todos los actores implicados.

Así mismo, en otro texto, José Olmedo Ortega (2018), en su libro *Poder y práctica pedagógica* que plantea las posiciones de Foucault y de Bernstein en relación con el análisis de los discursos y las prácticas que operan en el espacio académico universitario; esta mirada de las prácticas con la posición de estos autores han sido un referente importante en Colombia.

Por último, López (2016), quien habla de la Práctica pedagógica investigativa, expone su mirada más hacia la escritura de los proyectos que surgen de los maestros y maestras en formación, está más orientado a lo discursivo y busca con este texto orientar al investigador en la realización de su escrito, entonces su libro: “propone una posibilidad para la escritura de textos relacionada con la investigación educativa” (p.1).

Práctica pedagógica en la virtualidad

El tema de la virtualidad y el uso de las tecnologías no es nuevo, además, que se ha explorado desde diversas miradas, siendo más visible el estudio del mismo en las Universidades, sin embargo, con el inicio de la pandemia del Covid19 que impactó en la cotidianidad de los docentes, estudiantes y por consiguiente en las prácticas pedagógicas, van surgiendo varios cuestionamientos, reflexiones y desafíos, en medio de tanta incertidumbre. La virtualidad se convirtió en una opción de seguir con los procesos de enseñanza- aprendizaje, no obstante, esta virtualidad también pone de relieve las desigualdades sociales, el acceso inequitativo a las nuevas tecnologías, las dificultades en los contextos, entre otros, teniendo en cuenta las especificidades de cada nivel educativo: la educación básica, la educación media y en las universidades; así mismo las diferencias entre la escuela pública y privada, entre lo rural y lo urbano; por

consiguiente, en este punto no se pretende ahondar en esta temática sino plantear que aquí hay mucho por explorar en cuanto a las prácticas pedagógicas en estos nuevos entornos educativos, como lo plantea Bobadilla *et al.*, (2020): “La pandemia no solo alteró y modificó nuestras formas de interacción académica sino otros aspectos que se resignifican en el nuevo escenario del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 28), por ello este punto se deja abierto, con varios cuestionamientos y puntos por explorar en cuanto a la práctica pedagógica, entendiendo que se debe plantear un desarrollo crítico y capacidad de adaptación frente a estos nuevos escenarios.

Conclusiones

A lo largo de la realización del texto y la revisión bibliográfica que contiene en su título Prácticas pedagógicas y aquí se referencia algunos se expone que:

Como primera medida, a lo largo de la búsqueda bibliográfica se encontraron gran cantidad de documentos en los cuales en el título está presente la Práctica pedagógica, un concepto que se ha abordado reiterativamente y que las investigaciones en torno a él actualmente siguen creciendo; en algunos artículos no son explícitas la mirada con la que se aborda, es decir, no hay un enfoque o mirada concreta, además se tiende a confundir con otros términos como: práctica docente, práctica educativa, entre otros; también se encuentra que en algunas investigaciones se acogen a las miradas de autores con una tradición como son la propuesta del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica o Mario Díaz, entre otros autores, esto en el caso de Colombia. No obstante, en la bibliografía explorada a nivel internacional el concepto tiende a ser ambiguo y confuso, es decir, la práctica pedagógica se refiere a varias cosas y no muestra que precisamente tenga un desarrollo continuo en la academia.

Segundo, se resalta que el concepto de Prácticas Pedagógicas tiene una mirada desde un marco normativo legal que está anclado a la formación de formadores, este marco normativo es acogido por las instituciones de educación superior y está enfocado a esa relación de la teoría con la práctica en un contexto específico, es decir, busca el acercamiento por parte de los maestros en formación a las instituciones educativas para ser un complemento y adquirir experiencia; sin embargo, teniendo presente toda esa



normatividad se cuestiona en el decreto 1278 donde se plantea que un profesional con su título puede ejercer la docencia en el servicio educativo estatal, entonces, pareciera que esta normatividad de práctica pedagógica para la formación de maestros se deja de lado, así mismo pareciera que se desconoce la importancia y el valor formativo de adquirir esta experiencia y acercamiento a los contextos, por lo tanto es allí donde se debe evidenciar una integralidad en la reflexión de toda la normatividad de los maestros y maestros en formación.

Tercero, en Colombia se identificaron varios enfoques que se hacen visibles según lo revisado en algunas investigaciones, entre ellos se pueden nombrar:

Las Prácticas Pedagógicas enfocadas a los maestros, entre estas se resaltan la experiencia de los mismos como maestros en formación o como profesionales en las aulas que sistematizan sus experiencias para, entre otras cosas, realizar una reflexión de su labor y hacer visible su experiencia a partir de un documento escrito. Dentro de la misma se encuentra la práctica pedagógica ligada al conocimiento profesional del maestro en ejercicio, es decir resalta la complejidad de su labor y todos los elementos que se interrelacionan como son: los discursos, los conocimientos disciplinares, su actuación en el aula, entre otros.

Se identificaron también investigaciones de la práctica pedagógica enfocadas a la educación básica, media y precisamente también hay varios artículos que tiene un mirada en la educación superior, en este último se resalta el sentido de la formación disciplinar, además, también se puede encontrar de manera implícita como las prácticas pedagógicas han sido vista como instrumento de poder, control, reproducción de clases sociales y jerarquiza el discurso del maestro como una herramienta fundamental en la práctica.

Por otro lado también se hace visible la mirada donde las prácticas pedagógicas se convierten en encuentros y reconocimiento del otro, encuentro de maestro y estudiante donde el aula se convierte en un punto de diálogo entre todos los participantes, un espacio donde se presentan vivencias, experiencias que no solo está ligada a la formación disciplinar sino que hace parte de las historia que se tejen en la

vida de cada uno de sus participantes, esto incluye una la complejidad del ser humano donde no solo el discurso es protagonista, sino las emociones, los gestos y la corporeidad.

No obstante, es importante resaltar que dentro de las prácticas pedagógicas es fundamental una postura crítica frente al entorno social, político tanto de maestros como de estudiantes, destacando que desde la formación no solo es importante la formación disciplinar sino la formación como ciudadanos, el componente académico y humano.

Por último, queda por reflexionar las prácticas pedagógicas en la virtualidad que es algo más reciente y que se considera es necesario indagar frente a estos nuevos desafíos.

Es así como se concluye que no hay una definición marcada, es un concepto dinámico que se transforma, que es necesario acoger una mirada dependiendo la investigación y el contexto, además es necesario resaltar que la estandarización, las jerarquías y paradigmas establecidos permean las prácticas pedagógicas.

Referencias

Basto T. (2012). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, [S.l.], v. 3, n. 6. <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3547>>.

Bobadilla, M. J., Miño V, y Rago, M., (2020), Hacia una pedagogía en la virtualidad: ¿vincularidad en tiempos de pandemia?, *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 07, No 05, p. 25-34. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/778/4.-Hacia-una-pedagog%c3%ada-en-la-virtualidad..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chamorro, G. H. González. A M. Gómez. (2008). Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres

universidades de Bogotá. Retrieved from
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/608.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1607&context=maest_d
[ocencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1607&context=maest_d)

Decreto 1295 de 2010. file:///C:/Users/DELL/Desktop/Decreto_1295_de_2010.pdf.

Decreto 272 de 1998. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86202_archivo_pdf.pdf.

Díaz. M (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Rev. Pedagogía y saberes*. N°1. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>.

Díaz. Quero V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12. (88 – 103). <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Duque A, Vallejo. S y Rodríguez. J. C. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico de la Universidad Católica de Manizales y la Universidad de Manizales en los programas de salud. Manizales.

E. F Amórtegui, E. F. Mosquera. J. A., Quiroga. A. D, Dussán. C., Bernal. J. S., Dussán. (2017). La práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del profesor de ciencias naturales: una experiencia desde la universidad Surcolombiana. *X Congreso de investigación en didáctica de las ciencias. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, N. ° EXTRAORDINARIO: 2379-2385.

Garzón L. P. Rojas. M. (2009). La subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *educ*, abril 2009, volumen 12, número 1, pp. 93-105. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a07.pdf>.

Jaramillo O, D. y Murcia P, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/28/28>.

- Jinete. L. M. y Miranda N.S. (2014). Sistematización de las prácticas pedagógicas del semillero infantil de danza de la institución educativa doce de octubre de la ciudad de Medellín. Universidad San Buenaventura. Medellín. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2272/1/Sistematizacion_Practicas_Pedagogicas_Jinete_2014.pdf
- L. M. Fromm y V. J. Ramos. (2009). La Práctica pedagógica cotidiana: hacia Nuevos modelos de investigación en el aula. 1 ed. CECC/SICA. San José. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_08.pdf
- Ley 30 de 1992. Educación superior. https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf.
- Ley general de educación 115 -1994. http://sintraeducacionbogota.org/images/PDF/Legislacion/LEY_GENERAL.pdf.
- López, L. (2016). Práctica pedagógica investigativa. Estructura discursiva. *Universidad del Cauca*. Popayán.
- M. Romero J., Maturana. M. (2011). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? [S.l.], v. 4, n. 9, sep. 2012. 2027-1182. <<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581/2695>>.
- Martínez B. (2009). Pedagogía, saber, práctica y disciplina. *Seminario*. Cúcuta. [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_\(Cucuta\).pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_(Cucuta).pdf)
- Miranda C. (2004) Formación permanente e innovación en las prácticas pedagógicas en docentes de educación básica. *Revista iberoamericana de educación*. Chile. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004>
- Moya y E. Rengifo. (2011). Hacia la comprensión de las prácticas pedagógicas que posibilitan la formación investigativa de docentes, de la licenciatura de electrónica, en la universidad pedagógica nacional. Bogotá.

<http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1640/MoyaGarzonRengifoGuerrero2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ogando. F. (2004). Reporte sobre estado de investigación en: gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa. República Dominicana.

Ortega. O. (2005). Poder y práctica pedagógica. Magisterio. Bogotá.

Parra. A. M., Vallejo. C. S. (2013). Las prácticas pedagógicas en la básica primaria: un espacio para reconocer el otro. Manizales. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1252/1/PARRA_Anyella_Marcela_2013.pdf.

Resolución MEN Número 6966 - 6 de agosto de 2010.

Rojas Durango, Y. A., Ramírez Villegas, J. F., Tobón Marulanda, F. Á. (2013). Evaluación de la práctica pedagógica en comunidades rurales y suburbanas. *Educ. Vol. 16, No. 2*, 267-282.

Sadovnik. A. (2001). Basil Bernstein. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada. *Paris, Unesco. P.687- 673.* http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/bernsteins.pdf

Tamayo, V. L. (2007) Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Colombia), 3 (1), <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>

Tezanos, Aracely. (1985) Maestros artesanos intelectuales. Centro de Investigación Pedagógica CIUP. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá

Torres. L. M y Llanos. R. M (2010). Los sentidos de la formación práctica de los estudiantes de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deporte de la Universidad del Cauca. Manizales.

Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e Historia. Medellín: Universidad de Antioquia.

Capítulo 3

Conductas Disruptivas en las Aulas de Clase que Afectan el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en el Grado Sexto

Elizabeth Castro Pertuz⁷

Universidad del Atlántico

Resumen

Las conductas disruptivas en las aulas de clases de las instituciones y/o centros de educación son motivos de reflexión para los docentes puesto que, interrumpen el desarrollo normal de una clase, afectando no solo a profesores, sino también al resto de estudiantes y al propio educando disruptivo. Muchas son las consecuencias de las conductas disruptivas, pero una de las más importantes sobre las que se puede intervenir desde el ámbito educativo es la afectación en el proceso enseñanza aprendizaje. Dicho proceso educativo resulta determinante en la deserción escolar, el ausentismo, el desinterés del estudiante por el acto educativo por consiguiente en los bajos resultados en pruebas internas y externas. Con el objetivo principal de reducir las conductas disruptivas que afectan el proceso enseñanza aprendizaje, se elabora una propuesta de investigación partiendo de una revisión bibliográfica completa sobre la disrupción educativa, las dificultades de aprendizaje presentes en el aula y analizando la posible relación entre ambos, podremos llegar a la conclusión de observar si el estudiante con un comportamiento disruptivo no atiende debido a que su comportamiento se lo impide, o porque su comportamiento es fruto de la falta de entendimiento a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje. La metodología en esta investigación responde a los principios de la investigación cualitativa- cuantitativa, descriptiva bajo un paradigma socio

⁷ Elizabeth Castro. Email: ecastrop@mail.uniatlantico.edu.co . Maestrante en educación, Especialista en Proyectos en desarrollo, Abogada profesora de Ciencias de la educación y rectora de la Institución Educativa El Concorde de Malambo, Atlántico, Colombia. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3574-7772>

crítico. Los procesos de orientación se dan en función de: 1. Profundizar en las vivencias de los estudiantes de grado sexto con conductas disruptivas. 2. Comprensión de los mecanismos que el estudiante de grado sexto, utiliza para confrontar las emociones negativas que afectan su desempeño académico.

Palabras clave: Conductas disruptivas, dificultades de aprendizaje, aulas de clase, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

Disruptive behaviors in the classrooms of educational institutions and / or centers are reasons for reflection for teachers since they interrupt the normal development of a class, affecting not only teachers, but also other students and themselves. Education is disruptive. There are many consequences of disruptive behaviors, but one of the most important that can be intervened on from the educational field is the impact on the teaching-learning process. Said educational process is decisive in school dropout, absenteeism, student disinterest in the educational act, consequently in low results in internal and external tests. With the main objective of reducing disruptive behaviors that affect the teaching-learning process, a research proposal is developed based on a complete bibliographic review on educational disruption, the learning difficulties present in the classroom and analyzing the possible relationship between both, we will be able to reach the conclusion of observing if the student with a disruptive behavior does not attend because his behavior prevents it, or because his behavior is the result of a lack of understanding at the time of the teaching-learning process. The methodology in this research responds to the principles of qualitative-quantitative, descriptive research under a socio-critical paradigm. Guidance processes are based on: 1. Deepening the experiences of sixth grade students with disruptive behaviors. 2. Understanding of the mechanisms that the sixth-grade student uses to confront negative emotions that affect their academic performance

Keywords: Disruptive behaviors, learning difficulties, classrooms, teaching, learning.

Hay una ciencia que debe ocupar toda la vida del hombre, desde que su razón despierta hasta que deja de vivir: tal es la moral o ciencia de la conducta, la más práctica e interesante de todas, pues de su conocimiento y aplicación depende que la humanidad avance o retroceda. (Alberto Masferrer)

Introducción

Esta investigación surge al observar el bajo rendimiento académico de algunos estudiantes de la institución educativa El Concorde de Malambo Atlántico, que mostraban un comportamiento inusual, se enfrentaban a los docentes, interrumpían las clases, molestaban a sus compañeros, se volvían irritables.

Cierto día estando en clases de ética la profesora llama la atención al joven que distraía a los demás y afectaba el desarrollo de la clase, eso generó que la hermana del joven que también estudiaba en ese grado (octavo), interviniera y se generaliza la discusión en el aula hasta el punto que en una expresión de la profesora “no seas batracio”, termina en una discusión tan fuerte que las directivas tuvieron que intervenir y poder mediar en el conflicto generado.

En otro momento un estudiante mientras el profesor les calificaba la tarea se mueve sensualmente y se va despojando de sus ropa mientras otro le grababa, al llamarles la atención se colocan como víctimas, se generalizan las burlas, hay insultos entre los jóvenes afectando la normalidad de la clase, dificultando el debido proceso del desarrollo de la enseñanza aprendizaje, al estudiar el caso de este tipo de comportamientos, surge el término de Conductas disruptivas las cuales al referirnos al alumnado, entendemos por comportamiento disruptivo o trastorno oposicionista y desafiante, aquel que se manifiesta por un comportamiento negativista, desafiante y hostil hacia la figura de autoridad o de aquella que hace demandas específicas para cumplir ciertas normas y obligaciones.

Además, se pueden definir como aquellas acciones o comportamientos considerados como antisociales debido a que difieren de las pautas de conductas y valores sociales aceptados. Por otro lado, estas conductas se perciben como una amenaza para la armonía, concordia y paz de la sociedad e, incluso, un riesgo para la supervivencia del conjunto de personas. Estas conductas se manifiestan a través de actos de hostilidad y provocación que alientan al desorden y a la irrupción de las rutinas y actividades tanto a nivel individual como social.

Estas conductas, pueden darse en grupos etéreos distintos y tanto de manera grupal cómo individual o aislada, o causada por alguna situación, pueden presentarse en diferentes situaciones.

El Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) tanto en adultos como en niños, manifiesta que: “Los trastornos disruptivos del control de los impulsos y de la conducta (DSM-5, APA, 2013) incluyen afecciones que se manifiestan con dificultades en el autocontrol del comportamiento y las emociones mientras que otros trastornos del DSM-5 se presentan sobre situaciones de la regulación del comportamiento y las emociones, los trastornos disruptivos conllevan a conductas tendientes a la violación de los derechos de los demás (por ejemplo, robo, agresión, destrucción de propiedad privada), o producen en el individuo actitudes de conflicto frente a las normas de la sociedad”.

A menudo los trastornos disruptivos se presentan de forma comórbida, es decir, asociada, al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en sus formas impulsivas-hiperactivas, en aquellas situaciones en las que se presentan factores biológicos y/o ambientales que inician el proceso a nivel del entorno, por ejemplo consumo de psicoactivos, situación de matoneo o antecedentes de disfunción familiar.

Situaciones de este tipo aceleran la aparición de las patologías antes mencionadas, sobre todo durante la adolescencia.

Pero, ¿qué son las conductas disruptivas? En latín *dirumpire* significa rotura o interrupción brusca. Este concepto se aplica en la medicina y la biología. En la actual

consulta se usa en el ámbito educativo con el término de conducta disruptiva, es una actitud consciente y voluntaria de conductas no apropiadas, o causante de distracción del estudiante que afectan o alteran el normal desarrollo de la clase, afectando el proceso de enseñanza - aprendizaje y los de convivencia” (Zozaya y Ferreira, 2009, p, 27). O aquellas actitudes que son incómodas o que perturban las actividades de los demás, por lo tanto, no son deseables (Lodeiro, 2001).

Conductas que se ven reflejadas al interior de las aulas, e inciden en el proceso enseñanza aprendizaje, generando conflictos, deserción escolar y abandono en muchas ocasiones de la cadena de formación de un individuo.

Según Uruñuela (2012) El término “disrupción” hace mención a los comportamientos que los(as) estudiantes manifiestan en las clases, que persiguen diferentes objetivos, siendo el principal llamar la atención de manera exagerada o demostrar inconformismo constante, estas conductas generan en el cuerpo docente, afectando el normal desarrollo de las actividades académicas, y las actividades que hagan parte de la dinámica escolar. (Uruñuela, 2012)

Por su parte Colin Rogers y David Galloway, conciben las conductas disruptivas como conductas problemáticas que afectan directamente a los profesores, también se toma en cuenta a los tipos de conductas disruptivas y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, al mostrar diversas conductas inapropiadas que afectan negativamente al rendimiento académico escolar y a sus relaciones interpersonales.

Según (Pérez & Gardey, 2011) “Disruptivo es un término que procede del inglés disruptive utilizado para nombrar eventos que generan una terminación, ruptura o alteración brusca en su desarrollo”. Se considera a este fenómeno presente en los procesos enseñanza-aprendizaje como una dificultad para el normal desarrollo de las actividades en clase

La disrupción en el aula es interactiva, que en la búsqueda de mejoras del clima de aula hay que valorar y revisar aspectos referentes a la organización del aula, las estrategias de comunicación que se dan con cada profesor y grupo, los vínculos

relacionales que se establecen entre los mismos, el ajuste curricular y las adaptaciones curriculares, los acuerdos de aula y las actividades que utiliza cada docente en su diaria labor.

En 1983, García Correa, A. y otros autores, presentaron las siguientes conclusiones sobre las conductas más frecuentes: habla mucho, distraído, inquieto, agresivo, ruidoso, grosero, rebelde, mentiroso, no participativo. Por lo general este tipo de estudiante problemático manifiesta más de una actitud disruptiva, donde en grupos de aproximadamente 30 estudiantes, suelen encontrarse 3 o 4 que manifiestan estas características. Según Gotzens, C (1986) es posible agrupar en cinco categorías estas conductas distorsionadoras:

A. Motrices: Acciones que implican moverse fuera de su lugar, mover objetos o elementos de trabajo de sus compañeros.

B. Ruidosas: generar sonidos molestos, alto volumen de la voz, interrumpir con el ruido de elementos electrónicos o desplazamiento de elementos de trabajo.

C. Verbales: afectar la clase con charlas sin sentido, hacer chistes, lecturas de textos fuera de contexto, cantar, silbar, toser o reír.

D. Agresivas: realizar acciones que impliquen maltrato físico, como golpes, empujones, cachetadas, arrebatar los objetos pertenecientes a otros, destrozarlos o tirarlos.

E. De orientación en la clase: volver la cabeza y/o el cuerpo hacia otro compañero, mostrar objetos a otro, observar a otros largamente en el tiempo.

Si vamos más allá del concepto, podemos observar que esta disruptividad desemboca en unas conductas persistentes de significativa frecuencia y baja gravedad por parte de algunos de los alumnos en el aula o en otras de las instalaciones del centro escolar.

En el inicio de la tarea y durante la misma. Incumplir con el material de trabajo, presentar desorden en su uso. No prestar atención a las orientaciones. Falta de escucha

activa o atención a las clases, o expresiones que demuestran desmotivación para el desarrollo de sus compromisos (“no tengo ganas”, “que flojera”, “que cansancio”) o hacer comentarios sin ningún sentido.

Tardanza en iniciar la realización de lo encomendando. Comentarios burlones sobre el docente, las actividades u otro estudiante cuya finalidad es afectar adrede el desarrollo de la clase.

Dificultades de aprendizaje

Desde que la educación hace parte de la formación del ser humano, siempre se han presentado dificultades. Investigaciones han permitido analizar diferentes casos. Estas situaciones tienen relación con el bajo rendimiento y fracaso escolar, es por esto que se debe saber cómo debemos intervenir para evitar consecuencias tales como trastornos emocionales.

Se debe adaptar la forma de educar, teniendo en cuenta las necesidades, diferencias y dificultades de los estudiantes. Sin embargo, hay factores organizativos y del currículo (métodos pedagógicos y estilos de enseñanza, agrupamientos, distribución espacial, horario, clima socio-afectivo y comunicaciones, aplicación del régimen disciplinario, sistemas de evaluación, etc.) que afectan el proceso enseñanza aprendizaje, además ponen de manifiesto la actitud del docente, comportamientos como olvidar o no cumplir lo prometido, llegar tarde o salir antes sin justificar o de forma habitual. Utilizar el móvil en clase, no ser objetivo al resolver conflictos, bajo equilibrio emocional etc.

Se trata de un desempeño complejo que abarca múltiples dimensiones y que tiene efectos importantes en la sociedad. El educador es muy importante a nivel social, pues se requiere formación científica y psicológica, para lograr desarrollar procesos integrales en estudiantes de diferentes grupos étnicos.

El pedagogo debe asumir la tarea de educar a las nuevas generaciones, y ello implica no sólo la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, la primaria o el bachillerato, sino también el compromiso de afianzar en los niños, niñas y adolescentes, valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades plenamente, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

El rol de educar, además del compromiso académico, implica acompañar a los estudiantes con algunas de sus cargas en el área emocional, con sus inquietudes frustraciones y alegrías, con las historias de vida que cada uno trae para contar, con conocer el entorno de cada estudiante, verlo como humano y no como una máquina que se debe llenar cada día de conocimientos; el rol del educador debe rebelarse contra lo ambiguo, proporcionar al niño la idea de que formándose en valores puede convertirse en un ser realmente útil para nuestra sociedad.

Aulas de clase

El aula es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje formal, independientemente del nivel académico o de los conocimientos impartidos en cada uno de ellos. Se refiere específicamente al conjunto de condiciones actitudinales de aquellos que comparten el espacio de una institución educativa, incluyendo alumnos, docentes, y personal administrativo. Es donde un individuo humano vive con determinadas condiciones de vida, condiciones de trabajo, nivel de ingresos, nivel educativo, determinado o relacionado a los grupos a los que pertenece.

La característica del aula de clases más importante es el buen ambiente dentro del aula, un clima social saludable donde se respeten la diversidad cultural y la diversidad de pensamiento, es el lugar ideal para aprender. Los docentes tienen la responsabilidad de enseñarles a los alumnos sobre la tolerancia y el respeto hacia todos aquellos con pensamientos, cultura o religión diferente a los de la mayoría. De este modo se evita que surja el acoso escolar o bullying en el aula y sobre todo en el estudiante disruptivo que podrá sentirse a gusto y podrán aprender sin miedos.



Las clases didácticas y dinámicas propician un ambiente educativo ideal para el aprendizaje activo y es menester no olvidar el aspecto interpersonal o psicológico.

Un estudiante no puede aprender en un espacio donde se siente amenazado o presionado. La educación es un proceso de falla y corrección constante por lo que todos los alumnos deben ser capaces de sentirse cómodos incluso con sus equivocaciones para una formación completa no solo a nivel teórico, sino abordando parte de su desarrollo emocional.

De esta manera la investigación que se presenta analiza la relación existente entre la aparición de conductas disruptivas, el fracaso escolar y los mecanismos de intervención educativa dirigidos al abordaje sistémico de la situación, así como, un estudio exploratorio sobre la presencia de conductas disruptivas en la interacción escolar Docente-Alumno y estudiante- estudiante.

Se ha adoptado por una posición mixta, que permite analizar el fenómeno desde las historias de vida, grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Con el propósito de favorecer los procesos de orientación se proponen líneas de intervención y estrategias desde los estudiantes, los docentes y la familia de la institución educativa El Concorde de Malambo Atlántico.

Estudios por diferentes investigadores (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004; Olweus, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, y Kauklainen, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997) señalan las características más frecuentes observadas en los estudiantes que presentan problemas de conducta:

- *Causas personales:* relaciones disfuncionales con adultos y un bajo rendimiento académico; aparecen problemáticas personales que aumentan con la edad, y suelen ser personas con poca capacidad de autocrítica y una autoestima media o alta.
- *Características familiares:* hogares marcados por la ausencia de una relación donde el afecto brinde seguridad en especial de la madre; una marcada

ausencia de límites, respeto y valores que, acompañado de una visión alejada del respeto por las normas sociales, con palabras altisonantes, donde el modo de solucionar dichas situaciones es el castigo físico y emocional.

Es de anotar que estos problemas empeoran por la falta de atención adecuada del profesorado quien se enfoca básicamente en el desarrollo de sus clases.

En este sentido, Zabalza (2002) en el Informe sobre convivencia en los centros escolares de Galicia, reconoce que se requiere acciones inmediatas frente a la violencia escolar, en especial en el cuerpo docente, que se les ha dificultado encontrar una salida a la situación. Según el estudio la edad donde se presentan mayor cantidad de conflictos es de trece a quince años durante la educación básica (Díaz-Aguado, 2004; Pino Juste y García Regal, 2007).

De esta manera, la investigación que se presenta analiza la relación existente entre la aparición de conductas disruptivas, el fracaso escolar y los mecanismos de intervención educativa dirigidos al abordaje sistémico de la situación.

Metodología

Metodológicamente se ha adoptado un enfoque Mixto: Cuantitativo y Cualitativo de carácter descriptivo que permite analizar el fenómeno desde las entrevistas y la encuesta diagnóstica utilizando en este grupo etéreo la Escala de Likert. Con el propósito de favorecer los procesos de orientación se proponen líneas de intervención y estrategias desde los estudiantes, el aula, y la familia, apoyándose en métodos teóricos y empíricos para dar cumplimiento a los mismos y comprobar lo establecido en las hipótesis (conductas disruptivas, proceso enseñanza aprendizaje). La modalidad de la investigación es de campo, puesto que se analiza una problemática de la realidad con el propósito de interpretarla y entenderla.

Se aplican aquellas técnicas y métodos que permitan observar y analizar las conductas disruptivas de los estudiantes que puedan afectar el valor educativo que se otorga al proceso enseñanza aprendizaje en los diferentes ámbitos seleccionados

(comportamiento de los estudiantes, prácticas de aula, contexto familiar y opinión de expertos y profesores), ya que la finalidad última de la investigación no es el estudio de un grupo o de una realidad educativa, sino cómo afectan estas conductas al proceso enseñanza aprendizaje, al bajo rendimiento académico, al ausentismo y a la deserción escolar.

El diseño metodológico no es riguroso, se empieza con una pregunta bastante amplia y se escoge un escenario (familia, aula, institución). La revisión constante y el análisis de la información recogida se convierten en la guía de la investigación (Evertson y Green, 1997; León y Montero, 2002). Es decir, se produce un proceso de carácter reflexivo desde el primer momento de la recogida de datos, y se genera una influencia mutua y dinámica entre la investigación y el objeto de la misma.

Las técnicas que se utilizan en esta investigación son las siguientes: a) la observación de casos, que implica la recogida de datos mediante historias de vida de los estudiantes que presentan conductas disruptivas consignadas en el diario de la investigadora, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos generados durante el período de observación; b) la encuesta: el cuestionario a diversos profesores y profesoras de la institución educativa y la entrevista a informadores clave o expertos.

Durante todo el proceso de la investigación se tienen en cuenta los criterios de credibilidad de la investigación. Por eso se intenta recoger los datos de manera sistemática y ordenada, seguir un proceso de reducción para poder seleccionarlos y simplificarlos y presentarlos además sintéticamente para poder extraer conclusiones con facilidad.

El Manual de Convivencia de la institución educativa El Concorde, (2020) “tipifica algunas de estas conductas clasificándolas como Situaciones tipo I, tipo II y tipo III. Las estrategias correctivas para estas faltas deben resolverse a través del diálogo, la conciliación, la reparación del daño, el restablecimiento del Derecho, la reconciliación y el compromiso entre el educador, coordinador y los estudiantes, con soporte por escrito” (p. 87). Aquí es de notar cómo las acciones pedagógicas correctivas se enfocan en

orientar a los estudiantes para que analicen su situación actual y reflexionen sobre los efectos que un comportamiento con acciones disruptivas puede afectar no solo su proceso formativo sino el de sus compañeros, lamentablemente aún se sigue activando la ruta de atención integral con situaciones tipo I, II y III, o leves, graves y gravísimas.

El efecto atribuido a la presencia de las conductas disruptivas en el aula, según estudios de Parker y Asher, (1987) es un conjunto de situaciones como son el “bajo desempeño académico del estudiante, el incremento del ausentismo escolar, y la influencia negativa en el grupo” y poco compromiso y respuesta a la entrega de las actividades asignadas dentro de la planificación académica. (Citado por Sulbarán & León, 2014, p. 39).

Para el personal docente, el efecto negativo más notorio de las conductas disruptivas, es sobre su desempeño laboral. La continua interrupción de las actividades en el aula de clases crea un ambiente difícil, incluso generando agotamiento y estrés laboral. En la jornada matinal de esta institución educativa, se observa una creciente queja de los maestros del comportamiento de los estudiantes en el aula, quienes incurran en faltas a la disciplina impidiendo desarrollar el trabajo planificado.

Según el decreto ley 1278 de 2002 y su decreto reglamentario 3782 de 2007 establecen la evaluación de desempeño anual docente, que define las competencias como criterios para valorar la labor del profesional de la enseñanza. Su labor puede verse afectada por las conductas disruptivas. Este estudio analiza y se centra en la influencia de las conductas disruptivas en el desempeño del docente. (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

De igual manera, las conductas disruptivas son una variable importante en la calidad del clima de aula. Para Vaello, 2003 (citado por Buitrago & Herrera, 2014) el clima de aula es: “un conjunto de variables, no todas en el ámbito educativo”.

Es necesario que el docente asuma un rol activo en el manejo de las situaciones que involucran conductas disruptivas, realizando un esfuerzo para cuidar el clima del

aula y garantizar un adecuado trabajo en el área académica, para lo cual se debe estudiar, analizar, compartir las causas y consecuencias que de esta problemática.

Para Banus, (2010) son distintos “los factores que generan estas conductas, mencionando componentes sociodemográficos, elementos socio pedagógicos referidos a estilos de enseñanza, características personales del estudiante y del profesor, factores sociales y familiares”. (Citado por Sulbarán & León, 2014, p.37).

El estilo de algunos docentes puede favorecer la ocurrencia de las conductas disruptivas en el aula, la personalidad, la edad, el sexo, son características de cada docente que forman su estilo con el cual le darán manejo a las situaciones de convivencia. La manera cómo asuma las situaciones que se le presente, serán las que propicien la ocurrencia de este tipo de comportamientos.

Para poder proponer recomendaciones para la atención adecuada de las conductas disruptivas en el aula del centro escolar, se debe tener en cuenta el estilo de enseñanza de los profesores y hacer seguimiento a la posible relación con la presencia de tales conductas, se debe tener en cuenta que el maestro es un actor principal en la construcción de la disciplina escolar.

Resultados

Lograr que el docente se reúna con la familia para comprender y analizar su entorno; y que lleve a cabo un registro diario de dichas conductas, anotando tanto los antecedentes inmediatos como los consecuentes, a lo largo de la jornada escolar. Poner en práctica programas de actuación en base a los principios neuropsicológicos y educativos actuales. Por ejemplo: Trabajar las emociones y el control de impulsos, así como la auto-observación por parte del propio estudiante, la finalidad es que aprenda a detectar su comportamiento disruptivo y que sea capaz de inhibir el impulso por sí mismo en el futuro, fomentar la empatía. El reconocimiento de los deseos y estados de ánimo en las otras personas ayuda al alumno a identificar los suyos propios y mejorar tanto sus habilidades sociales como comunicativas. Mostrarle técnicas para reducir la

ansiedad durante el proceso de aprendizaje. Crear un buen ambiente dentro del aula o cambiar a métodos visuales de enseñanza para captar la atención del alumno.

Conclusiones

Existe un universo de situaciones a las que hay que hacer frente en los centros educativos, por lo que debemos buscar un diagnóstico temprano de las mismas para evitar al educando mayores dificultades, siendo la obligación de cualquier docente a nivel colectivo o individual el intentar dar las mejores respuestas a todas las diferencias que se producen en su entorno (Pérez, 1995).

Sabemos que el sistema educativo tiene los mismos fines para todo el estudiantado, pero algunos de los estudiantes tienen más dificultades que otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es responsabilidad de todo el sistema educativo (administración, centros, profesores, padres) el proporcionarles una educación de calidad que los capacite para su desarrollo personal y social como individuos de pleno derecho en la sociedad en que vivimos.

Los comportamientos disruptivos son una de las causas que preocupan al sistema educativo. Posiblemente esto sea debido a la dificultad de hacer frente a estas conductas por parte del profesorado, ya que cuando se encuentran con un caso en sus aulas, lo primero que hacen es regañarlos, sancionarlos o acudir a los especialistas a buscar una solución inmediata. Y más aún cuando hay una serie de normatividades que inciden en la parte penal, civil, administrativa, disciplinaria en el ejercicio de la profesión docente.

Es necesario observar más a nuestros educandos y no imputar un mal comportamiento a las pocas ganas de trabajar del estudiante, ya que realmente desconocemos, porque se comporta de esa manera o de otra. Lo sensato sería hablar con el disruptivo y llegar a una conclusión y a partir de ahí tomar una decisión y dialogar con familiares como profesionales.

Referencias

- Alonso, J. D., & Juste, M. R. P. (2008). Las conductas problemáticas en el aula: propuesta de actuación. *Revista complutense de educación*, 19(2), 447-457.
- Álvarez, M., Castro, P., Gonzále, C., Álvarez, E. & Campo, M.A. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Avilés, J. M. (2003). Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado. *Bilbao: Stee-Eilas*.
- De los Santos, P. J., & Domínguez, M. D. J. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(3), 8-25.
- Fernández, R. D., & Berdejo, M. S. (2008). Una explicación de las conductas agresivas, violentas y antisociales en la escuela, su relación con el fracaso escolar, la marginación social y la pobreza en la nueva sociedad de la información. *Acciones e Investigaciones sociales*, (25), 129-143.
- Latorre, Á. L., & Romero, J. T. (2014). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Informació psicològica*, (95), 62-74
- Muñoz Vivas, F. (2002). Adolescencia y agresividad.
- Ochoa, L. R. (2020). El juego como estrategia didáctica en el desarrollo de habilidades sociales en niños de 5 años.
- Pino, M., & García, M. (2007). Concepto, tipos y etiología de las conductas disruptivas en un centro de Educación Secundaria y Bachillerato desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 111-134.

Rojo, M. R. (2002). Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 115-137.

Zulueta, A. L. (2007). El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias. *Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, 2, 9-16.

Capítulo 4

Diseño e Implementación de una Estrategia Didáctica para la Comprensión de los Recursos Minerales Predominantes en el Departamento del Atlántico

Yessica Marcela de los Reyes Niebles⁸

Aylin Milena Jiménez Camero⁹

Paola Andrea Ortiz Morales¹⁰

Universidad del Atlántico

Resumen

Los recursos minerales están formados por concentraciones de materiales de origen natural, que se encuentran en la corteza terrestre o sobre ella, los cuales no son renovables por lo que se agotan a través del tiempo. Esta es una de las razones que amerita que desde la docencia se propongan estrategias orientadas a la generación de conciencia en los estudiantes sobre el cuidado de dichos recursos, con el fin de contribuir al desarrollo sostenible mediante pequeñas acciones cotidianas que se encaminan hacia el cuidado del medio ambiente. De este modo, fue pertinente diseñar e implementar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la enseñanza de los recursos minerales predominantes en el departamento del Atlántico en los estudiantes de sexto grado del Instituto Centro de Sistemas Avanzados. La muestra estuvo integrada por 27 estudiantes, divididos en un grupo control y grupo experimental. Esta investigación estuvo marcada por tres momentos: pre-test para diagnosticar las ideas previas de los estudiantes. Intervención pedagógica para impartir información sobre los recursos minerales del departamento del Atlántico a través de una estrategia didáctica y postest

⁸Licenciada en Biología y Química, Universidad del Atlántico. ydelosreyes@est.uniatlantico.edu.co.
ORCID ID: 0000-0002-8611-306X

⁹Licenciada en Biología y Química, Universidad del Atlántico. aylinmjimenez@est.uniatlantico.edu.co.
ORCID ID: 0000-0002-9844-4894

¹⁰Licenciada en Biología y Química, Universidad del Atlántico. paolaortiz@mail.uniatlantico.edu.co.
ORCID ID: 0000-0003-3186-8294

para evaluar la efectividad de la estrategia didáctica implementada en la intervención. Como resultados se obtuvo el cumplimiento de la hipótesis inicial, la cual estaba basada en que los resultados del pos test serían superiores en comparación con los resultados del pre-test y que los estudiantes del grupo experimental tendrían mayor acertividad, puesto que se les realizó la implementación de la estrategia didáctica en el tiempo transcurrido entre las pruebas, mientras que con el grupo control se desarrolló la clase tradicional. Esto se comprobó mediante la prueba t student en la cual se obtuvo un grado de significancia asintótica (bilateral) de 0,000 indicando que es menor que 0,05, considerando que si hubo un cambio significativo.

Palabras Clave: Recurso mineral, estrategia didáctica, cartilla educativa, conocimientos, estudiantes.

Abstract

Mineral resources are made up of concentrations of materials of natural origin, which are found in or on the earth's crust, which are not renewable so they deplete over time. This is one of the reasons that merits teaching to propose strategies aimed at generating awareness in students about the care of these resources, in order to contribute to sustainable development through small daily actions that are directed towards the care of the environment. In this way, it was pertinent to design and implement a didactic strategy to strengthen the teaching of the predominant mineral resources in the department of Atlántico in sixth grade students from the Centro de Sistemas Avanzados Institute. The sample consisted of 27 students, divided into a control group and an experimental group. This investigation was marked by three moments: pre-test to diagnose the students' previous ideas. Pedagogical intervention to impart information on the mineral resources of the department of Atlántico through a didactic and post-test strategy to evaluate the effectiveness of the didactic strategy implemented in the intervention. As results, the fulfillment of the initial hypothesis was obtained, which was based on the fact that the post-test results would be superior in comparison with the pre-test results and that the students of the experimental group would have greater accuracy, since the implementation of the didactic strategy in the time elapsed between the tests,

while the traditional class was developed with the control group. This was verified using the student's t test in which an asymptotic (bilateral) degree of significance of 0.000 was obtained, indicating that it is less than 0.05, considering that there was a significant change.

Keywords: Mineral resource, didactic strategy, primer, knowledge, students.

Introducción

La presente investigación corresponde a un estudio de los recursos minerales en general y en especial los del departamento del Atlántico. Los minerales se pueden definir como todos aquellos materiales geológicos pertenecientes a los recursos naturales no renovables, que tienen interés económico y se clasifican con base en sus usos y características. (Ruiz de Almodóvar Sel & Pérez López, 2005).

Estos compuestos de la naturaleza son tan necesarios para el desarrollo de los seres humanos, que sin saberlo se usan a diario en cada contexto. Sin embargo, las entidades que se encargan de la explotación mineral, en su mayoría no cuentan con los soportes legales que se requieren para realizar dicha actividad; ya que de acuerdo con las extracciones de minerales censadas (14.357) a partir del código minero (CM), se encontró que el 63% NO cuenta con título minero; el 76% de las extracciones de minerales no tienen ningún instrumento ambiental, y el 90% no cuenta con ningún tipo de permiso ambiental para el uso o aprovechamiento de recursos naturales. Por lo cual, a la luz de la legislación vigente, serían consideradas como extracciones ilícitas de minerales. (Madriñán, 2019).

En cuanto al departamento del Atlántico, la situación no es diferente, ya que debido a la continua explotación minera ilegal en dichos lugares, la disponibilidad de agua en las fuentes hídricas, presenta una vulnerabilidad entre media y baja, 35 y 43% del total de fuentes respectivamente, donde el porcentaje de fuentes con vulnerabilidad media es sustancialmente superior para la nación (50.2%), según información del

Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM). (Güiza et al, 2010).

Por tanto, se han establecido cuatro problemáticas que se necesitan abordar y solucionar con respecto al tema de los minerales:

- La desinformación en la sociedad acerca de los recursos minerales en general y en especial los que se encuentran en el suelo del departamento del Atlántico, sus usos, los productos que se fabrican con ellos, etc.
- El manejo inadecuado de la temática de los recursos naturales y minerales dentro de las clases de biología.
- La falta de conciencia por parte de las personas acerca de la importancia de proteger los recursos minerales y evitar su extracción ilegal.
- La búsqueda del desarrollo sostenible, a través de pequeñas acciones escolares y caseras que contribuyan en el cuidado del medio ambiente.

Diversos autores sostienen que lo anterior se debe a la poca información suministrada en el aula acerca de los recursos minerales y/o la no familiarización de este tema en la población, ya que muchas veces se desconoce la existencia de dichos recursos en diversas zonas de un departamento o por el contrario se conoce la existencia de estos, pero se opta por explotarlos sin control alguno; violando así algunos protocolos de seguridad que son esenciales en estos procesos y olvidando que dicha práctica puede producir una desaparición total o parcial de los recursos minerales necesarios para el pleno desarrollo de la población que los posee.

Es necesario mencionar que esta problemática debe ser abordada con prontitud, ya que el conocimiento de los minerales constituye un tema fundamental en la enseñanza de Geología debido a que son los materiales que forman la parte inerte de la Tierra, soportan los procesos geológicos y constituyen la materia prima con la que fabricamos muchos objetos. (Bravo et al., 2016; Regueiro, 2008) Esta relevancia hace que hayan aparecido de forma recurrente en toda la escolaridad y que desde la Didáctica de las

Ciencias Experimentales (DCE) se haya investigado sobre sus dificultades de aprendizaje. Resultados de estudios como el de Gallegos et al. (1998) y Monteiro et al., (2012) señalan que la mayoría de los alumnos tiene problemas para reconocer que los minerales poseen una estructura cristalina y una composición química determinada, considerándolos como muestras de pequeño tamaño, brillo intenso y de formas geométricas definidas. Respecto a sus usos, solo los relacionan con la construcción, ornamentación y joyería, sin reconocer que están presentes, por ejemplo, en muchos productos de limpieza o fármacos (Regueiro, 2008). Según Gallegos (1998), un origen de estas dificultades podría encontrarse en la disparidad de definiciones existentes sobre el concepto de mineral. Otro, en el proceso de transposición didáctica del mineral a los libros de texto y en cómo se presenta al alumnado (Pedrinaci, 1996). Una de las principales críticas a cómo son tratados los minerales reside en la existencia de un enfoque demasiado academicista, fundamentalmente descriptivo y compartimentado (Jaén y Roca, 2016).

En consecuencia, este estudio propone diseñar e implementar una cartilla educativa como estrategia didáctica que contribuya en el mejoramiento de la comprensión de los recursos minerales en general y especialmente los del departamento del Atlántico. Para lograr esto, primeramente, se diagnostican los conceptos previos de los estudiantes acerca de la temática de los recursos minerales; luego se implementa la cartilla educativa en las clases de biología; posteriormente se evalúa la efectividad de la cartilla en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la comparación de resultados; y por último se realiza una encuesta de satisfacción para saber qué tan pertinente les pareció a los estudiantes el uso de esta estrategia didáctica.

Por último, cabe resaltar que este proyecto se implementó en el Instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA) sede Barranquilla, escogiendo como población y muestra a los estudiantes de bachillerato del ciclo III, que correspondían al grado sexto de la educación básica secundaria.

Metodología

Esta investigación fue de tipo descriptivo, puesto que la idea fue recolectar datos y reportar la información sobre la muestra en cuestión para luego caracterizar los datos y describir lo evidenciado en ella en el transcurso de esta investigación.

En cuanto al paradigma, la presente investigación se limitó al interpretativo. Se tomó este paradigma porque se evaluó, estudió y analizó la muestra y de esta manera se comprendió o entendió la realidad social del objeto de estudio, teniendo en cuenta que se había desarrollado una estrategia de intervención para esa realidad.

El diseño de la investigación fue cuasi experimental, donde se incluyeron dos grupos: uno experimental, quien recibió el tratamiento y el otro no (grupo de control). Aquí la manipulación de la variable independiente alcanzó sólo dos niveles: presencia y ausencia de una intervención pedagógica. Cuando concluyó la manipulación, a ambos grupos se les aplicó una medición sobre la variable dependiente en estudio. Se utilizó el diseño con preprueba-posprueba y grupo de control pues se tuvo en cuenta el pre-test realizado a ambos grupos, luego la intervención con el grupo experimental y finalmente se aplicó el post-test al grupo control y experimental. Cabe resaltar que tanto el pretest como el posttest fueron los mismos, lo único que cambió fue la estrategia didáctica que se utilizó en la intervención al grupo experimental.

Se usó el enfoque mixto debido a que, el enfoque cualitativo correspondió a los test aplicados y la intervención pedagógica y por otra parte, el enfoque cuantitativo hizo mención a los porcentajes obtenidos por medio de los test que fueron aplicados.

Esta investigación se desarrolló en el Instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA) sede Barranquilla, ubicada en la Cra. 42b N°76-61, barrio Ciudad Jardín. La institución cuenta en bachillerato con una población de 135 estudiantes y 5 docentes.

Se escogió la muestra intencionalmente, no probabilística, donde participaron 27 estudiantes, 11 del grado 6°A y 16 del grado 6°B. Se tomó el 100% de los estudiantes que integraron el sexto grado. Teniendo en cuenta que la muestra estuvo dividida en dos aulas de clases, se tomaron los dos grupos de la siguiente manera: un grupo

experimental que estuvo formado por los 11 estudiantes de 6°A y un grupo control el cual estaba integrado por los 16 estudiantes de 6°B.

Para llevar a cabo el presente estudio se diseñaron los siguientes instrumentos:

- Prueba pre-test: se realizó para identificar los conceptos e ideas previas que tenían los estudiantes sobre los recursos minerales.
- Cartilla educativa: Se diseñó para brindar información clara y precisa de todos aquellos aspectos importantes sobre los minerales en general y en especial aquellos que abundan el departamento del Atlántico; así como la resolución de actividades relacionadas con esta temática, y la ejemplificación de las consecuencias causadas por el mal tratamiento de estos recursos. Se esperó que, durante la lectura de esta, los estudiantes pudieran comprender los conceptos, manejos, aplicaciones y demás elementos necesarios para lograr los objetivos y contribuir a la solución de la problemática identificada en relación a los recursos minerales.
- Prueba pos test: se realizó con el fin de comparar el grupo experimental y el grupo control, teniendo en cuenta que ambos recibieron un tratamiento experimental distinto, pero se aplicó el pos test con igual nivel de dificultad. De esta manera, se comprobó la efectividad de la implementación de la cartilla como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Encuesta de satisfacción: se realizó para conocer las opiniones de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental frente a la estrategia didáctica implementada.

Resultados

Para la presentación de resultados se tuvieron en cuenta las preguntas acertadas por cada uno de los estudiantes de 6°B y 6°A del Instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA), los cuales fueron agrupados en dos grupos: un “grupo experimental” y un “grupo control”. En las siguientes tablas y gráficas estadísticas se evidencian valores enteros y

porcentuales de las respuestas acertadas por parte de los estudiantes pertenecientes a la muestra en cuestión.

Sección de conocimientos

Se realizó una comparación de los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test para cada temática, donde se observan las diferencias entre el grupo control y el grupo experimental debido a la implementación de una cartilla educativa como estrategia didáctica.

Tabla 1. Temáticas de los test realizados.

TEMÁTICAS	PREGUNTAS
Aspectos generales de los Recursos Naturales.	1,2
Aspectos generales de los Recursos Minerales	3,4,5,6,8,9
Recursos Minerales del departamento del Atlántico.	7,10,11,12

Temática 1: Aspectos generales de los recursos naturales.

En la tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos, medidos en porcentajes y el promedio de los estudiantes que lograron acertar las preguntas de la temática sobre los aspectos generales de los recursos naturales.

Tabla 2. Preguntas acertadas de la temática 1.

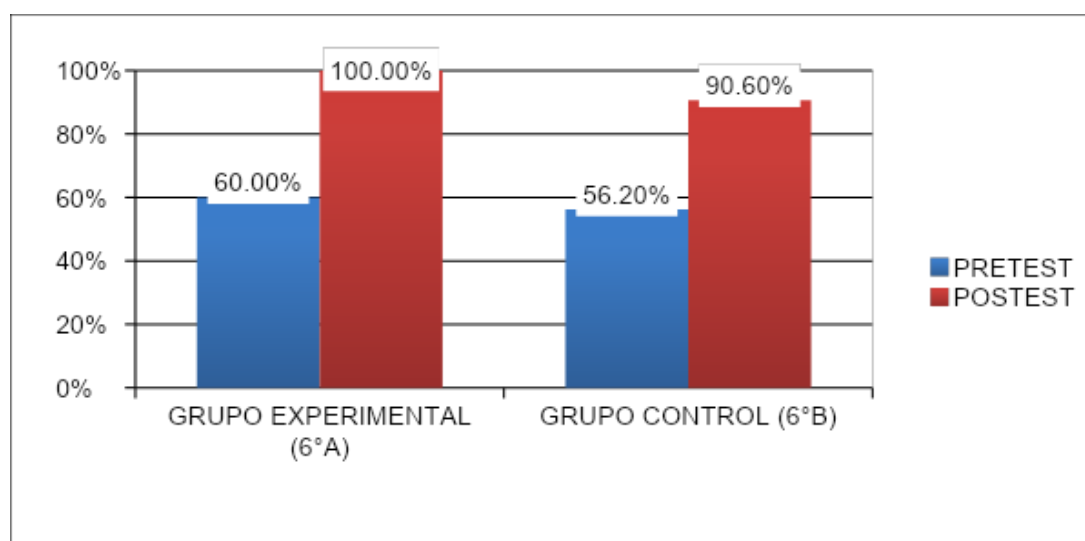
GRUPO EXPERIMENTAL (6°A)			GRUPO CONTROL (6°B)	
Preguntas.	Pre-test.	Pos-test.	Pre-test.	Pos-test.
1	7	11	10	15
2	6	11	8	14

Promedio.	6,5	11,0	9,0	14,5
Porcentaje	60,0%	100%	56,2%	90,6%

Teniendo en cuenta los datos de la tabla 2, se pudo observar que el grupo experimental tuvo un porcentaje mayor en comparación con el grupo control con una diferencia de 3,8% en el pre-test. En el pos-test se evidenció que el grupo experimental mantuvo la asertividad, con un incremento del 40% al ser comparado con los resultados obtenidos en el pretest.

Dentro de este estudio, en primera instancia, se evidenció que los estudiantes no presentan un resultado favorable al definir y clasificar los recursos naturales. De acuerdo con los datos obtenidos en la Figura 1, pocos estudiantes aciertan a las preguntas de esta temática, lo cual conlleva a pensar que no recibieron la información y la formación suficiente en los grados anteriores.

Figura 1. Resultados de la temática sobre aspectos generales de los recursos naturales.



Al comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención pedagógica, se pudo evidenciar una mejoría favorable y significativa en las variables estudiadas. Los estudiantes no solo comprendieron las definiciones y aplicaciones de los

recursos naturales como lo muestran las estadísticas (Figura 1.), sino que también pudieron relacionar lo que veían a su alrededor con los tipos de recursos naturales, lo que permitió la articulación entre el saber y el saber hacer.

Temática 2. Aspectos generales de los recursos minerales.

En la tabla 3 se evidencian las preguntas acertadas por los estudiantes sobre la temática 2, que corresponde a los aspectos generales de los recursos minerales, las cuales se encuentran medidas en promedio y valores porcentuales.

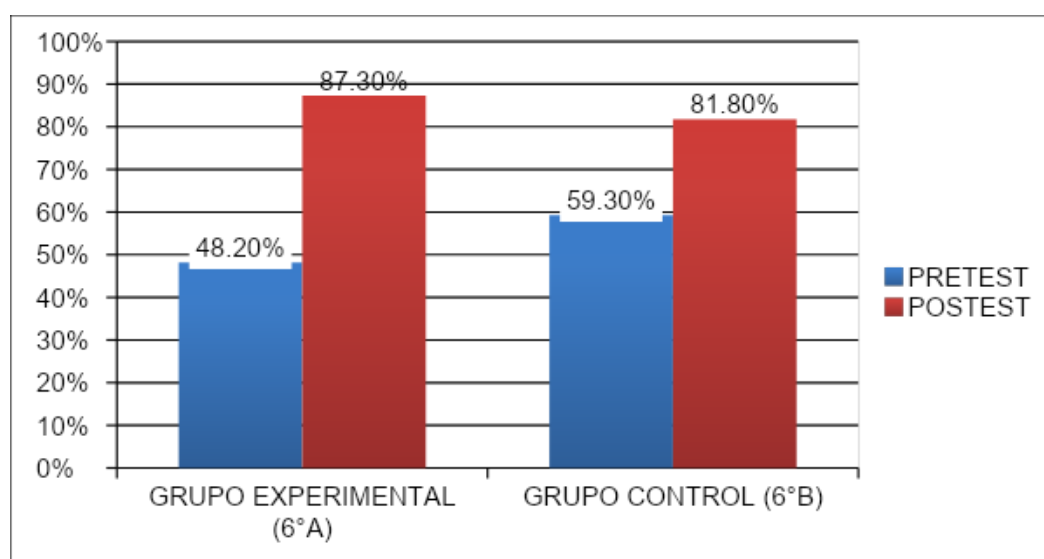
Tabla 3. Preguntas acertadas sobre la temática 2.

GRUPO EXPERIMENTAL (6°A)			GRUPO CONTROL (6°B)	
Preguntas.	Pre-test.	Pos-test.	Pre-test.	Pos-test.
3	5	11	9	13
4	8	11	12	11
5	3	11	7	12
6	5	10	10	14
8	7	9	13	15
9	4	6	6	14
Promedio.	5,3	9,6	9,5	13,1
Porcentaje.	48,2%	87,3%	59,3%	81,8%

Considerando la Tabla 3. Se pudo evidenciar que en la prueba pre-test el grupo control tuvo una asertividad del 11,1% sobre el grupo experimental. En comparación con los resultados del pretest, el grupo experimental presentó un incremento en las respuestas acertadas del posttest, con una diferencia porcentual del 39,1%.

El tema de los minerales está regularizado en los estándares básicos en competencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; sin embargo, los conocimientos que poseen los estudiantes acerca de los aspectos generales de esta temática son pocos. Esto se puede evidenciar en el pretest realizado, donde solo el 48,2% del grupo experimental y el 59,3% del grupo control respondieron correctamente las preguntas planteadas.

Figura 2. Resultados de la temática sobre aspectos generales de los recursos minerales.



A pesar de todo, no hay que desconocer que estos tests de saberes previos permiten establecer un plan de trabajo que contribuya a mejorar dichos conceptos y posteriormente realizar una prueba que demuestre la efectividad. Todas estas observaciones son evidenciadas en la presente investigación, ya que al realizar todo el proceso de comparación entre los resultados del pretest y del posttest, se encontró que hubo una mejoría en la asimilación de conceptos relacionados con los aspectos generales de los minerales, así como lo muestra la Figura 2.

Temática 3. Recursos minerales del departamento del Atlántico.

En la tabla 4 se encuentra la cantidad de preguntas acertadas por los estudiantes sobre la temática 3, que corresponde a los recursos minerales del departamento del Atlántico. Estas respuestas se presentan también en promedio y porcentaje.

Tabla 4. Preguntas acertadas sobre la temática 3.

GRUPO EXPERIMENTAL (6°A)			GRUPO CONTROL (6°B)	
Preguntas.	Pre-test.	Pos-test.	Pre-test.	Pos-test.
7	5	10	11	12
10	5	10	5	7
11	4	10	7	8
12	6	10	10	9
Promedio.	5,0	10	8,3	9,0
Porcentaje	45,5%	91,0%	51,8%	56,25%

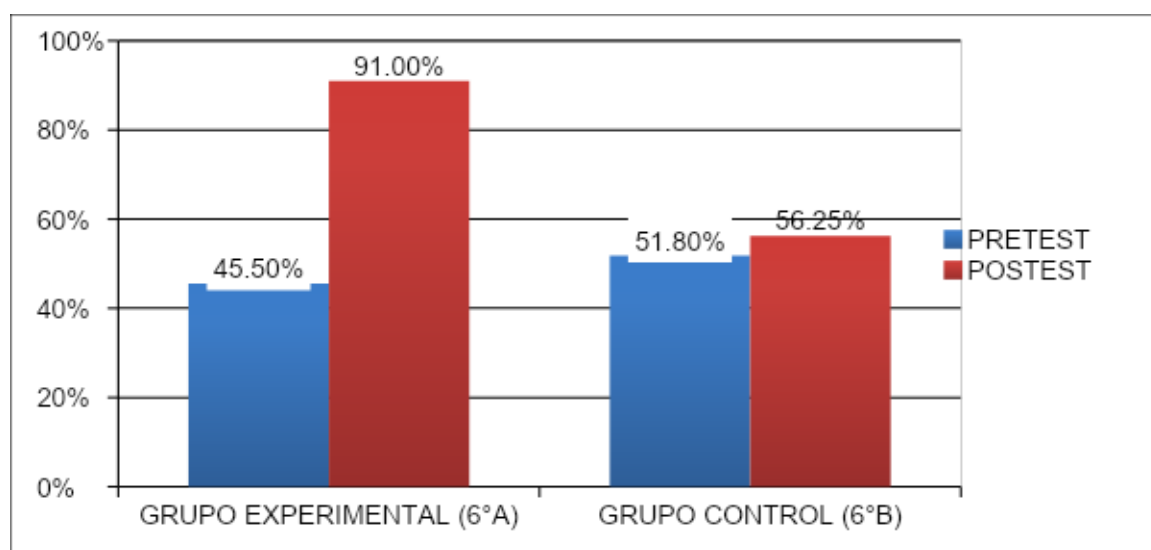
Teniendo en cuenta la Tabla 4. Se evidenció que en el pre-test, el grupo experimental tuvo menor porcentaje en las respuestas acertadas en comparación con el grupo control, presentando una diferencia porcentual del 6,3%. En la prueba pos-test, el grupo experimental aumentó considerablemente las respuestas acertadas obteniendo una diferencia porcentual del 45,5% con respecto a los resultados del pretest. Esto permitió afirmar que los resultados del postest incrementaron en un 50% con respecto a los resultados del pretest.

Al realizar la comparación entre el antes y el después de la intervención pedagógica, se pudo evidenciar una mejoría significativa en los resultados estadísticos y esto permitió inferir que la estrategia didáctica implementada contribuyó positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, llevándolos hacia los niveles de desempeño alto y superior, según la escala de valoración nacional, establecida por el

M.E.N. Posteriormente, esto se corroboró mediante la prueba t student, teniendo en cuenta el valor tomado por la significancia asintótica.

Por último, cabe resaltar que, en la presente investigación sobre los minerales del Atlántico, fue posible evidenciar que los resultados iniciales (basados en los saberes previos de los estudiantes), no eran tan alentadores, pero sirvieron para determinar cuáles eran los conocimientos que se debían reforzar. Con la implementación de la cartilla educativa como estrategia didáctica, hubo un fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los recursos minerales del departamento del Atlántico.

Figura 3. Resultados de la temática sobre los recursos minerales del departamento del Atlántico.



Ahora bien, si se comparan los resultados entre el grupo experimental y el grupo control como se observa en la Figura 3, se encuentra que el primero tuvo una mejoría del 45,5 % y el segundo del 4,5%. Esto permite establecer que la cartilla fue más efectiva que la estrategia de enseñanza tradicional.

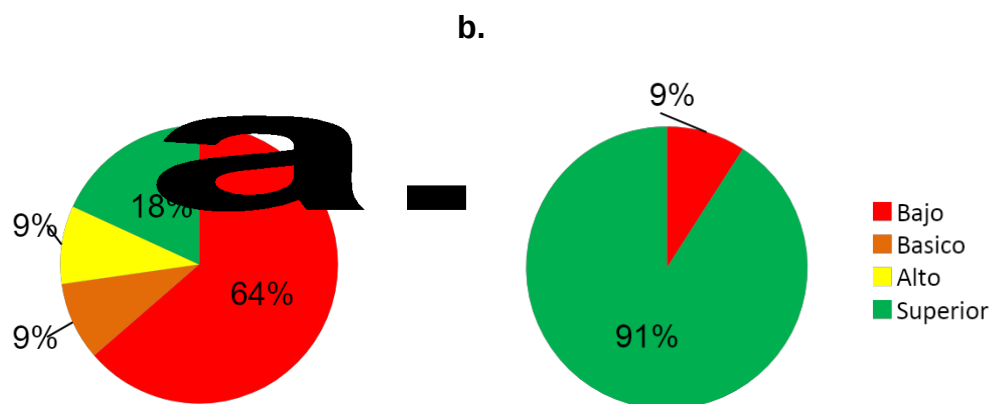
Resultados generales del pre-test y pos-test.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, en su artículo 5 del decreto 1290 se establece la “Escala de valoración nacional”, donde cada institución goza de su plena autonomía para definir su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación, pero teniendo en cuenta que cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional. El instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA) presenta su escala valorativa de la siguiente manera:

Tabla 5. Escala de valoración del Instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA)

	DESEMPE ÑO	ESCALA
	Bajo	1.0 – 2.9
	Básico	3.0 – 3.9
	Alto	4.0 – 4.5
	Superior	4.6 – 5.0

Figura 4. Resultados grupo experimental de acuerdo a la escala de valoración.
(a) resultados prueba pretest grupo experimental. (b) resultados prueba postest grupo experimental.

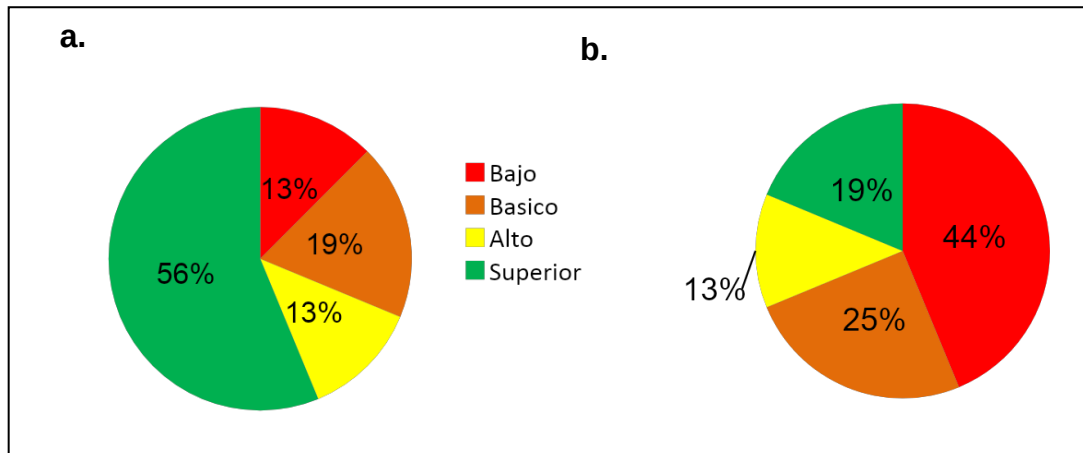


Teniendo en cuenta la Figura 4, que corresponde a los resultados del pre-test obtenidos por el grupo experimental y de acuerdo a la escala de valoración, el 64% de los estudiantes presentó un desempeño BAJO, el 9% tuvieron un desempeño BÁSICO, otro 9% presentó un desempeño ALTO y el 18% tuvo un desempeño SUPERIOR.

En esta misma gráfica se observan los resultados del post-test donde se obtuvo un 0% para los desempeños BÁSICO y ALTO, permitiendo de esta forma que disminuyera el desempeño BAJO y por ende, aumentará el desempeño SUPERIOR, el cual obtuvo un alcance del 91%, que al comparar con los resultados del pre-test, la diferencia fue del 73%.

Considerando estos datos estadísticos, se observó que, de acuerdo a la escala de valoración, el desempeño académico en el manejo de las temáticas analizadas, presentó mejoras favorables, puesto que la diferencia porcentual de estudiantes que obtuvieron desempeño Bajo disminuyó en un 55%; además no se evidenciaron resultados con respecto al desempeño básico y alto; sino que se logró que el desempeño superior tuviera un incremento bastante favorable del 73%.

Figura 5. Resultados obtenidos por el grupo control de acuerdo con la escala de valoración. (a) resultados prueba pretest grupo control. (b) resultados de la prueba postest grupo control.



De acuerdo con la Figura. 5, en la cual se observan los resultados obtenidos por el grupo control en el pre-test, se evidenció que el 44% de los estudiantes tuvo un desempeño BAJO, el 25% obtuvo un desempeño BÁSICO, el 12% presentó un desempeño ALTO y el 19% presentó un desempeño SUPERIOR.

Con respecto a la prueba pos-test, se observó que, el 12% de los estudiantes tuvo un desempeño BAJO, el 19% obtuvo un desempeño BÁSICO, el 13% obtuvo un desempeño ALTO y el 56% presentó un desempeño SUPERIOR.

Análisis estadístico con prueba t student para muestras relacionadas.

Para la realización de la prueba t student para muestras relacionadas se utilizó el programa estadístico IBM SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales). Antes de la aplicación de la prueba t student, se comprobó la normalidad de la distribución de la muestra mediante la prueba Shapiro Wilk, la cual estima lo siguiente:

Tabla 6. Prueba de normalidad Shapiro-Wilk.

P.(grado de significancia) > 0,05	La variable sigue una distribución normal.
P.(grado de significancia) $\leq$ 0,05	La variable no sigue una distribución normal.

Los resultados obtenidos para la prueba de normalidad en el pre-test y pos-test se pueden evidenciar en la siguiente tabla:

Tabla 7. Prueba de Shapiro Wilk para la muestra Pre-test y Pos-test.

Prueba de Shapiro-Wilk							
Variables	Mín.	Máx.	Media	D.E	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	10	20	14.42	3.63	.91	12	.18
Post-test	20	23	22.00	2.89	.94	12	.45

Tabla 8. Correlaciones de muestras emparejadas

	N	Correlación	Sig. (Bilateral)
Pretest Post-test	12	.48	.11

Al observar los resultados de la tabla 8 notamos que el grado de significancia para la correlación entre los test fue de 0.11 indicando que es mayor a 0.05 para la variable pre-test y pos-test. Siendo esta, la prueba positiva para la normalidad de Shapiro-Wilk

(Ver tabla 7). Por lo tanto, se generó el aval para la realización de la prueba t student para muestras relacionadas.

Se escogió la variable pre-test, como la valoración total en preguntas acertadas por ítems al inicio de la implementación de la cartilla educativa como estrategia didáctica y la variable pos-test representando a su vez las preguntas acertadas por ítems al final de la implementación de esta estrategia. Ambas variables se seleccionaron para los estudiantes del grado 6°A Y 6°B del Instituto Centro de Sistemas Avanzados (ICSA). Además de eso, se tomó como parámetro para la prueba T student el nivel de significancia 0,05, para contrastar el antes y después. Siendo los valores ≤ 0.05 se consideraría que hubo cambios significativos, pero si la significancia asintótica (Bilateral) presentaba un valor $> 0,05$, se consideraría que no hubo cambios significativos.

Tabla 9. Prueba T student para muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	l	Sig. (bilateral)
	Media	D.E.	Desv. Error promedio	95% intervalo de confianza para la diferencia				
				Inf.	Sup.			
Pretest-postest	-7.58	3.37	.97	-9.72	-5.44	7.79	1	.000

Teniendo en cuenta la tabla 9, mediante la implementación de la prueba t student, se encontró que hubo un incremento en los resultados entre las mediciones antes ($X=14.42$) y después de la implementación de la estrategia didáctica ($X=22.00$) y se comprobó que si había diferencias significativas entre ambos valores debido a que la significancia asintótica bilateral fue igual a 0.000, un valor menor a 0,05, lo que permitió corroborar la efectividad de la cartilla educativa para la enseñanza de los recursos minerales del departamento del Atlántico.

Sección de opiniones sobre la estrategia didáctica implementada

Esta sección del test estuvo encaminada a conocer las opiniones de los estudiantes que integraron el grupo experimental, con respecto a la implementación de la cartilla educativa como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los recursos minerales predominante en el departamento del Atlántico, los resultados pueden ser observados en la siguiente tabla, están representados en porcentajes.

Tabla 10. Opiniones de los estudiantes sobre la estrategia didáctica implementada.

Ítem	Si	No	Talvez
¿Se sintió motivado en las clases de Biología mientras se realizaba la intervención pedagógica?	1%	0%	0%
¿Consideras que es importante implementar cartillas educativas en las clases de Biología para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje?	2%	9%	9%
¿Le pareció muy pertinente la información recibida sobre los recursos minerales del departamento del Atlántico y la forma como fue desarrollada en el aula?	1%	0%	9%
¿Cree que la información recibida es útil para la vida cotidiana?	3%	9%	18%
¿Calificaría como BUENA la cartilla presentada en la intervención pedagógica recibida?	1%	0%	9%

De acuerdo con la tabla 10, se pudo evidenciar que el 91% de los estudiantes encontraron motivación suficiente durante las clases de Biología mientras se llevaba a cabo la investigación, lo que facilitó que esta se desarrollara con total normalidad.

Además, muchos estudiantes consideraron importante la implementación de cartillas educativas en los procesos académicos y aseguraron que la información suministrada les servirá para la vida cotidiana y un 91% calificó como buena la cartilla educativa, la cual se utilizó como estrategia didáctica durante la intervención pedagógica.

Conclusiones

Se evidenció a través de la prueba pretest que los estudiantes de sexto grado no reconocen los conceptos de recurso mineral y recurso natural no renovable; no identifican la autoridad ambiental del departamento del Atlántico y confunden la definición de mina con la definición de extractor. Esto conlleva a que su desempeño en las temáticas de recursos naturales y minerales sea bajo, según la escala de valoración nacional.

Se implementó con el grupo experimental la cartilla educativa como estrategia didáctica para fortalecer los conceptos generales de las temáticas de recursos naturales y recursos minerales; pero también para mejorar la comprensión de los minerales del departamento del Atlántico. Por su parte, con los estudiantes del grupo control se desarrollaron las temáticas con la estrategia didáctica tradicional.

Se comprobó que la estrategia didáctica de la cartilla educativa es mucho más efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje que la estrategia tradicional, ya que en la prueba posttest donde se evaluaron las temáticas de recursos naturales y minerales, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo control.

Asimismo, al comparar los resultados obtenidos en el pretest y el posttest del grupo experimental se halló que hubo un aumento significativo de respuestas correctas en la segunda prueba; mostrando así que el proceso pedagógico realizado se llevó a cabo con éxito.

Se encontró que a los estudiantes del grupo experimental les pareció útil y pertinente la aplicación de la cartilla educativa porque la información contenida fue específica y fácil de interpretar; las imágenes adecuadas y contextualizadas; además de

que el diseño era bastante atractivo; ayudando así a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

Bravo, B., Mateo, E., Mazas, B., Lucha, P. y Martínez-Peña, M.B. (2016). Promover la competencia de modelización a través de la construcción del modelo de mineral. XIX Simposio sobre Enseñanza de la Geología, 85-95, Ed. Instituto Cartográfico de Geológico de Catalunya.

Castrillón Espitia, P. (2016). La minería como estrategia de enseñanza y aprendizaje de la materia y sus propiedades. Universidad Nacional de Colombia.

Gallegos, J. A. (1998). La construcción del concepto de un mineral: bases históricas y un diseño de enseñanza-aprendizaje. Enseñanzas de las Ciencias de la Tierra, 16(1), 156-167.

Güiza et al. (2010). casos particulares en los distritos mineros (Distrito minero de Calamarí-Atlántico). En Defensoría del pueblo, La minería de hecho en Colombia (págs. 131-132). BOGOTÁ.

Jaén, M. y Roca, M. L. (2016). El enfoque de los contenidos sobre rocas y minerales en los libros de texto de 1º de ESO. 27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, 1367-1374.

Madriñán, L. (mayo de 2019). Minería y su interacción con el territorio (biodiversidad y servicios ecosistémicos). En Ayala et al, diagnóstico de la información ambiental y social respecto a la actividad minera y la extracción ilícita de minerales en el país (págs. 19, 20, 22). Obtenido de: <http://www.humboldt.org.co/images/documentos/2-diagnostico-actividad-minera-y-explotacin-ilicita-expertos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). DECRETO No. 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 Abril de 2009, Bogotá, D. C.

Tomado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). Formar en ciencias: ¡el desafío!, Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Monteiro, A., Nóbrega, C., Abrantes, I. y Gomes, C. (2012). Diagnosing Portuguese students' misconceptions about the mineral concept. *International Journal of Science Education*, 34(1), 2705- 2726.

Pedrinaci, E. (1996). Sobre la persistencia o no de las ideas del alumnado en geología. *Alambique*, 7, 27-36.

Regueiro, M. (2008). Los minerales industriales en la vida cotidiana. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 16(3), 276-286.

Ruiz de Almodóvar Sel, G., & Pérez López, R. (2005). Recursos minerales. Obtenido de CORE: <https://core.ac.uk/>

Capítulo 5

Niveles de Competencia Digital Docente en Instituciones Educativas Públicas de Barranquilla en Categoría D, según el Icfes 2020, bajo el Marco Europeo «DigCompEdu» Según Clasificación “Formación Docente bajo el Marco Europeo «DigCompEdu» según su Nivel de Competencia”

Janer de Jesús Castro Torrenegra¹¹

Universidad del Atlántico

Resumen

La realidad docente, bajo la tensión de la nueva normalidad de las clases virtuales, ha develado para sí, las verdaderas habilidades del docente frente al dominio de las competencias digitales. Por lo cual, se hace necesario dirigir la mirada al desarrollo profesional del docente como ente activo, investigador y deconstructor de su práctica. Para lo cual, basados en el Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) se tiene como objetivo, determinar los niveles de competencia que los educadores de las instituciones educativas públicas tienen actualmente, esto puntualmente en la ciudad de Barranquilla. Es así como a través de la implementación de un cuestionario categorizado por competencias se explican en seis niveles diferentes de habilidad y dominio en dicha competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2). DigCompEdu se dirige a educadores en todos los niveles de educación, desde preescolar hasta educación primaria, secundaria y superior. El marco está enfocado en apoyar y motivar a los profesores en el uso de herramientas digitales para mejorar e innovar en la educación. De otra manera, para fines de esta investigación, el paradigma positivista por medio del enfoque cuantitativo, aporta a esta investigación el carácter descriptivo, que, soportado con el análisis porcentual de la información recogida, constituyen los aportes

¹¹ Janer Castro: Email: jjct13@gmail.com . ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-4213>

para validar la interrelación de las variables estudiadas o en sí de los niveles de competencia digital docente asimilados en el cuestionario implementado, con ítems definidos y puestos a evaluación por expertos.¹²

Palabras clave: Competencia digital, marco europeo, tecnología digital, comunicación, investigación, educación.

Abstract

The teaching reality, under the stress of the new normality of virtual classes, has revealed for itself, the real skills of the teacher in front of the domain of digital competences. Therefore, it is necessary to look at the professional development of teachers as an active entity, researcher and intellectual builder of their practice. To this end, based on the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), the objective is to determine the levels of competence that educators in public educational institutions currently have, especially in the city of Barranquilla. Thus, through the implementation of a questionnaire categorized by competencies, they are explained in six different levels of skill and mastery in that competence (A1, A2, B1, B2, C1, C2). DigCompEdu targets educators at all levels of education, from preschool to primary, secondary and higher education. The framework is focused on supporting and motivating teachers to use digital tools to improve and innovate in education. Otherwise, for the purposes of this research, the positivist paradigm through the quantitative approach, contributes to this research the descriptive character, which, supported by the percentage analysis of the information collected, constitute the contributions to validate the interrelation of the variables studied or the levels of teaching digital competence assimilated in the questionnaire implemented, with items defined and evaluated by experts.

Keywords: Digital competence, European framework, digital technology, communication, research, education.

¹² El presente resumen responde a la investigación de maestría de 4to semestre, actualmente en curso, que tiene como eje, el estudio del desarrollo de los sistemas educativos, pedagógicos y tecnológicos.

Introducción

El siguiente proyecto de investigación tiene como eje, la temática que aborda los niveles de competencia digital de los docentes de escuelas públicas de la ciudad de Barranquilla que están establecidos, según el Icfes, en categoría D. Dicha temática, toma importancia ya que, es considerablemente substancial que el potencial de la educación virtual no sea una brecha, sino que sea percibida como pilar para evitar que se siga cuarteando la educación.

Si bien las alternativas virtuales que se han adoptado en este tiempo de contingencia por la pandemia del Covid-19, y con el obligatorio cierre de las instituciones educativas, las tecnologías de la comunicación se han convertido en instrumentos educativos básicos y aunque no sustituyen los valores humanos de la práctica docente, esta genera mayor valorización de la misma frente a las demandas actuales y necesidades educativas de los estudiantes, lo que a su vez ha expuesto la necesidad de activar procesos de diagnóstico y capacitación de los docentes y directivos en el dominio y desarrollo de habilidades en competencias digitales . En esta línea, las escuelas en categoría D, distan de resultados favorables para avanzar en categorías de desempeño superiores, el trabajar de la mano con las herramientas TIC, es actualmente un accionar imprescindible de la práctica docente y a favor de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje e investigación con y para los estudiantes, requieren que haya docentes digitalmente competentes.

Habiendo expuesto lo anterior, cabe preguntarse cuáles son los niveles de desarrollo de competencia de los docentes en el campo digital y a su vez qué tanto estos están siendo atendidas las necesidades de formación del profesional docente en el uso de las TIC en su práctica pedagógica. Partiendo de la constante búsqueda de mejoras educativas y apoyado por el Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y el modelo TIC para el desarrollo profesional docente de Colombia, que, en el marco de sus Políticas Públicas para la prosperidad, se ha comprometido con cerrar los resquicios que hay en la educación, la ciencia y la tecnología este estudio establece

la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los niveles de competencia digital de docentes y directivos docentes instituciones públicas de Barranquilla, en categoría D del icfes 2020, según Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu»?

Una revisión prudente de distintas investigaciones y escritos publicados cuyas tesis se orientan a entender, describir o explicar la realidad de las necesidades que se revela del profesorado en lo que refiere a la incorporación de estos a las TIC se pueden conocer entonces la realizada por Cabero (2004), quien expone, que en algunas ocasiones aunque estos muestran interés en usar recursos tecnológicos, no se sienten capacitados para hacer uso de aquellos de los que disponen en su misma institución educativa. También afirman que el mayor obstáculo lo encuentran, ya no en los aspectos técnicos, sino en la utilización didáctica de las TIC.

Así mismo, indica que, para avanzar hacia la Sociedad del Conocimiento, la base fundamental de este avance es la educación, y con ello la alfabetización y competencia en el campo digital lo cual transforma las prácticas y el funcionamiento de los diferentes contextos educativos. De este modo, la alfabetización digital permea las necesidades profesionales de los docentes que llevan el liderazgo de la enseñanza en contextos de integración en la enseñanza impulsándolos a la innovación a través de la investigación, apoyándose en el Marco Europeo de Competencia Digital Docente (Cabero & Palacios 2020).

Centrando el uso de las TIC en medios no solo meramente administrativos sino implementarlas en las prácticas curriculares que no solo deben ser ejecutadas de manera automática. En (Pozuelos 2009) en su artículo de Aportaciones al desarrollo profesional en Centros Tic, concluye que el manejo y desarrollo de los recursos digitales en un mundo tecnologizado es vital y más aún con el aumento progresivo de esta en la vida social, laboral y educativa. Es por ello por lo que la escuela, como institución social, al hacerse eco de las exigencias de esta sociedad posmoderna, debe educar desde el conocimiento, y desde la experimentación de las innovaciones que arriban a ella, respetando los valores (Pariente,2006).

En cierta medida, la disponibilidad, acceso y estar capacitado para el uso de las tecnologías son cosas distintas que pueden ser abordadas en el mismo plano de las necesidades docentes para el uso y dominio de las TIC. En el artículo Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? Se adelantan algunas observaciones sobre la capacitación docente en el uso educativo de los medios informáticos sin olvidar sus objetivos, limitaciones y consecuencias y en torno a esto, se generaron interrogantes que concluyeron finalmente propuestas de capacitación que apunten a una transformación de las prácticas áulicas a partir de las incorporaciones de las TIC y por otro lado no es posible hacer uso innovador de los medios informáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin admitir cabalmente estos usos en los programas de formación docente. (Levis 2008) La educación en todas sus modalidades y niveles debe hacer frente a los desafíos que le plantean las transformaciones socioculturales en curso, uno de cuyos principales emergentes es la presencia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en casi todas las actividades, tanto en los ámbitos públicos como privados.

En el contexto latinoamericano, Omar (2013) en un estudio que abordó la percepción de docentes acerca de sus competencias digitales y la relación de esta con variables sociolaborales, académicas y de acceso a las tecnologías en el que fueron seleccionados 194 maestros de 15 escuelas secundarias públicas de una ciudad del Norte de México; los resultados señalan que en los factores 'Instrumentales' y 'Cognitivos' los profesores se percibieron expertos digitales, mientras que en lo referente a lo 'Didáctico Metodológico' se consideran como no competentes. Lo anterior implica, que es necesario reforzar las competencias didáctico-metodológicas de los docentes y que el desarrollo de sus competencias puede afectar positivamente por la capacitación y, el hecho de posibilitar el acceso de los docentes a las tecnologías.

Respecto a la competencia digital docente se considera un aspecto clave en las funciones del profesorado para la integración educativa de las tecnologías de la información y la comunicación TIC (Durán, Gutiérrez y Prendes, 2016; Lázaro y Gisbert, 2015; Tejada y Pozos, 2018). Por lo cual en el desarrollo profesional del docente es

necesaria en el contexto actual debido al potencial educativo de las TIC y los cambios y adelantos relacionados con el ámbito digital, educativo y social (Prendes, 2018; Tejada y Pozos, 2018; Zabalza, 2003). En este artículo se comparten resultados de investigación acerca de la evolución de competencia digital docente en la trayectoria profesional de profesores universitarios de España y México que agrupó incidentes críticos en cuatro conjuntos: antecedentes de uso de las TIC; selección y creación de contenidos para las asignaturas; exploración de recursos digitales para el aprendizaje y la docencia, y desarrollo de proyectos e iniciativas con TIC. A partir de esos hallazgos se propusieron indicadores para comprender la competencia digital docente como evolución enfocada en el desarrollo profesional y también como una perspectiva complementaria para proyectos de diagnóstico y formación docente.

El Ministerio de Educación de Chile publicó en el año 2006, los “Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente”, con la necesidad de orientar y definir el perfil que debería tener un profesor en su formación en relación con el manejo de las tecnologías. En este documento, se puntualizan los estándares TIC para orientar la formación de docentes, documentados a partir de la necesidad que tienen para integrarse al sistema educativo permitiéndoles modelos de enseñanza de las TIC, amparar los procesos de enseñanza, aprovechar sus ventajas para el desarrollo de capacidades superiores y potenciar la inclusión de los estudiantes en la sociedad y la cultura informática (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

En el rastreo de algunos estudios nacionales se registra este artículo que analiza el nivel y atributos de competencias TIC en el marco del modelo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia; la investigación fue realizada en instituciones educativas de educación básica del municipio de Cúcuta, Colombia. Los resultados de esta evidencian que los docentes solo alcanzan el momento integrador de las TIC en las competencias pedagógicas, pero en el resto de las dimensiones solo llegan al momento de exploración evidenciando el promedio más bajo en las competencias investigativas. Asegura el estudio que es difícil una incorporación efectiva de los medios informáticos en las actividades escolares sin una capacitación docente adecuada que, sin proponer

fundamentos conceptuales e instrumentales que faciliten prácticas pedagógicas innovadoras que exploten el potencial educativo que se atribuye a las tecnologías informáticas.

El Ministerio de Educación, en un documento de agosto de 2004 que lleva por título “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, resalta el carácter urgente de capacitación de los docentes “en la medida en que constituye un aspecto clave para el cambio educativo” En este sentido (Gamboa, 2016; Hernández, 2016; Prada, 2016), se señala la necesidad de generar capacitaciones a los maestros para la utilización de las TIC en las escuelas, “se desarrollarán instancias de capacitación directiva y docente que acompañen la provisión de recursos informáticos a las instituciones educativas vinculadas a los Programas Nacionales que atienden a los diferentes niveles educativos.” en Colombia. Por ello, la influencia significativa de las TIC en el aula debe traer como consecuencia la resignificación de la práctica pedagógica del docente y la necesidad de fortalecer sus competencias en relación con las habilidades tecnológicas para el desarrollo de buenas prácticas en su campo profesional.

Luego de haber identificado y planteado el problema y los objetivos que determinan la finalidad de este estudio investigativo, se hace necesario establecer todos los aspectos teóricos que dan sustento a dicha investigación. En efecto, dentro del marco teórico se exponen las bases teóricas y conceptuales que orientan el sentido de la investigación. En esta medida, el marco teórico sitúa el objeto de estudio dentro de un conjunto sólido de términos que, manejados en las acciones concretas de cada fase, proporciona los parámetros adecuados en la búsqueda de los elementos de apoyo.

En esa misma línea, se constituye de forma concreta el aporte, en primer lugar, que el Marco Común Europeo de Competencia Digital docente DigCompEdu (Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de Formación del Profesorado, 2017), establecido en diciembre de 2012, actualizado en 2016 y publicado en 2017 con el fin que los profesores conozcan, ayude y desarrollen competencias digitales en los estudiantes. DigCompEdu, es un marco de referencia científicamente sólido que ayuda a guiar las políticas y puede adaptarse directamente a la implementación de herramientas y

programas de capacitación regionales y nacionales. Además, proporciona un lenguaje y un enfoque comunes que ayudarán al diálogo y al intercambio de mejores prácticas a través de las fronteras. Éste está dirigido a educadores en todos los niveles de educación, desde la primera infancia hasta la educación superior y para adultos, incluida la educación y capacitación general y profesional, educación para necesidades especiales y contextos de aprendizaje no formal. Su objetivo es proporcionar un marco de referencia general para los desarrolladores de modelos de competencia digital, (Redecker, 2017). Es así, como determina los objetivos siguientes:

- Establecer un modelo de desarrollo de competencias digitales del profesorado alineado con las políticas europeas en sus distintas dimensiones y niveles.
- Establecer una base sólida, basada en evidencias científicas, que puede guiar las políticas educativas en todos los niveles.
- Servir de plantilla que permita avanzar rápidamente hacia el desarrollo de un instrumento concreto, adaptado a las necesidades de cada organismo educativo, sin tener que desarrollar una base conceptual para ello.
- Generar un lenguaje y una lógica comunes que pueden ayudar a debatir e intercambiar ideas entre los distintos Estados miembros de la UE.

Crear un punto de referencia para los Estados miembros de la UE y otras naciones interesadas, poniendo de manifiesto la importancia de la tecnología digital en los contextos educativos, sociales, laborales y económicos.

Para fomentar la adopción del Marco DigCompEdu, los niveles de desempeño utilizan títulos motivadores. Sin embargo, éstos pueden ser asignados a los niveles de competencia utilizados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR), que van desde A1 (Novel) hasta C2 (Pionero). En general, se aplican las siguientes caracterizaciones (Redecker, 2017):

Los Niveles/(A1) han tenido muy poco contacto con herramientas digitales; necesitan orientación y estímulo para ampliar su repertorio.

Los Exploradores (A2) han comenzado a utilizar herramientas digitales, aunque sin seguir un enfoque integral o coherente. Necesitan estímulo, perspectiva e inspiración para desarrollar sus competencias.

Los Integradores (B1) prueban herramientas digitales con diversos propósitos, tratando de entender qué estrategias digitales funcionan mejor en cada contexto.

Los Expertos (B2) utilizan diversas herramientas digitales con confianza, de manera creativa y crítica, con el fin de mejorar sus actividades profesionales. Usan la experimentación para ampliar, estructurar y consolidar su repertorio de estrategias.

Los Líderes (C1) cuentan con un amplio repertorio de estrategias digitales flexibles, completas y eficaces. Son una fuente de inspiración para otros.

Los Pioneros (C2) cuestionan la idoneidad de las prácticas digitales y pedagógicas contemporáneas, en las que ellos mismos desempeñan el papel del líder. Lideran la innovación y son un modelo para los docentes más jóvenes.

En otro plano, la investigación a partir del documento Apropriación de TIC, en el desarrollo profesional docente para orientar los procesos de formación en el uso de las TIC. La ruta se definió “con el fin de preparar a los docentes de forma ordenada, para afrontar el uso pedagógico de las TIC, participar en redes, comunidades virtuales y proyectos colaborativos, y sistematizar experiencias significativas con el uso de las TIC.” (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

A partir de este documento, las competencias para el desarrollo de la innovación educativa apoyada por las TIC son: *tecnológica, comunicativa, pedagógica, investigativa y de gestión*. Las competencias se desarrollan y evidencian en diferentes niveles o grados de complejidad y especialización. Los atributos de las competencias para el uso educativo de las TIC mostradas en este documento, se organizan en tres niveles:

exploración, integración e innovación. Al pasar de un nivel al otro se muestra un grado de dominio y especialidad cada vez mayor, es decir van atravesando de un estado de generalidad relativa a estados de mayor diferenciación.

Este documento está ordenado en tres unidades. La primera, presenta políticas nacionales relacionadas con innovación, se justifica el papel de las TIC en la innovación educativa y se sintetizan las directrices en formación docente para la innovación educativa con uso de TIC destacando sus elementos fundamentales. La sección siguiente, presenta los objetivos, principios, momentos y competencias que en su conjunto orientan la cimentación de itinerarios de formación docente hacia la innovación educativa con uso de TIC. Y la última sección, expone disposiciones para los docentes, los directivos docentes, las Secretarías de Educación y los encargados de diseñar y efectuar programas de desarrollo profesional para docentes. Alineadas con los principios presentados y hacer un seguimiento de los procesos de desarrollo profesional para lograr los objetivos planteados.

Se presentan igualmente dentro de las metas para el 2021 “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios”, se afirma que la formación de los maestros con las competencias necesarias para su quehacer en la formación de la nueva generación digital, tal vez sea la dimensión más importante para generar cambio educativo. Siendo fundamentales las competencias para enseñar en variedad de contextos y culturas, permitiendo incorporar a los estudiantes en la sociedad del conocimiento y en la disposición de una ciudadanía multicultural y solidaria.

Así mismo, Plan Decenal de Educación 2006-2016: definido como pacto social de derecho a la educación, cuya finalidad es servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país se establecen como desafíos de la educación en Colombia, entre otros: renovación pedagógica y uso de las TIC de la educación, a través de la dotación de infraestructura tecnológica, el fortalecimiento de procesos pedagógicos, la formación inicial y permanente de docentes en el uso de las TIC, innovación pedagógica e interacción de actores educativos. Y, desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes.

El Ministerio de Educación, a través de la Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías plantea como estrategia principal del objetivo de educar en el siglo XXI el desarrollo profesional docente, para incentivar el mejoramiento de las prácticas educativas que hacen uso de las TIC y fortalecer las competencias de los docentes como un componente para el que se ha considerado relevante contar con un documento que guíe las propuestas formativas que se adelantan en el orden nacional, regional y local y que a su vez le permitan a los directivos y docentes tanto de educación preescolar, básica y media como de educación superior, identificar las necesidades formativas en el uso educativo de las TIC.

El Plan sectorial de educación 2010-2014 tiene como objetivo guiar el proceso de desarrollo profesional docente y de directivos docentes en ejercicio para la innovación educativa con el uso de TIC y hace una descripción detallada de la ruta de acceso a competencias docentes en el manejo de TIC describiendo así las competencias que deben desarrollar los docentes dentro del contexto educativa mediante el uso de las TIC.

Metodología

Como parte importante de esta investigación es necesario tener claro cuáles son la bases que la orientan en todos los aspectos, por ello retomando lo que manifiesta (Kuhn, 2012) un paradigma es un cúmulo de supuestos que ayudan a interrelacionar respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma es útil para guiar y dar bases para los profesionales dentro de su disciplina, por lo que indica las diferentes dificultades que se deben tratar y rastrea un marco referencial en el cual se expliquen las interrogantes a partir de una epistemología apropiada. (Ramos, 2015)

En esta misma línea, después de revisar la importancia que tiene un paradigma en el desarrollo de las investigaciones y saber utilizar el adecuado, compete decir que este estudio está ligado al paradigma positivista. Según Ricoy (2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico”. De este modo, este paradigma respaldará esta investigación ya que tiene como objetivo comprobar por medios estadísticos o determinar

cuál es la percepción de competencias TIC de directivos y docentes de 4 instituciones educativas públicas de la localidad de Barranquilla; lo cual se mide según los parámetros de las variables determinadas y mediante la expresión numérica.

Dado la caracterización del paradigma escogido, esta investigación de corte cuantitativo permite que el estudio, recoge toda la información necesaria para ser medida numéricamente y acercarse de esta forma a determinar con los supuestos teóricos necesarios que admiten la sustentación y explicación de la pregunta naciente de este estudio. Así como lo expone (Hernández et al., 2010) quien afirma que la utilización de este tipo de investigación es para poner a prueba estrategias estadísticas que permiten proponer y probar fundamentos teóricos de patrones de comportamientos.

Resultados

El siguiente estudio de investigación nace de una hipótesis que parte del bajo dominio de competencia digital de algunos docentes de una institución educativa pública de la ciudad de Barranquilla, el cual motiva a realizar un diagnóstico docente basado en el marco europeo DigCompEdu, este marco europeo categoriza al docente según su conocimiento y práctica en las competencias digitales. Se determinan, 34 instituciones educativas las cuales han sido focalizadas para emplear el instrumento de recolección, cuestionario, que según el marco europeo DigCompEdu muestra la categoría donde se encuentran ubicados los docentes, en las cuales hay 1.060 docentes, que se les compartió la participación de la encuesta de manera digital (a través de un link enviado vía mensajería instantánea, y sirviéndose de puentes directos coordinadores y rectores de las instituciones seleccionadas que reenviaron a su vez a los docentes a cargo; usado este canal por motivos de la pandemia de Covid -19, no se hizo presencial) con el cual se está compendiando información de aproximadamente 300 docentes; esta muestra representativa de docentes, actualmente, está haciendo uso compartido del instrumento a favor y espera del análisis de los resultados por lo que se reafirma el estudio que aún encuentra en curso y los resultados aún son parciales no bastos para lo que se requiere pues hacen falta docentes por diligenciar el link del cuestionario. Con dichos resultados, se pretende validar o refutar la hipótesis del bajo nivel de competencia digital en los

docentes. Actualmente, el estudio se está realizando favorablemente acorde a el cronograma programado para el mismo.

Conclusiones

Sin duda alguna, el confinamiento incrementó el uso de las plataformas tecnológicas y obligó al docente a reinventarse para compartir conocimiento con los estudiantes, algunos de estos con alto dominio de la competencia tecnológicas mientras otros aprendiendo de las mismas. Lo anterior demuestra que, la formación docente en competencia digital sin duda alguna, independientemente cual sea el resultado final de esta investigación, debe ir de la mano con la innovación educativa esta formación docente provocará cambios importantes en las prácticas pedagógicas, mostrando la importancia que las políticas educativas deben apuntar a una formación constante debido al gran dinamismo que estas muestran a través de los años y de las circunstancias de emergencia.

Como se menciona anteriormente en los resultados aún no se ha terminado la investigación que sigue en curso, los docentes que están haciendo parte de este estudio muestran mucho interés en conocer cuál es la categoría donde se encuentran para fortalecer sus debilidades y ampliar más conocimientos en todo lo que se refiere a competencia digital docente.

Referencias

- Cabero, A. J., & Palacios, A. (2020). *Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu»*. Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In». Editorial Universidad de Córdoba, 213-234.
- Díaz, D., & Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. (I. U. Perú, Ed.) *Revista Innova Educación*, 3(1), 121.
- Levis, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿El huevo o la gallina? *Razón y palabra*, 63.

Padilla, A. L. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educación en línea*, 109.

Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta ed.). México D.F: Mc Graw Hill. Recuperado el 2021

Useche, M. C., Artigas, W., Queipo, B., & Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. La Guajira: Gente Nueva.

EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN Y LENGUAJES

Capítulo 6

Enseñanza del Inglés a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a través de la implementación de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación para fomentar su producción oral

Zoila Liliana Giraldo Martínez¹³

Sigrid Andrea Ramos Carvajal¹⁴

Luis Herney Villegas López¹⁵

Universidad de Caldas

Resumen

El presente reporte da a conocer resultados preliminares de un estudio mixto (cualitativo-cuantitativo) que se está llevando a cabo en una universidad pública de Manizales, Colombia. La población que participa en este estudio está conformada por estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en especial Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Síndrome de Down (SD). Los participantes forman parte de un proyecto de extensión a la comunidad llamado Escuela de Inglés para estudiantes con NEE (EINED), cuyo objetivo es la enseñanza de esta lengua extranjera dirigida a personas neuro-divergentes. Dicha escuela se articula con un semillero de investigación perteneciente a la misma universidad, el cual se enfoca en profundizar la enseñanza-aprendizaje del inglés a

¹³ Zoila Liliana Giraldo Martínez. Email: liliana.giraldo@ucaldas.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-79230471> es Licenciada en Lenguas Modernas y Magíster en Didáctica del inglés. Trabaja como docente de inglés en el departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Caldas. Sus intereses investigativos incluyen la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, inclusión y diversidad neurológica.

¹⁴ Sigrid Andrea Ramos Carvajal. Email: sigrid.ramos@ucaldas.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1991-3294> es Licenciada en Lenguas Modernas, Especialista y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Es docente de inglés adscrita al Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Caldas. Su interés principal es apoyar los procesos investigativos y formativos relacionados con la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

¹⁵ Luis Herney Villegas López. Email: luis.villegas@ucaldas.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5313-9370> Magíster en Didáctica del Inglés. Docente de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras. Coordinador del Semillero de Investigación sobre Necesidades Educativas Diversas en la Enseñanza del Inglés. Sus intereses se centran en la enseñanza del inglés y la evaluación en lenguas extranjeras.

estudiantes con NEE. Una de las estrategias didácticas empleadas para impartir las clases es conocida en la literatura como Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) que incluyen ayudas visuales y lengua de señas para comunicar conceptos o ideas, facilitando la retención de vocabulario y posteriormente la producción oral. Por lo tanto, este estudio pretende evaluar y analizar el impacto de la implementación de diferentes tipos de SAAC en la enseñanza del inglés a estudiantes con NEE. Los hallazgos preliminares han evidenciado que ciertas herramientas, como los pictogramas, las imágenes y la lengua de señas, actúan como estímulo para fortalecer el aprendizaje y uso de vocabulario en contexto.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, Necesidades Educativas Especiales, producción oral, Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación.

Abstract

This report presents preliminary results of a mixed study (qualitative-quantitative) that is being carried out in a public university in Manizales, Colombia. The population participating in this study is made up of students with Diverse Educational Needs (NED), especially Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Down Syndrome (DS). The students are part of a community outreach project called the Escuela de Inglés para Estudiantes con NED (EINED), whose objective is to teach the foreign language to individuals with disabilities. This school is articulated with a research seedbed belonging to the same university, which focuses on deepening the teaching-learning of English to students with NED. One of the didactic strategies used to teach the classes is known in the literature as Augmentative and Alternative Communication Systems (AAC), which include visual aids and sign language to communicate concepts or ideas, facilitating vocabulary retention and later oral production. Therefore, this study aims to evaluate and analyze the impact of the implementation of different types of AAC in the teaching of English to students with NED. Preliminary findings have evidenced that certain tools, such as pictograms, images and sign language, serve as a stimulus to strengthen the learning and use of vocabulary in context.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication Systems, Special



Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, y en general todos los procesos educativos, actualmente enfrenta una serie de cambios que, en las últimas décadas, nos han llevado a cuestionar el papel de la educación, no como un proceso instructivo sino formativo. Tal es el caso de la inclusión, la cual es definida por Shennat (2019) como un avance hacia el respeto a las diferencias de los individuos, reconociendo su derecho a la participación en todos los ámbitos sociales. Como espacio de interacción social y de formación, los centros educativos también deben promover la inclusión educativa, para lo cual se hace necesario que tanto educadores como educandos y sociedad en general, estén informados sobre las necesidades educativas especiales (NEE). Según López (2015), un estudiante con NEE presenta dificultades en mayor escala comparado con compañeros de su misma edad o grado escolar en cuanto a los aprendizajes que debería alcanzar de acuerdo con su proceso evolutivo. Por ende, este alumno necesita apoyos específicos o especializados al fin de equilibrar dichas dificultades; de lo contrario, se restringirían las oportunidades de lograr su potencial.

Una forma de promover la inclusión en las aulas es conocer e implementar estrategias y procedimientos especiales que le permitan a los estudiantes con NEE participar activamente en su aprendizaje. Dichos apoyos se enmarcan dentro del llamado que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la necesidad de impedir las barreras de acceso a la educación para personas con discapacidad mediante la implementación de acomodaciones razonables (2011). Así mismo, el gobierno colombiano reglamentó el decreto 1421 de 2017, en el cual se establece la importancia de poner en marcha ajustes razonables con el propósito de garantizar una verdadera inclusión dentro del aula.

Este reporte presenta los resultados preliminares de un estudio mixto que se está llevando a cabo con una población de estudiantes con NEE, los cuales participan en un

proyecto de enseñanza del inglés para aprendices con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Síndrome de Down (SD). La estrategia empleada en este estudio, para facilitar la enseñanza del inglés enfocada a la producción oral, es el uso de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), más específicamente, ayudas visuales y lengua de señas, para fomentar la comunicación. De hecho, Pino (2013) declara que los SAAC se pueden dirigir hacia personas letradas, no letradas o que presentan dificultades en el habla. Estos sistemas son clasificados entre no asistidos y asistidos, o sin ayuda y con ayuda, según Asensio, Manceras y Uribe (2018). Los primeros hacen referencia a la forma de comunicación que se apoya totalmente en los gestos o en el lenguaje corporal, en el cual se incluyó la lengua de señas colombiana (LSC) para este estudio. El segundo tipo de SAAC abarca la utilización de materiales de apoyo, como tableros, símbolos, sistema Braille, dispositivos tecnológicos, etc. En esta propuesta, los SAAC asistidos empleados fueron los pictogramas, los cuales de acuerdo con Viqueira (2019) actúan como elementos visuales gráficos que comunican un significado concreto. Por consiguiente, en este estudio, los pictogramas fueron empleados para transmitir conceptos e ideas completas, tanto por parte de los instructores como de los aprendices. Así pues, teniendo en cuenta la utilización y la efectividad de los SAAC asistidos y no asistidos, como puente de comunicación, esta propuesta se enfoca en poner en práctica ayudas visuales y lengua de señas como estímulo para la producción oral en inglés en una población con NEE.

Metodología

Para desarrollar este estudio, se implementó un estudio mixto, en el cual se emplearon las ventajas de los métodos cuantitativo y cualitativo, ya que, en este tipo de estudios, ambos métodos se complementan (Riazi y Candlin, 2014). En este sentido, la información cualitativa proveyó un análisis más profundo para interpretar la información cuantitativa (Teeman, 2014). Los procedimientos cuantitativos fueron empleados para evaluar el desempeño de los participantes en el estudio (estudiantes con NEE). El análisis cualitativo nos permitió identificar el tipo de actividades que han tenido mayor

eficacia al momento de promover la producción oral empleando los SAAC durante las clases.

Finalmente, en la etapa de evaluación de este estudio, los resultados obtenidos a través de los análisis cuantitativo y cualitativo, permitieron que se categorizaran no sólo las funciones que los estudiantes daban al idioma al momento de comunicarse sino también, la percepción de parte de los padres con respecto al desempeño de sus hijos. Cabe aclarar que dichos resultados son meramente preliminares ya que este es un estudio en curso.

Métodos de recolección de información

Los instrumentos empleados en este estudio se enfocaron principalmente en la experiencia previa de los estudiantes con el idioma inglés y la percepción que tienen sus padres sobre su desempeño. Además, otro objetivo de los instrumentos es evidenciar el uso que ellos hacían del idioma a partir del empleo de SAAC como estímulo para la producción oral.

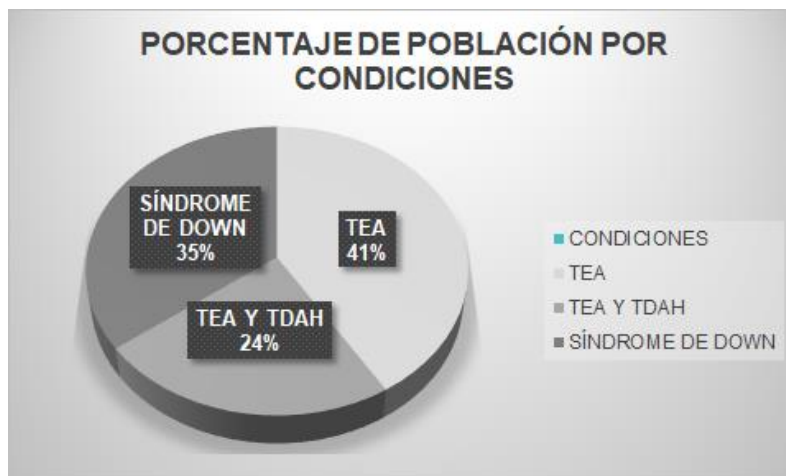
Los instrumentos que han suministrado la información son encuestas dirigidas a los padres de familia, listas de verificación y observación por cada estudiante, en donde se evalúa de manera cuantitativa y cualitativa el desempeño de los participantes (Ver anexos 1 y 2). Además, se ha empleado un diario de investigación, en el cual se condensan observaciones enfocadas en un objetivo específico (Bryman, 2004), la producción oral a partir del empleo de los SAAC. El instrumento que ha recogido la información más relevante durante este estudio es el diario investigativo. El propósito de implementar esta técnica de recolección de datos se articula con la opinión de McDonough y McDonough (2014), la cual es registrar las estrategias de enseñanza aprendizaje más exitosas, lo cual también ha permitido evaluar el impacto del uso de SAAC para la enseñanza del inglés en esta población hasta la fecha. A nivel metodológico, el diario investigativo ha posibilitado la identificación del tipo de producción oral empleado por los estudiantes. Es decir que, de acuerdo a Macky y Gass (2013), este instrumento se utilizó para identificar los temas y patrones más recurrentes, relacionados

con la comunicación oral transmitida por los participantes.

Participantes

La población con la que se realiza este estudio está conformada por 17 estudiantes, entre los cuales hay 11 con TEA (41%) y 4 de ellos están diagnosticados con TDAH (24%) y 6 con SD (35%), como se puede observar en el gráfico 1. Sus edades están entre los 7 y 36 años. Sus niveles de severidad oscilan entre alto y bajo funcionamiento, además, su lenguaje oral presenta variaciones de acuerdo con su habilidad para expresar sus ideas. Algunos de ellos, son verbales y otros, por ejemplo, no utilizan el lenguaje verbal para comunicarse, sino que requieren utilizar otras herramientas o estrategias.

Gráfico 1. Porcentaje de población por condiciones



Etapas de la intervención

Esta intervención se ha desarrollado en tres etapas: diagnóstica, implementación, análisis de información y resultados. En la etapa diagnóstica, se realizó una encuesta, a padres de familia de los estudiantes de la escuela de inglés, con el fin de conocer su percepción acerca de los conocimientos previos del idioma inglés de sus hijos. La mayoría de los padres de familia coincidieron en que aunque muchos de sus hijos habían recibido clases de inglés, ellos tenían un manejo de vocabulario muy limitado y por ello,

les interesaba la opción de buscar estrategias diversas para la retención del vocabulario.

Como se puede observar en el gráfico 2, la encuesta también nos permitió conocer la forma en que los estudiantes aprendían mejor; ésto con el fin de partir de sus estilos de aprendizaje para encontrar las estrategias de intervención más efectivas.

Gráfico 2. percepción de padres de familia acerca de cómo aprenden sus hijos



Los otros instrumentos utilizados en esta etapa fueron el diario del investigador, así como la lista de verificación y observación por cada estudiante. La información obtenida en esta etapa se analizó mediante la codificación de la información y la identificación de categorías recurrentes (Creswell, 2004). Después se trianguló la información encontrada con el fin de dar validez y credibilidad al proceso de análisis de datos.

De allí se establecieron los parámetros para diseñar estrategias para la etapa de implementación, la cual se basa principalmente en la utilización de los SAAC como estrategia didáctica para la enseñanza del inglés, ya que como se evidencia en el gráfico 2, los estudiantes son en su gran mayoría aprendices visuales. La siguiente tabla muestra la similitud entre los códigos encontrados durante la aplicación de los instrumentos y el análisis de la información durante la etapa diagnóstica. Las tres categorías encontradas evidencian las frecuencias más recurrentes en los instrumentos.

Tabla 1. Categorías recurrentes en los instrumentos.

Código/ Categoría	Operacionaliza ción	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN			Total	Porcentaje
		Encuestas a padres de familia	Diario del investiga dor	Listas de observación y chequeo		
Limitado manejo de vocabulario en la lengua extranjera	Este código representa el conocimiento limitado de vocabulario en la lengua extranjera que tienen los estudiantes	15	10	15	40	33,3%
Preferencia del uso de imágenes y pictogramas	Este código representa la forma en que los estudiantes aprenden mejor la lengua extranjera a través de imágenes y pictogramas.	17	7	17	41	34,1%
Baja producción oral en la lengua extranjera sin estímulos visuales	Este código representa la baja producción oral en la lengua extranjera sin el uso de ayudas visuales	10	14	15	39	32,5%
TOTALES		42	31	47	120	100.0%

De acuerdo con la información recolectada, se pudo concluir que los estudiantes objeto de este estudio presentaban un manejo muy limitado de vocabulario en la lengua extranjera y ésto era más evidente cuando no se utilizaba ninguna ayuda



visual. Por ello surge la necesidad de implementar los SAAC como estrategia de intervención.

En la segunda etapa se inició la implementación de los SAAC que consistió en el uso de pictogramas, imágenes y lengua de señas colombiana en asociación con vocabulario de diferentes categorías semánticas. En dicha fase se realizaron diferentes actividades que llevaban al estudiante a asociar los SAAC con palabras, conceptos e ideas completas. Después de la puesta en práctica de cada estrategia se llevó a cabo un análisis cualitativo que será explicado en detalle en la sección de resultados.

La tercera etapa consiste en la recolección y análisis de información cuantitativa y cualitativa por medio de diversos instrumentos. La información recogida se ha analizado teniendo en cuenta procedimientos cuantitativos y cualitativos, lo que nos ha permitido obtener hallazgos y conclusiones preliminares que serán explicados en el siguiente aparte.

Resultados parciales

La incorporación del idioma inglés por parte de los estudiantes a su vocabulario evidencia el aprendizaje del idioma:

El hallazgo preliminar más relevante de este estudio es la incorporación del idioma inglés por parte de los estudiantes, lo cual ha sido mostrado a través del uso de code switching, o alternancia del idioma. Esta afirmación es avalada por McCarthy (2016) quien asegura que el uso de code switching evidencia que el estudiante está consciente de su aprendizaje y del uso de un idioma distinto. La siguiente es una observación extraída del diario de investigación de este estudio, donde se muestra la utilización de code switching por parte de los estudiantes:

Lunes, 31 de mayo, 2021:

El tema de la clase es “question words”. En la parte de evaluación de la lección, la profesora X muestra a los estudiantes unas preguntas o “question words” que los estudiantes debían unir al pictograma que los describe.

WHERE ...

1



2



Algunos estudiantes participaron de manera espontánea (Pictograma como estímulo para producción oral):

S1: "Number 2!"

S2: "Teacher, yo creo que es number two."

Los pictogramas sirven como recurso para estimular la producción oral de los estudiantes:

Otro hallazgo ha mostrado que la puesta en práctica de los SAAC, en particular los pictogramas, también ha resultado ser un estímulo para la producción oral, especialmente en forma espontánea, ya que la población de este estudio está conformada principalmente por estudiantes visuales.

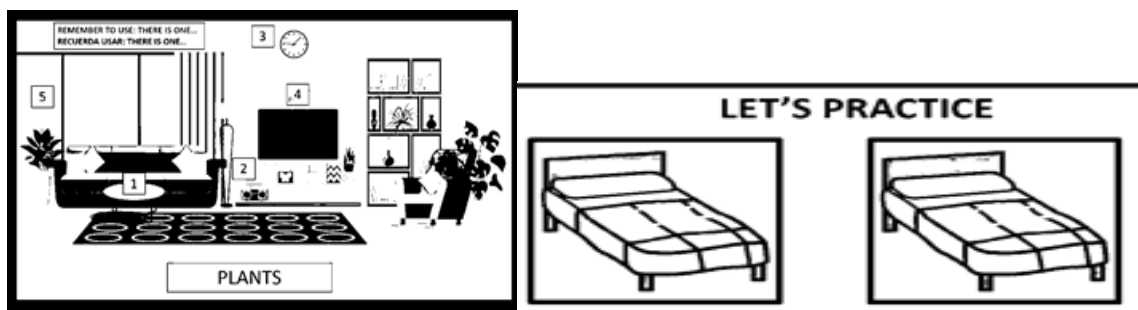
El uso de pictogramas, los cuales son definidos por Guaicha *et al.* (2020) como recursos visuales para dar instrucciones, inicialmente tenía como objetivo la enseñanza de vocabulario. Sin embargo, durante la participación de la población en las clases de inglés, los pictogramas se están empleando también para que los estudiantes puedan comunicar ideas o mensajes completos. Además, dichas estrategias también han sido eficaces en la medida que los alumnos han podido demostrar sus conocimientos previos y a la vez reforzar su memoria. Zabel, Castello, y Makaula (2018) reconocen que los aprendices pueden comunicar las ideas asociadas a los pictogramas, lo cual ha sido verídico en este estudio, teniendo en cuenta que varios de los participantes no son letrados en su lengua nativa. Esto también confirma que el uso de pictogramas es una herramienta exitosa para promover la producción oral.



El siguiente es un extracto del diario del investigador, donde se muestra la categorización de la producción oral de los estudiantes:

Lunes, septiembre 6, 2021:

El tema de la lección es practicar las expresiones “there is, there are”, estudiadas la semana anterior. Con apoyo de pictogramas, el profesor Y conduce una actividad en la cual los estudiantes, observando los pictogramas, deben construir oraciones y comunicarlas en forma oral:



Los estudiantes participaron así:

S1: “there are two plants”

Ss: “there is a sofa”

S2: “there are two beds in the...”

(Uso de pictogramas para revisar conocimiento previo-vocab.)

(Ss demuestran conocimiento previo: números, objetos, etc.)

Las actividades que contengan rutinas son eficaces para la enseñanza del inglés:

En este estudio también se ha descubierto que, para esta población, una estrategia eficaz para la enseñanza del inglés, debe basarse en rutinas, ya que el orden de eventos es esencial, en especial para los estudiantes con TEA y TDAH. Por ejemplo,

las lecciones más exitosas fueron aquellas donde los estudiantes debían ordenar ítems o actividades con base en rutinas o modelos. Por ejemplo, las lecciones donde se enseñaron números, debido a la asociación hecha por los estudiantes con su conocimiento previo en L1, permitió que los estudiantes pudieran participar en estas actividades. Otros ejemplos son las lecciones sobre rutina diaria '*daily routine*' y días de la semana '*days of the week*', donde hubo gran participación como lo muestra el siguiente ejemplo tomado del diario investigativo:

Jueves, 5 de noviembre de 2020.

El tema de la clase son los días de la semana. En esta ocasión, los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar comprensión auditiva por medio de una página web. Después de escuchar algunos días de la semana, ellos, con la ayuda del profesor X, arrastraban y soltaban la palabra que oían en la posición correcta. (Aunque el profesor llamaba por los nombres a quienes debían participar, muchos de los estudiantes lo hicieron espontánea y voluntariamente).

La incorporación de la creación de manualidades puede evidenciar el aprendizaje de los estudiantes:

Ya que la estrategia principal de la escuela EINED se enfoca en la explotación de ayudas visuales, se ha descubierto de manera inesperada que el permitir a los estudiantes la creación de trabajos manuales con materiales y texturas diversas, también sirve como evidencia de su aprendizaje, ya que fomenta la retención de vocabulario debido a la asociación sensorial y visual entre la manualidad y el idioma de estudio. Lo anterior también tiene como objetivo promover el desarrollo de sus habilidades motrices finas y gruesas.

Fotografía 1. Imagen propia



Conclusiones

El uso de ayudas visuales, o de cualquier material de tipo didáctico, debe reflejar la cotidianidad de los estudiantes para que la enseñanza del idioma no sólo sea contextualizada, sino dirigida hacia el uso real de dicha lengua extranjera.

Las poblaciones con NEE pueden ser incluidas en cualquier proceso educativo, como el aprendizaje de un idioma extranjero. Sin embargo, se deben implementar procedimientos específicos, dependiendo de la severidad de la condición que presenten.

A lo largo de este estudio hemos visto la necesidad de informar también a las familias de estudiantes con NEE, así como a la sociedad en general, ya que aún falta más visibilización sobre las características de las condiciones antes mencionadas. Las personas con NEE, como se manifiesta al principio de este documento, no padecen de una patología. Por lo tanto, no tienen limitaciones, es el desconocer estas condiciones lo que lleva a restringir su potencial. Prueba de esto, es el estudio realizado por Alcalá y Leiva (2021) donde se evidencia, entre otros aspectos, falta de dotación para poblaciones con diversidad funcional y exclusión de éstas en los sistemas educativos actuales, lo cual no solo limita el acceso a la educación básica y media, sino también a la superior.

La implementación de SAAC, en especial de pictogramas, representa una estrategia eficaz al momento de enseñar una lengua extranjera, incluso a personas que aún no tienen literacidad en su lengua nativa. Este uso también es eficiente para reforzar

la memoria de los aprendices, lo cual permite evidenciar el conocimiento previo a través de la asociación de ideas que se hacen a partir de los pictogramas y las imágenes. Por otra parte, los pictogramas también se relacionan con otras habilidades, como la lectura y la escritura (Guaicha *et al.*, 2020), ya que interpretar íconos o imágenes es un proceso similar a la comprensión de textos.

Se hace evidente la necesidad de estudiar estrategias para la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés enfocado a las NEE. Además, se hace necesario que los resultados de esos estudios se compartan en publicaciones o encuentros donde participen comunidades académicas.

Finalmente, los programas de licenciatura deben capacitar a sus futuros docentes sobre las necesidades educativas especiales, ya que en Colombia la integración de aprendices con estas condiciones se inició desde 1994 con la ley 115 de la Ley General de Educación.

Referencias

- Alcalá, M., J. Leiva, J. J. (2021). *Educación inclusiva y atención a la diversidad: una mirada desde la intervención psicopedagógica*. Octaedro.
- Asensio, A., Manceras, M. J. y Uribe, J. (2018). *Apoyo a la comunicación*. Editex.
- Bryman, A. (2004). *Research Methods and Organization Studies*. Routledge.
- Chennat, S. (2019). *Disability Inclusion and Inclusive Education*. Springer.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches, 3rd Edition (3rd ed.)*. SAGE Publications, Inc.
- Guaicha, K., *et al.* (2020). *The use of digital pictograms as a teaching strategy to strengthen the reading process of students in basic general education*. Research gate.

López, I., Valenzuela, G. (2015), *Niños y adolescentes con necesidades educativas*



especiales, Revista Médica Clínica

Las Condes, Volume 26, Issue 1, Pages 42-51, ISSN 0716-8640,
<https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

Macky, A., Gass, S. M. (2013). *Second language research: methodology and design*. Routledge.

McCarthy, P.A. (2016). *Different tongues. Why children code switch?* Balboa Press.

McDonough, J. y McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. Routledge.

Ministerio de Educación Nacional (2017), Decreto 1421 de 2017, *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de la educación*. Recuperado el 31 de octubre de 2021. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Pino, A. (2013). *Augmentative and Alternative Communication Systems for the Motor Disabled*. Research Gate. Consultado en octubre 30, 2020. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/263737513_Augmentative_and_Alternative_Communication_Systems_for_the_Motor_Disabled DOI: 10.4018/978-1-4666-4442-7.ch004

Riazi, A.M. and Candlin, C. N. (2014). *Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges*. *Language Teaching*, 47, pp 135-173 doi:10.1017/S0261444813000505

Teeman, A. (2014). *A Mixed-Methods Investigation of Instructional Coaching for Teachers of Diverse Learners*. Urban Education, Vol 49(5) 574 – 604

doi:10.1177/0042085913481362

Viqueira, V. (2019). *Promoción de la autonomía personal*. Ediciones Parainfo.

World Health Organization. (2011). *World report on dis-ability*. who. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182>

Zabel, J., Castello, M., & Makaula, F. B. (2018). *Mars mysteries: Landform pictograms*. *Journal of STEM Arts, Crafts, and Constructions*, 3(1), 28-45.

Anexo A. Encuesta diagnóstica dirigida a padres de familia.

**SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS
DIVERSAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS “SINEDEI”**

Encuesta para padres de familia sobre conocimiento del idioma inglés por parte de sus hijos. Gracias por participar en esta encuesta. Los resultados de este ejercicio se emplearán con fines académicos e investigativos. Por favor, responda las siguientes preguntas desde su punto de vista y justifique su respuesta en el momento que se requiera.

1. ¿Tiene su hija(o) algún conocimiento del idioma inglés?

Sí _____

No _____

Si respondió afirmativamente, ¿Podría decirnos qué clase de vocabulario en inglés sabe su hijo(a)?

2. ¿Qué le gustaría que su hija(o) aprendiera en la clase de inglés?

¿Por qué?

3. ¿Qué impacto cree que tendría el estudio del inglés en el desarrollo de su hija(o)?

4. ¿Cómo cree que su hijo (a) aprende mejor? (Con imágenes, canciones, trabajo manual con texturas, etc.)

¡Gracias por su colaboración!

Anexo B. Lista de observación y verificación aplicada a cada estudiante de la población del estudio.

**SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS
DIVERSAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS “SINEDEI”**

Observación - Lista de verificación

Etapas inicial/diagnóstica:

Nombre del estudiante: _____

	Sí	No	Un poco
1. ¿Puede responder a saludos y dice cómo está? Por ejemplo, <i>Hello, hi, I am fine</i> , etc. otros, ¿cuáles?			
2. ¿Conoce y /o utiliza cualquier clase de vocabulario? Por ejemplo, partes del cuerpo, <i>colors, numbers</i> , otros, ¿cuáles?			
3. ¿Ejecuta comandos de clase? Ejemplos: <i>sit down, stand up, listen, speak</i> , otros, ¿cuáles?			
4. ¿Puede asociar o reconocer dibujos con su escritura en inglés?			

En general, su actitud hacia las clases de inglés es:

Por favor indicar otros aspectos que crea importantes sobre el desempeño del /la estudiante

Firma docente(s):

Capítulo 7

Los Beneficios del Uso del Teatro en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Educación Superior: Reflexiones de una Experiencia de Aula

Derly Cervantes Cerra¹⁶

Universidad del Atlántico

Resumen

Pocos recursos pedagógicos son tan útiles para la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel universitario como el teatro. Su dinámica basada en la dramatización fomenta la interacción estudiante-estudiante, estudiante-docente, el trabajo en equipo y le brinda sin duda alguna, un matiz didáctico a cualquier lección que se quiera impartir. En este sentido, el presente trabajo se inscribe en el eje de Educación y Lenguaje del “Congreso Internacional en Ciencias de la Educación y Humanidades: Apuestas investigativas por un cambio social” porque tuvo como objetivo describir las destrezas comunicativas que se pueden desarrollar y fortalecer por medio del uso del teatro en la enseñanza de L2 a nivel universitario. Teniendo su origen en un micro proyecto pedagógico llamado “La dramatización de la fábula” que se ha diseñado e implementado en la primera unidad de la asignatura Literatura Francófona I del programa de Lenguas Extranjeras que se imparte en la Universidad del Atlántico, ubicada en Barranquilla, Colombia. Y que para su ejecución se elaboró un grupo de actividades que parten de la lectura de fábulas, la organización de grupos de trabajo para la adaptación de guiones, el acompañamiento docente en ensayos y finalmente, la puesta en escena de las fábulas asignadas. Asimismo, este trabajo se inscribe en el paradigma cualitativo siendo así de tipo descriptivo. Entre sus hallazgos están que el uso del teatro permite que los estudiantes

¹⁶ Derly Cervantes. Email: derly_cervantes@hotmail.com Magíster en francés como Lengua Extranjera

Docente tiempo completo ocasional en el departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Atlántico, Colombia. ORCID ID Orchid ID 0000-0001-5386-2497

universitarios desarrollen y mejoren sus habilidades comunicativas especialmente las de escucha y habla. Se concluye, además, que el teatro puede enfocarse desde distintas perspectivas debido a su complejidad y múltiples beneficios en el aula universitaria de L2.

Palabras clave: Lenguas extranjeras, teatro, aprendizaje.

Abstract

Few pedagogical resources are as useful for teaching foreign languages at the university level as theater. Its dynamics based on dramatization encourages student-student, student-teacher interaction, teamwork and undoubtedly provides a didactic nuance to any lesson to be taught. In this sense, this work is part of the Education and Language axis of the "International Congress on Education Sciences and Humanities: Research proposals for social change" because its objective was to describe the communicative skills that can be developed and strengthened through the use of theater in L2 teaching at the university level. Having its origin in a pedagogical micro project called "The dramatization of the fable" that has been designed and implemented in the first unit of the subject Francophone Literature I of the Foreign Languages program taught at the Universidad del Atlántico, located in Barranquilla, Colombia. For its execution, a group of activities was elaborated, starting with the reading of fables, the organization of work groups for the adaptation of scripts, the teacher's accompaniment in rehearsals and finally, the staging of the assigned fables. Likewise, this work is inscribed in the qualitative paradigm and is thus descriptive. Among its findings are that the use of theater allows university students to develop and improve their communicative skills, especially those of listening and speaking. It is also concluded that theater can be approached from different perspectives due to its complexity and multiple benefits in the university L2 classroom.

Keywords: Foreign languages, theater, learning.

Introducción

Todas las personas que han enseñado una segunda lengua, saben lo complicado que puede ser esta labor. Influyen en ello, muchos elementos como “la motivación, las técnicas de enseñanza, los estilos de aprendizaje, el ambiente en que se aprende hasta los materiales didácticos que se usan, el enfoque educativo, entre otros” (Salas, 2019, p. 100). Y estos no solo afectan o competen al estudiante, por ejemplo, la motivación tiene un carácter bimodal porque está en el sujeto y al mismo tiempo se estimula desde el exterior.

Por ello, los profesores de lenguas extranjeras se ven motivados a elaborar nuevas actividades, ejercicios y técnicas que estimulen el interés del estudiante y al mismo tiempo le faciliten el aprendizaje de la segunda lengua (Del Valle Bierbrauer, 2013; Di Pietro 1987; Dorado, 2016; Drew, 2013). Cuestión nada fácil, si se toma en consideración la complejidad que representa para un docente que a menudo no tiene solo un grupo sino varios y heterogéneos.

Por ello, estudiosos como Alonso (1990), Gabino (2014), Flores (2016), Hidalgo y Tobal (2014) y demás, han planteado que todo docente de lenguas extranjeras y docente en general, debe conocer no solo el contexto sino el perfil de sus estudiantes para diseñar y ejecutar estrategias de aprendizaje. Aspectos como sus necesidades e intereses son relevantes a la hora de crear actividades que motiven al estudiante y al mismo tiempo, le ayuden a agilizar su aprendizaje de la L2.

Para Casas (2015) “El intelecto rara vez funciona sin un elemento emotivo que muchas veces falta en los materiales didácticos convencionales. Sin emoción, el aprendizaje se ralentiza, todo se vuelve más mecánico y rutinario” (p. 6). Y una de las estrategias que ha sido descrita como flexible, creativa, dinámica y de fácil acceso es la dramatización teatral. Porque “representan uno de los grandes pilares sobre los que se apoya la enseñanza y práctica de la expresión oral” ya que “requieren por parte del alumno la creación y escenificación de una situación comunicativa determinada” (Corral, 2013, p. 123). Además, ofrece grandes ventajas para su implementación ya sea que es



económica, requiere pocos elementos y les permite a los estudiantes realizarla prácticamente con cualquier tema o tarea (Lastra, 2017; Odriozola, 2015; Peña, 2018).

Igualmente, el teatro puede fusionarse con el enfoque comunicativo o enfoque por tareas, que busca realizar actividades que le faciliten al estudiante desarrollar y adquirir competencias comunicativas, para Flores (2016) “Se integra perfectamente en los presupuestos del enfoque comunicativo y, en particular, los autores lo proponen como ideal dentro del enfoque por tareas, ya que la representación es un cierre sumamente apropiado como tarea final”. (p. 6). En otras palabras, debido a su versatilidad el teatro se presta como herramienta didáctica para el desarrollo de competencias tanto escritas como orales.

Asimismo, Cervantes (2019) reporta que el teatro ayuda al estudiante a tener facetas que van más allá de lo didáctico, llegando incluso a lo emocional del estudiante: es una estrategia sumamente completa porque estimula el ejercicio y la práctica de distintas habilidades y competencias comunicativas. De igual manera, el teatro va más allá del aspecto académico, llega hasta incluso lo afectivo porque promueve la motivación y creatividad en el educando (p. 146)

El uso del teatro en L2 no es realmente una novedad, pero sí lo es la forma en la que se ve esta estrategia ya no como una actividad superficial sino como una opción para distintos fines porque “podemos utilizar el teatro (ensayos y representación escénica) como técnica de aprendizaje (...) para motivar y enseñar”, siempre que hablemos de teatro como un proceso continuo de aprendizaje (Casas, 2015, p. 6). Es decir, el teatro como estrategia de apoyo a lo largo de la trayectoria de desarrollo y adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera.

Adicional a lo mencionado, los investigadores han reportado grandes beneficios del uso del teatro en el desarrollo de competencias comunicativas en L2, como Maley como fue citado en Casas (2015) que agrega “La explotación del teatro nos puede ayudar a la enseñanza del significado gracias al uso de la lengua en contexto, sin importar lo fantástico que pueda llegar a ser (p. 6). En otros términos, existe un valor pragmático implícito en el uso de este tipo de estrategias porque el estudiante en su dramatización



aprende más que pronunciación, a recrear situaciones reales en las que se ve obligado a emplear expresiones acordes a las distintas situaciones, adquiriendo así habilidades en cuanto al uso en contexto de la L2.

Por otra parte, el teatro tiene varias modalidades de implementación, Palomo (2016) explica:

- Juego de personajes (actividad más sencilla, con más improvisación, más práctica de las destrezas orales, más control de los elementos gramaticales y comunicativos)
- Juego de simulación (más compleja, necesidad de mayor preparación, integradora de destrezas)
- Juego de dramatización, esto es, dotar de contenido dramático (más bien, de forma dramática) a un texto literario, ya sea una narración, poema, noticia, canción, etc. (p. 211)

La presente investigación se centra en esta última, la dramatización porque se trató con la adaptación de textos de fábulas a guiones de teatro que posteriormente se llevaron a escena. Y esto se hizo siguiendo las directrices que planteó Pérez (2015)

El ejercicio de dramatización consiste básicamente en dotar de contenido dramático a un texto literario: narración, poema, noticia del periódico, etc. A diferencia de los "juegos de actuación", en donde la acción está muy controlada por la situación, los personajes que intervienen y los materiales que se emplean, la estructura de la dramatización es más abierta y flexible. A partir de un texto, por lo general de contenido sencillo y corta extensión, los alumnos, divididos en grupos, deben elaborar un guión en donde recreen o modifiquen la historia que se trata o inventen una nueva. También, se puede elaborar un programa de radio o de televisión.

En este orden de las ideas, Sturtridge (1982) y Kippel (1984), entre otros explican que las fases de una dramatización están divididas en tres:

1. Aproximación al texto: estímulos. Básicamente en esta etapa el docente junto a los estudiantes selecciona textos para ser leídos y analizados. Se hace especial énfasis en el perfil de los personajes, la trama y los elementos como el escenario y el contexto.
2. Propuestas. La clase se divide en subgrupos. El docente organiza a los estudiantes en grupos de trabajo y les asigna un texto. Con el fin de que discutan el contenido, elaboren un guión, se repartan los personajes e inicien los ensayos de la puesta en escena.
3. Dramatización. Luego de haber hecho varios ensayos con ayuda de las correcciones y aportes del docente, los grupos de estudiantes llevan a cabo su escenificación final. Esto lo hacen a menudo frente al resto de clase y algunos invitados especiales. Esta puesta en escena es evaluada pero el docente toma en consideración no solo este producto final, sino todo el proceso que llevaron a cabo los estudiantes para la nota completa.

Esta última fase es considerada por muchos autores como la más importante y al mismo tiempo la más compleja. Porque por un lado los estudiantes despliegan su creatividad y afrontan miedos como el pánico escénico. Por otro lado, la labor del docente como mediador es crucial ya que serán sus orientaciones, observaciones y directrices las que ayuden a los educandos a darle forma a la puesta en escena y al mismo tiempo, a tener confianza y seguridad en sí mismos.

En este sentido, el presente trabajo muestra cómo la autora diseñó e implementó una estrategia basada en el teatro, específicamente en la dramatización. Para esto se fijó como objetivo: Describir las destrezas comunicativas que pueden desarrollarse y fortalecerse por medio del uso del teatro en la enseñanza de L2 a nivel universitario

Este objetivo se debe a los distintos beneficios, que como ya se han explicado, han sido reportados por muchos autores. Tal es el caso de Berto (2018) que explica:

- La motivación y la interacción entran en el teatro

- El docente debe tener una actitud positiva para establecer un clima favorable que facilite el proceso de aprendizaje

- El uso de la adaptación de guiones y puesta en escena de obras “ayuda al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo” (Wessels, 1987; ápod Torres Núñez, 1996: 56).

Por su parte, Casas (2015) agrega:

El uso del teatro en el aula de lenguas extranjeras “representan uno de los grandes pilares sobre los que se apoya la enseñanza y práctica de la expresión oral” ya que “requieren por parte del alumno la creación y escenificación de una situación comunicativa determinada (Corral, 2013: 123).

Metodología

A continuación, se muestra la metodología empleada por la docente:

Aproximación al texto

Contenido teórico

Clase magistral sobre la fábula:

- Origen de la fábula
- Definición
- Características
- Principales fabulistas y las fábulas más representativas.

Propuestas

Asignación de equipos de trabajo 2 personas: cada equipo debe elaborar una adaptación de una fábula por medio de un guión de teatro que deberán poner en escena.

Ciclo de acompañamiento

- Los alumnos deben crear un libreto integrando un vocabulario asignado por la docente, pero manteniendo la esencia de la fábula original
- Luego, la docente solicita a cada grupo que haga un ensayo en clase y sobre la puesta escena corrige los errores de pronunciación.

Dramatización

Cada grupo presenta su puesta en escena de la fábula. El profesor tendrá en cuenta la capacidad creativa y lúdica de los estudiantes y por supuesto evaluará la pronunciación en francés y el manejo de la expresión oral.

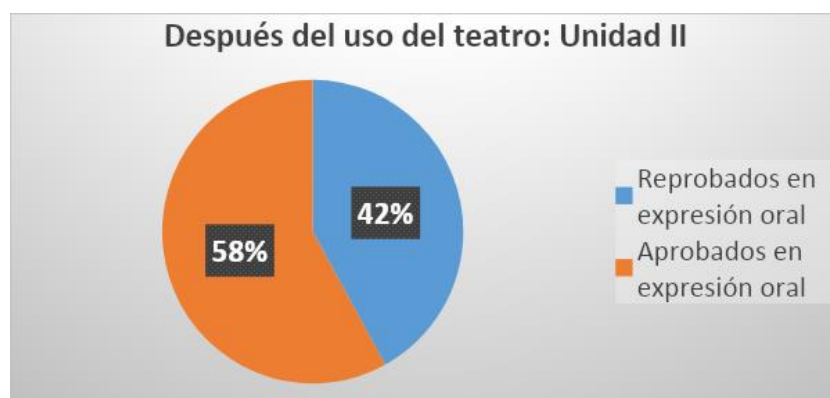
Resultados parciales

Aunque se ha llevado a cabo durante varios años, se ha estado formalizando el proceso de investigación y recogida de datos en los últimos dos años. Hubo un impacto en cuanto a las mejoras en las competencias relacionadas con la expresión y comprensión oral y esto fue evidente en el índice académico que se vio reflejado en las calificaciones de antes y después de la ejecución de la estrategia. A continuación, se muestra un bosquejo de los resultados parciales:

Gráfico 1. Antes del uso del teatro: Unidad I.



Gráfico 2. Después del uso de teatro: Unidad II.



Este tipo de resultados ya ha sido reportado por otros autores como Agreda (2015), Alarte (2015), Almond (2005), Boquete (2014), Flores (2016), Del Valle Bierbrauer (2013), Di Pietro (1987), Motos (2018), entre otros. Han explicado, además, que aparte de mejorar las calificaciones, también lo hacen las competencias comunicativas como la expresión oral, comprensión oral y expresión escrita.

Conclusiones

El teatro como herramienta didáctica promueve el aprendizaje colaborativo porque incita a los estudiantes a apoyarse mutuamente y salvaguardar de forma indirecta, las diferencias y vicisitudes.

Su práctica requiere de la utilización de varias habilidades y destrezas en la segunda lengua, que pese a ser un reto para los estudiantes, resulta ser un ejercicio enriquecedor y ameno (Gabino, 2014; González, 2015; Drew, 2013; Dorado, 2016; Berto, 2018)

Su uso en el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas como la producción y comprensión oral, el mejoramiento del vocabulario, entre otras. (Alonso, 1990; Berto, 2018)

Sin duda alguna, este trabajo apenas inicia y probablemente cuando ya esté culminado haya muchos más beneficios que reportar.

Referencias

- Agreda E. (2015). La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Alarte, E. (2015). El laboratorio de creación teatral (LTC). Un modelo didáctico de investigación sobre la dramatización en español como lengua extranjera (ELE). Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Almond, M. (2005). Teaching English with drama. London: Modern English Publishing
- Beaven, A. y Álvarez, I. (2015). Non-Formal Drama Training for In-Service Language Teachers. *Scenario*, 2014(1).
- Alonso, R. (1990). Enseñanza interactiva del español a través de escenarios. Aplicaciones didácticas. *ASELE*, actas II: 209-216.
- Berto, A. (2018) La motivación y la interacción entran en escena en el teatro: un método dinámico para aprender español como lengua extranjera y lengua materna (Tesis de Maestría). Universitat Jaume I. Castellón de la Plana, España.
- Boquete, G. (2014). El uso del juego dramático en el aula de español como lengua extranjera. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. 22, 267-283.
- Casas, I. (2015) *Uso del teatro en el aula de lenguas extranjeras adaptación de Matilda como propuesta didáctica* (Tesis de Maestría). Universidad de Almería. Almería, España.
- Corral, A. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 117-134. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42238/40212>

Del Valle Bierbrauer, Fanny (2013) Estudio de estrategias en juegos de rol en situación de examen Caso Certificado de Español Lengua y Uso. Universidad de Córdoba. Trabajo fin de Máster.

Di Pietro, R. (1987). Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios. Cambridge: Cambridge University Press

Dorado, M. (2016). La implementación de las bellas artes en la enseñanza de segundas lenguas (Tesis de maestría en artes) Colorado State University, Colorado, Estados Unidos. Recuperado de https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/176607/DoradoBudia_colostate_0053N_13635.pdf?sequence=1

Drew, I. (2013). "Linking theater to CLIL in foreign language education". Nordic Journal of Modern Language Methodology, vol. 2, 1. Recuperado de <http://journal.uia.no/index.php/NJMLM/article/view/69#.U5r8y3a2fXQ>

Flores, M. (2016). El teatro en la enseñanza de ELE/EL2: un estado de la cuestión. VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 21 y 22 de octubre de 2016, Ensenada, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). EN: Actas. Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En Memoria Académica. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10022/ev.10022.pdf

Gabino, M. (2014) "Interacción y motivación en el aula: enseñar desde el teatro", en Tobar Delgado, E. e Hidalgo Martín, V (coords.). Arriba el telón: enseñar Teatro y enseñar desde el teatro. Mihno: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA: 5-20.

Gil, N. (2019) El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Boletín REDIPE*, 8 (9), 170-81. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820>

- González, D. (2015). Una concepción integradora del aprendizaje humano. *Perspectiva*, Florianópolis, 33 (1), 119-134. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n1p119>
- Hidalgo, V. y Tobal, E. (eds.) (2014). Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para enseñar teatro en clases de español. Mhno: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
- Lastra, C. (2017). The benefits of arts education in second language acquisition and in pedagogy. (Tesis de maestría en educación en arte). Humboldt State University, California, Estados Unidos. Recuperado de <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=etd>
- Motos, T. (2018). Formación del profesorado de L2 en didáctica teatral. Cuadernos ELtE 2017. El Teatro Atajo Pedagógico, 39–45.
- Odriozola, M. (2015) *El teatro como herramienta para el aprendizaje del inglés: una propuesta de intervención* (Tesis de Pregrado). Universidad Internacional de la Rioja. La Rioja, España.
- Palomo, F. (2016) El teatro y sus aplicaciones didácticas en la enseñanza del FLE. Claves pedagógicas, sociales y lingüísticas. Balance de una experiencia llevada a cabo en Educación Secundaria (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Pérez, M. (2015) *Las técnicas del teatro en la clase de L2*. Universidad de Murcia <https://core.ac.uk/download/pdf/61903363.pdf>
- Peña, D. (2018). La pedagogía teatral en el desarrollo de los imaginarios socioculturales infantiles. Colegio Los Andes de Bogotá. Boletín *REDIPE*, 7(10), 166-77. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/591>
- Salas, J. (2019) Las artes escénicas en el aprendizaje de una segunda lengua: la experiencia del proyecto ED-3091: fortalecimiento de la enseñanza y el

aprendizaje del inglés. *Revista Pensamiento Actual*, 19 (32), 99. - 114 doi
10.15517/PA.V19I32.37879

Anexo A. Fotografías





Capítulo 8

El Racismo Oculto por parte del Estado Colombiano Frente a la Discriminación de la Lengua Creole

Juan Felipe Quintero Leguizamon¹⁷

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Resumen

Una de las formas en las que se evidencia el racismo es la colonialidad del saber, cuyo proyecto consiste en el despojo y eliminación de saberes, conocimientos y lenguas sobre los sujetos racializados. A los pueblos del sur global se les ubicó en una zona del no ser mediante el cual se creó el complejo de inferioridad. Ubicados en la zona del no ser los sujetos racializados carecen de derechos, y a su vez, parafraseando a Fannon se les impone el complejo de inferioridad, en el que el lenguaje y la cultura propia debe ser olvidada y debe ser adoptada la cultura del colonizador; “los colonizados para ser blancos requieren interiorizar la forma en que hablan”. De esta manera, los idiomas validados desde el siglo XVI hasta la globalización neoliberal se han restringido a unos seis idiomas (Inglés, Francés, Alemán, Italiano, Español, Portugués). Por el contrario, la riqueza cultural y de saberes ha venido siendo lapidada y soterrada, tal y como alertaba una noticia periódica El Espectador del 26 de diciembre de 2016, que, de las 2500 lenguas a punto de desaparecer en el mundo, 68 en Colombia (65 indígenas, 2 criollas y la Romaní) son de Colombia. En este sentido, este artículo habla del racismo estructural en Colombia, en torno al creole después de la constitución de 1991; aunque, se incluye referencias a la constituyente de 1986 y de 1991, para posteriormente, explicar los cambios institucionales respecto a esta lengua, pues, mientras la Constitución de 1886 mantuvo una lógica de asimilación de los pueblos no mestizos o blancos, desconociendo los derechos de los pueblos indígenas, afros y raizales alrededor de su lengua, justicia, costumbres, tradiciones, saberes; propendiendo por su vinculación a la sociedad y

¹⁷Juan Felipe Quintero. Email: jfquintero@unicolmayor.edu.co

Sociólogo de la U.de.A Doctor en Estudios Latinoamericanos de la UNAM, México. Docente de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5896-8319>



Estado mediante procesos educativos que desconocían dichas culturas; la Constitución de 1991 con su lógica multicultural, definió como sujetos de derechos a dichos pueblos con enfoques diferenciales, a pesar de esto, la lengua creole no hace parte del sistema educativo obligatorio en la Isla de San Andrés y el modelo educativo sigue privilegiando una concepción universalista.

Palabras Clave: Racismo estructural, discriminación, multiculturalismo, educación bilingüe, lengua creole

Abstract

One of the ways in which racism is evidenced is the coloniality of knowledge, whose project consists in the stripping and elimination of ancient knowledge, knowledge, and languages of the racialized subjects. People of the global south were placed in a zone of non-being through which the inferiority complex was created. Located in the zone of not being, the racialized subjects lack rights, and in turn, paraphrasing Fannon, the inferiority complex is imposed on them, in which their own language and culture must be forgotten and the culture of the colonizer must be adopted; "The colonized in order to be white require internalizing the way they speak." In this way, the languages validated from the 16th Century to neoliberal globalization have been restricted to about six languages (English, French, German, Italian, Spanish, Portuguese). On the contrary, the cultural and knowledge wealth has been stoned and buried, as warned by a newspaper El Espectador of December 26th, 2016, which, of the 2,500 languages about to disappear in the world, 68 in Colombia (65 indigenous, 2 Creoles and Romani) are from Colombia. In this sense, this article talks about structural racism in Colombia around Creole after the 1991 Constitution; Although, references to the 1986 and 1991 constituent are included, to later explain the institutional changes regarding this language, because, while the 1886 Constitution maintained a logic of assimilation of non-mestizo or white peoples, ignoring the rights of indigenous peoples, Afro and Raizales around their language, justice, customs, traditions, knowledge; tending for their link to society and the State through educational processes that were unaware of these cultures; The 1991 Constitution with its multicultural logic, defined such peoples as subjects of rights with differential

approaches; despite this, the Creole language is not part of the compulsory educational system on the Island and the educational model continues to favor a universalist conception.

Keywords: Structural racism, discrimination, multiculturalism, bilingual education, Creole language

Introducción

Estado del arte

La literatura que ha abordado el racismo estructural desde las desigualdades y exclusiones sociales se vincula con los trabajos de Urrea (2005); Urrea, Ramírez y Viafará, (2001) y Rodríguez (2010)). En estos trabajos, se señala en primer lugar, la escasa y en ocasiones nula información estadística, que permita visibilizar la situación de la población afrodescendiente e indígena; en segundo lugar, destacan la importancia de dicha información para analizar la discriminación y la segregación, y por último, consideran estos autores que los datos son de vital importancia para establecer unas políticas públicas encaminadas a resolver el racismo estructural en el que se vincula una geografía racializada y no separada de la estructura de clases en Colombia, tal y como sostiene Urrea:

Se trata de desigualdades que se sustentan en diferencias regionales que pasan por territorios o una geografía racializada: regiones «negras», barrios de «negros». No es posible separar la dimensión racial de los componentes de la estructura de clases colombiana. (pp. 25-26).

Así mismo, Mosquera y León (2015), estudian la negación del racismo institucional en la construcción de las políticas públicas contra la pobreza, enfocando su estudio en narrativas de funcionarios encargados de implementar la política pública contra la pobreza, dentro de sus resultados destacan:

1. La intervención social no debe asumir compromisos con el multiculturalismo dado que su objetivo es garantizar la ciudadanía genérica y abstracta.
2. Existe una negación del racismo y de la racialización como fenómenos sociales e históricos.
3. El racismo es interpretado como un fenómeno actitudinal que se soluciona con los principios de igualdad y no consideración de las diferenciaciones relacionadas con el color de la piel. (p. 56)

También resaltan, algunos trabajos sobre la historia, identidad y el racismo que ha operado sobre los pueblos Raizales de San Andrés, Santa Catalina y Providencia los cuales permitieron estructurar y definir el objetivo de la investigación. Dentro de los trabajos sobre el racismo y la lengua en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia se destacan los aportes de: Clemente (1991); Sanmiguel (2006a) (2006b); Calabresí (2011); Sanabria, Sanmiguel & Schoch (2019).

En primer lugar, resulta importante resaltar, el peso que ha cobrado el español en la Isla con la política de colombianización -que los autores anteriormente reseñados- analizan desde las primera décadas del siglo XX prácticamente hasta la constitución de 1991; no obstante, y a pesar del reconocimiento que la Corte Constitucional ha hecho sobre el creole, en la actualidad el español sigue siendo la lengua del poder y de la institucionalidad (incluida la educación), tal y como lo expresan Sanabria; Sanmiguel, Schoch (2019):

Claramente, el español (lengua oficial de la nación colombiana) sigue siendo la lengua del poder, de la educación (es lengua mayoritaria de instrucción, evaluación y promoción) y del comercio; el inglés se asocia mayoritariamente a los cultos religiosos, sobre todo los protestantes, y sus Sunday Schools, en donde por tradición se ofrece educación religiosa y espiritual; y el Criol es la lengua de uso cotidiano, mayoritariamente oral, bastión de la identidad cultural de los raizales, pero también de isleños que se identifican culturalmente con esta población. (p. 38)

En tal sentido y a pesar de algunas pocas experiencias que han intentado implementar la interculturalidad en la política educativa de las Islas por medio del reconocimiento en la educación de las tres lenguas (español, inglés y el criol), casi hegemonícamente las políticas educativas se han orientado a una educación bilingüe (inglés-español), debido a los intereses de sectores sociales, políticos y económicos de las elites de San Andrés.

El mantener viva la cultura del pueblo raizal se ha constituido hoy en una necesidad imperiosa por parte de los que habitan la Isla, fundamentalmente por organizaciones sociales que reivindican el derecho a la diferencia. Así mismo, la educación es un es un tema transversal para mantener o desvanecer la lengua de esta comunidad; no obstante, aunque existen experiencias de educación trilingüe, estas fueron aisladas y no continuas, puesto que la visión dominante ha sido el de mantener la integración del pueblo raizal a un proyecto de Estado-Nación.

Otro de los textos, importantes de reseñar, aunque no hable sobre el racismo sobre los pueblo raizales, ni sobre su historia es el texto de Beatriz González Stephan, titulado escritura y modernización: la domesticación de la barbarie, puesto que, describe como la escritura y la lectura en específico de la prensa, las novelas y de los manuales de urbanidad construyeron una ciudadanía acorde con los procesos de modernización de América Latina desde mediados del siglo XIX hasta la década de los setenta del siglo XX en América Latina.

La lectura y la escritura son condición esencial para ser ciudadano, hacen parte de la construcción de la nueva "sociedad civil de la modernidad y reguladores del complejo simbólico cultural" (González, p. 113). Quienes no sabían leer y escribir estaban por fuera del mundo civilizado, es decir, los pueblos negros, las comunidades indígenas y los campesinos quedaban excluidos de la construcción del Estado nación y por el contrario se les imponía un orden y un proyecto civilizatorio (el de la modernidad).

En la misma dirección Santiago Castro (2000), ha señalado la nueva configuración de ciudadanías construidas por un mundo globalizado, el cual habría socavado al Estado

como regulador del orden social y habría sido reemplazado por el mercado, utilizando al multiculturalismo como productor de diferencias.

Referentes teóricos para pensar la discriminación de la lengua Creole

El enfoque decolonial analiza las relaciones de poder y dominación articulando las categorías de raza (racismo estructural), género (patriarcado) y clase social (capitalismo) en el marco del sistema mundo. Desarrollos del enfoque que permiten ubicar dentro de dichas categorías los conceptos de colonialidad del poder, saber y ser. Dicho enfoque no se ubica como algo ajeno y externo a la teoría crítica; por el contrario, se asume que, sin los aportes de la teoría crítica, hubiese sido impensable el desarrollo de dicho enfoque, en tal sentido, la de-colonialidad se ubica aquí como parte de la teoría crítica.

El enfoque **decolonial** es indispensable porque “resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global” (Grosfoguel, 2012, p. 13). Una transición que hoy se asienta en una distribución desigual de las relaciones de poder y explotación en torno a la raza, el género y la clase a escala mundial; y que igualmente, reproduce dichas tensiones al interior de los Estados nacionales, viéndose estos últimos debilitados por la esfera del mercado global.

En tal sentido, la categoría central que recupera el presente artículo es la de **racismo estructural**¹⁸, entendido este, como un sistema mundial y nacional racializado, del cual se despenden conceptos como: colonialismo interno inferiorización, blanqueamiento y discriminación. Dichos conceptos son la base para investigar la discriminación de la lengua Creole de la política educativa en la enseñanza obligatoria en el Departamento de San Andrés haciendo énfasis en la legislatura de índole nacional.

¹⁸ Es de aclarar, que este análisis se distancia de la lectura sobre el racismo que redujo dicho fenómeno a un asunto individual y psicológico, por el contrario, se asume como un sistema social que ha estructurado las relaciones entre las personas.

El sistema social racial global tiene un origen en la expansión colonial capitalista y en el proyecto civilizatorio moderno, a partir de allí las gentes son clasificadas según tres dimensiones diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género y raza (Quijano, p. 312). La división internacional del trabajo, los productos derivados y la distribución de estos, se harían en función de la clasificación social, y por su puesto de la raza: la conversión de los “nuevos territorios” en exportadores de materias primas y de trabajo forzado, y posteriormente, la incorporación de nuevos territorios y gentes a un ciclo depredador del ser humano y la naturaleza: la esclavitud y los monocultivos (algodón y caña).

De allí, que la estructura racial queda afianzada en la cultura occidental desde entonces y va a permear, el imaginario social, y, por ende, el discurso pseudocientífico de carácter biologicista del siglo XIX, que ha servido para mantener las relaciones de poder, de dominación, de discriminación y explotación de millones de seres humanos. Por eso, para Hall (2010) la “raza” es una construcción política y social. Es la categoría discursiva organizadora en torno de la cual se ha construido un sistema de poder socioeconómico, de explotación y de exclusión (es decir, el racismo). No obstante, “en tanto práctica discursiva, el racismo tiene su propia “lógica” (Hall 1990, p. 596).

Así mismo, se debe destacar los aportes del sociólogo, puertorriqueño, Bonilla, para quien el racismo estructural es un fenómeno complejo; pues no sólo se omite hablar de una estructura racial en los sistemas sociales, sino que muchos de los estudios se han dirigido a analizar el racismo como un comportamiento individual, instalado en la cultura de la sociedad, pero incapaces de relacionarlo con las instituciones. Por eso el autor nos habla de un sistema racial:

“I reserve the term racism (racial ideology) for the segment of the ideological structure of a social system that crystallizes racial notions and stereotypes. Racism provides the rationalizations for social, political, and economic interactions between the races (Bobo 1988). Depending on the particular character of a racialized social system and on the struggles of the subordinated races, racial ideology may be developed highly (as in

apartheid), or loosely (as in slavery), and its content can be expressed in overt or covert terms (Bobo and Smith forthcoming; Jackman 1994; Kinder and Sears 1981; Petti-grew 1994; Sears 1988)". (p. 474)

De allí que, el sistema social racializado puede desarrollarse altamente (como en el apartheid) o libremente (en la esclavitud) y su contenido puede expresarse en público o en cubierto, como lo expresa este autor. Para el caso colombiano, el desarrollo del racismo estructural ha pasado por dos fases: de un racismo estructural público a uno encubierto. La muestra de este hecho ha sido la construcción del Estado nación, donde se impuso una mirada conservadora con la constitución de 1886 que negaba la ciudadanía a todos los habitantes del país y se la concedía a unos pocos. Los pueblos indígenas, negros y raizales, así como, los campesinos debían modernizarse para poder entrar en la civilización y ciudadanía. Este racismo estructural abierto le concedió específicamente la educación a la iglesia católica para que se encargará de "civilizar y culturizar" al pueblo raizal. Con la Constitución de 1991 se promulgó a Colombia como un país multicultural, que, si bien fue cierto, reconoció a las comunidades y pueblos que no encajaban dentro de un proyecto racial y culturalmente homogéneo, también lo es, que abrió paso al racismo encubierto.

Con esto, se afirma que dicha estructura racial internacional fue naturalizada en diversos sistemas sociales y se fue institucionalizando, en palabras de Gilroy's (1991) words, racial ideology "mediates the world of agents and the structures which are created by their social praxis" (Bonilla, 1997, 474). El Estado colombiano y la estructura social no ha sido ajena a dichas relaciones pues, tanto en la lógica conservadora como liberal a comienzos del siglo XIX y gran parte del siglo XX, en ambos proyectos existió la dimensión de la asimilación, ya fuese por un proyecto hispano-católico (conservador) o modernizador-ilustrado (liberal).

Bonilla, además aclara que los sistemas sociales racializados asignan recompensas económicas, políticas y sociales de acuerdo con líneas diferenciales raciales; por lo que se puede afirmar que no sólo genera recompensas, sino que, a su vez, impide y reprime a los pueblos indígenas, afros y raizales a un ejercicio

completamente autónomo para definir su modo de vida, pues el Estado reclama para sí la soberanía. De este modo, el autor define el racismo estructural como:

“First, racialized social systems are societies that allocate differential economic, political, social, and even psychological rewards to groups along racial lines; lines that are socially constructed. After a society becomes racialized, a set of social relations and practices based on racial distinctions develops at all societal levels. I designate the aggregate of those relations and practices as the racial structure of a society. Second, races historically are constituted according to the process of racialization; they become the effect of relations of opposition between racialized groups at all levels of a social formation. Third, on the basis of this structure, there develops a racial ideology (what analysts have coded as racism)”. (p. 475)

Por ello, en lugar de naturalizar el sistema racial como un proceso simplemente histórico y cultural que enmascara las relaciones sociales, es necesario explicarlo desde una lectura histórica específica, para poder mostrar los cambios en el desarrollo del sistema racializado. Este artículo, mantiene el postulado de que el sistema racial se conserva a pesar del enfoque diferencial que promulgó la Constitución de 1991.

De allí que cuando pensamos en el racismo estructural, se nos “impone” casi como una “obligación” el concepto de colonialismo interno, dado que permite comprender para este caso una estructura de relaciones de dominación entre grupos culturalmente heterogéneos; uno de los autores que más le aportó a dicho concepto ha sido Pablo González Casanova (2006), para quien el colonialismo interno es:

El colonialismo interno corresponde a una estructura de relaciones sociales de dominio y explotación entre grupos culturales heterogéneos, distintos. Si alguna diferencia específica tiene respecto de otras relaciones de dominio y explotación (ciudad-campo, clases sociales) es la heterogeneidad cultural que históricamente produce la conquista de unos pueblos por otros, y que permite hablar no sólo de diferencias culturales (que existen entre la población urbana y rural y en las clases sociales) sino de diferencias de civilización. (p.198)

Casanova (2006) además de la diferenciación que hace con respecto al colonialismo y la sociedad de clases, propone una serie de claves analíticas que permitan evidenciar el colonialismo interno en torno a tres dimensiones: monopolio y dependencia, las relaciones de producción y de discriminación, y, cultura y niveles de vida. No obstante, para este caso, y en aras de acotar el objeto de estudio, se privilegia la exclusión de la lengua como variable de las relaciones de discriminación.

Ahora bien, recuperar a Fanon significa poder pensar en conceptos como inferiorización o blanqueamiento, los cuales permiten evidenciar el racismo como un sistema social estructurado y no como una categoría de índole ideológica individual o psicológica, o como diría el propio autor como un proceso sociogenético, es decir, que se ubica tanto en un plano objetivo como uno subjetivo:

La realidad del negro implica una toma de conciencia abrupta de las realidades económicas y sociales. Si hay un complejo de inferioridad, éste se produce tras un doble proceso: económico, en primer lugar; por interiorización, mejor dicho, por epidermización de esta inferioridad después. (p. 44)

La inferiorización de los pueblos negros no se debe a una conducta individual y psicológica explica Fanon, sino que es producto de un sistema de relaciones sociales basado en la violencia, en el saqueo y la explotación. Los blancos en el proceso de colonización se ubicaron en la cúspide de dicha pirámide y el resto de los pueblos se ubicaron en su base, particularmente indígenas y afrodescendientes, a este hecho el autor lo define como la zona del ser y no ser. La inferiorización es el correlativo indígena de la superiorización europea. El racista crea al inferiorizado (p. 99).

Dicho de otro modo, yo empiezo a sufrir por no ser blanco en la medida en la que el hombre blanco me impone una discriminación, hace de mí un colonizado, me arrebató todo valor, toda originalidad, me dice que yo parasito el mundo, que tengo que ponerme, lo más rápido posible, a la altura del mundo blanco (p. 102).

La inferiorización implica una denigración sobre los modos de vida (alimentación, saberes, creencias, lenguas, tradiciones, modos de producción) de los pueblos no

Europeos, y los ancla, a una noción del tiempo lineal, al determinar que son pueblos atrasados, bárbaros y salvajes.

Otro de los conceptos que permite abordar el tema del racismo estructural en Colombia con respecto a la lengua creole, es el de blanqueamiento, un concepto que hace alusión a un doble proceso: el primero de ellos, es aquel mediante el cual las estructuras sociales imponen sobre el colonizado un modo de pensar, expresar, sentir. El segundo proceso del blanqueamiento se produce al interior de las comunidades afrodescendientes con respecto al exterior, consiste en el hecho de que después de ser inferiorizados por el colonialismo (inglés, español, criollo y mestizo) las comunidades asumen la cultura, lengua, tradiciones del colonizador para poder “blanquearse”; al respecto dice Fanon que “El colonizado habrá escapado de su sábana en la medida en que haya hecho suyos los valores culturales de las metrópolis. Será más blanco en la medida en que haya rechazado su negrura, su sabana” (p. 50).

Esto claramente indica que los pueblos negros e indígenas deben asumir como suyos la cultura, los valores, la lengua y el proyecto civilizatorio occidental, aún dentro del multiculturalismo, porque si bien se les reconoce el derecho a una lengua y tradiciones deben comprender e integrarse a la cultura del sujeto hegemónico. Una precisión con respecto al blanqueamiento, ya que no sólo es un concepto que involucra las relaciones entre metrópolis y periferias (colonialismo), sino que a su vez se reproduce en los países independizados por medio del colonialismo interno y la colonialidad del poder.

Por último, son varios los autores que han trabajado el concepto de colonialidad del saber; Maldonado Torres (2007), Lander (2000), Castro (2005), Alban Achinte (2010), entre otros; estos concuerdan en la articulación entre la colonialidad del poder y del saber, pues desde el siglo XVI se despliega el racismo estructural que situó la zona del ser y no ser sobre la base de la epidermización, la cual se traslada simultáneamente al terreno epistemológico de los pueblos inferiorizados; en tal sentido, Castro (2005) señala: como ha expresado Mignolo (1995), esta jerarquización étnica y moral fue trasladada al terreno de la epistemología: “al orden jerárquico de los pueblos sobre la

base de su origen étnico y su actitud frente al evangelio, corresponde también un orden jerárquico en sus sistemas de conocimiento” (p. 189).

En la actualidad las lenguas de los pueblos no europeos vienen desapareciendo sistemáticamente, producto de la colonialidad del saber que, por medio de las instituciones académicas, laborales y el propio mercado señalan como paradigma del estatus el hablar varios idiomas fundamentalmente occidentales (inglés, italiano, francés y alemán). Las lenguas nos dicen Alban Achinte (2010), “van estructurando las jerarquías mediante las cuales se afianza el desprecio y, con él, la negación y el silenciamiento” (p. 207).

Lejos de sostener en esta investigación una lectura esencialista de los pueblos raizales, se proclama la necesidad de considerar a dichos pueblos producto de la diáspora, con una historia, valores, costumbres, tradiciones producto de los encuentros y desencuentros, con una lengua propia forjada en medio de la esclavitud tanto inglesa como española; y se promulga que el Estado debería garantizar el sostenimiento, la continuidad y valoración de la lengua en la sociedad y en la política educativa.

De la discriminación abierta a la discriminación encubierta

La discriminación abierta hace parte de los procesos de la formación de los Estados Nacionales en América Latina y en particular del caso colombiano, en donde la identidad cultural de la nación se estructuró en torno a la hispanidad: es decir, la adscripción de los valores católicos, el autoritarismo y la lengua española como forjadores de civilización y de una supuesta colombianidad, todo ello anclado a la estructura de una sociedad colonial ligada al capitalismo mundial. En dicho proceso, los pueblos indígenas y afrodescendientes siguieron siendo explotados y dominados bajo lógicas de la colonialidad de poder, saber y el ser: aparcería, servidumbre.

En tal sentido, la situación del pueblo raizal no fue diferente al resto de los pueblos continentales, salvo con la excepción de que sobre ellos no operó la brutalidad y salvajismo con la que operaron las élites criollas sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes continentales; lo que no significa que el proceso fue menos brutal,

puesto que su cultura fue objeto de intentos de aniquilamiento por parte del Estado colombiano mediante la imposición de una cultura que era y sigue siendo ajena a los raizales.

Es este sentido, el triunfo de los conservadores sobre los liberales en 1885 dio paso a lo que Rafael Núñez denominó como la regeneración, que consistió en la imposición de un orden social católico-hispánico y autoritario en la nación, y el cuál fue reglamentado con la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887.

La construcción del orden social se hizo sobre una recuperación de la estructura colonial y con ello el conjunto de las relaciones sociales establecidas en dicha época; de allí que el proyecto Conservador estableció en la Constitución de 1886 que el orden social estaría regulado acorde con los valores y principios católico apostólico romano como bien queda establecido en los siguientes artículos:

Artículo 38. La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como elemento esencial del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial, y conservará su independencia

Artículo 41. La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica.

Posteriormente, la hegemonía conservadora expidió la ley 89 de 1890 y en cuyo preámbulo se daba un tratamiento a las comunidades indígenas y afrodescendientes como salvajes que debían ser civilizados; decía literalmente el documento “determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”. Así mismo, en el artículo 1º. La legislación general de la República no regirá entre los salvajes que vayan reduciéndose á la vida civilizada por medio de Misiones. En consecuencia, el Gobierno, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica, determinará la manera como esas incipientes sociedades debían ser gobernadas.

Dicho artículo vino a ser declarado como inexecutable hasta la sentencia C-139 de 1996 de la Corte Constitucional; es decir, no obstante, fue una ley que perduró en el país.



por más de 110 años y cuya esencia fue la de un racismo de carácter asimilacionista. Ello debido en primer lugar, a la forma de entender a los otros pueblos como atrasados y bárbaros los cuales por medio de las misiones católicas debían ser conducidos a la “civilización”; lo que significaba que sus conocimientos y lenguas debían ser eliminados. En segundo lugar, se desprendía de dicha ley, que estos pueblos eran menores de edad (en el sentido moderno), y por lo tanto, carecían de las facultades para gobernarse así mismos, por lo que no solamente se les sometió a una condición de inferioridad sino que a su vez fueron objeto de subordinación por el colonialismo interno por las élites nacionales y criollas.

De igual manera, el pueblo raizal fue sometido al colonialismo interno dado que las instituciones que se establecieron durante la época mantuvieron la lógica asimilacionista. Es así como, en la Ley 52 de 1912 se establecieron dos artículos que tendrían un fuerte impacto sobre el pueblo Raizal:

Artículo 13. Tan pronto como entre en vigencia esta Ley el Gobierno se entenderá con la autoridad eclesiástica para enviar a la Intendencia una Misión Católica, a cuyo cargo podrá poner las escuelas públicas.

Artículo 14. Autorízase al Gobierno para conceder pasaje gratis en los buques de la Nación a las familias de cuatro o más individuos que deseen ir al Archipiélago a domiciliarse en él.

Las escuelas e iglesias de origen bautista y que enseñaban en inglés fueron cerradas, en su lugar se impuso al pueblo raizal la religión católica y la lengua hispana; prohibiéndose a los habitantes de las Isla la utilización del Creole al interior de las escuelas, a su vez eran obligados a asistir a las iglesias católicas para acceder a la educación. De esta forma, los raizales tuvieron que aprender a hablar al español para obtener algún tipo de movilidad social al interior de la estructura social. “La consigna era domesticar lo que se consideraba “barbarie”; tanto campos como ciudades, hombres y hábitos, ideas y sensibilidades, debían ajustarse a los moldes de una modernidad europea” (González: p, 109).

Así mismo, durante más de cuarenta años se estableció como puerto libre el territorio de San Andrés y Providencia y con ello se despojó a los raizales de su territorio; aunado a ello, “el incendio de los archivos de Notaría e Instrumentos Públicos en 1965 y la declaración como territorio baldío y en consecuencia como adjudicable (1968-1972), dejó sin bases los títulos heredados desde la colonia y la emancipación de los esclavizados y se abrió el espacio para la apropiación del territorio ancestral a los nuevos pobladores del territorio” (en: Housni, 2017).

Ahora bien, las luchas sociales de las comunidades indígenas y afrodescendientes en la década de los setenta y ochenta por el reconocimiento de sus derechos sociales y culturales articulados a la autonomía territorial que implicaba el gobernar sobre sus propios territorios, el reconocimiento de sus lenguas en los procesos educativos, y, el derecho a estructurar su propio currículo escolar.

En dicho proceso, el Estado colombiano expidió dos decretos en torno al sistema educativo de las comunidades indígenas; se trató del decreto 1142 de 1978 y el decreto 2762 de 1980; el primero hizo un reconocimiento a las lenguas maternas de las comunidades indígenas en el sistema educativo, con ello se estableció la participación de las comunidades en los diseños curriculares; los currículos debían respetar las tradiciones y la cultura de las comunidades; y los docentes serían elegidos por las comunidades entre miembros de la misma comunidad. El segundo decreto, estableció el perfeccionamiento de los docentes de las comunidades indígenas.

No obstante, fue hasta la constitución de 1991 que el Estado colombiano cambió su política frente a los pueblos indígenas y afrodescendientes, ya que reconoció al país como una nación multicultural y a los pueblos no hegemónicos como sujetos de derechos y protección:

Artículo 1. Que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Artículo 7. Se estableció que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”.

Artículo 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que imparten las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. (Constitución política de Colombia: 1991).

Estos artículos se constituyeron en normas de normas debido también a los acuerdos suscritos entre la Organización Internacional del Trabajo y el Estado colombiano, el cual expidió la Ley 21 de 1991, como convenio para el respeto y formulación de los derechos económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas y tribales.

De allí, que tanto la presión de los pueblos indígenas y afrodescendientes como las recomendaciones de organismos internacionales incidieron a que se reconociera a dichos pueblos la autonomía sobre sus territorios. Cabe destacar de la Ley 21 de 1991, en sus artículos 27 y 28 sobre la educación y la lengua materna que el Estado colombiano se comprometió a:

- Los programas de educación debían realizarse en cooperación de los pueblos indígenas y tribales.
- La participación de representantes de estos pueblos en la formulación y ejecución de los programas de educación, con miras a transferir esta responsabilidad a las comunidades.
- Los gobiernos deberán reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones
- Los gobiernos garantizarán que a los niños de dichas comunidades se les enseñara a leer y escribir en su lengua materna.
- Los gobiernos tomarán las medidas necesarias para que los miembros de los pueblos indígenas y afrodescendientes aprendan la lengua oficial del país.

Posterior a la sanción a la expedición de la Constitución de 1991 se estableció la Ley 70 de 1993, por la que se fijaron los mecanismos de protección a la identidad cultural y los derechos de las comunidades afrodescendientes. La educación aunque debe contar con la participación de las comunidades en los programas educativos y posibilitar el desarrollo de planes educativos y de sus propias instituciones educativas; así mismo, en el artículo 42. Se estableció que: “El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades”.

No obstante, frente al tema de las lenguas la Ley no afirmaba que el gobierno debía enseñarles a los niños de estas comunidades en sus lenguas y como si aparece establecido en la Ley 21 de 1993. Simplemente menciona que los programas deben realizarse en cooperación con las comunidades y deben abarcar sus formas lingüísticas y dialectales.

Ese mismo año, se expidió la Ley 47 de 1993 en la que se dotó al Departamento de San Andrés de un estatuto especial para su desarrollo de acuerdo con sus tradiciones y cultura en el marco de la Constitución. De este modo, en materia educativa se establecieron los artículos 42 y 43, los cuales hacen un reconocimiento del bilingüismo (inglés y español) en materia educativa impartida en las escuelas y colegios oficiales; no obstante, la Lengua Creole es excluida del sistema educativo. Lo que desconoce la legislación colombiana es que la lengua creole no es un equivalente al inglés, sino que es producto del sincretismo entre el africano, el inglés y el español.

Conclusiones

La situación social de lo raizales es muy compleja y difícil, despojados de sus territorios y concentrados en el centro de la Isla; ocupan marginalmente trabajos relacionados con el turismo, con altos precios en los costos de vida y una discriminación sobre su cultura y lengua han llevado a que esta comunidad este al borde de la extinción.

Las raíces de esta situación deben hallarse con respecto a la colonialidad del poder y del saber; y las cuales fueron tramitadas por el colonialismo interno. Pues el

Estado colombiano a partir de 1886 introdujo formas de colonialismo frente al territorio, la cultura y la lengua de los raizales como hemos evidenciado en la Constitución de 1886. Es así, cómo podemos establecer de racismo por parte del Estado colombiano sobre los raizales, el cual entre otras situaciones se manifestó en la lengua creole, la cual fue expulsada del sistema educativo oficial y con ello se impuso el español como lengua oficial. No sólo se trata de un proceso de asimilación sino de un genocidio epistémico, el cual fue resistido por los raizales en la esfera comunitaria. En los tejidos cotidianos y familiares se mantuvo el creole como parte de su proceso identitario.

Racismo estructural que también se manifestó en el hecho que durante más de cuatro décadas los raizales fueron perdiendo sus territorios por una política que permitió la colonización por familias del interior, los cuales hoy constituyen una mayoría dentro del territorio.

Aunque la Constitución de 1991 dio un giro con respecto a la Constitución de 1886, al reconocer formalmente los derechos sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes; la situación de los raizales no ha cambiado en el plano real.

La educación sigue privilegiando el español como lengua en el que deben aprender los habitantes de las Isla; incluso el bilingüismo no se ejecuta en el sistema educativo oficial de la Isla de San Andrés, pues el aprendizaje del inglés se reduce a un curso formal de 4 horas a la semana, sin que los estudiantes tengan materias como ciencias naturales o sociales que sean dictadas en inglés.

El creole sigue siendo parte de los procesos de resistencia dentro de la comunidad raizal; en el que uso de dicha lengua se construye en el ámbito familiar, en el barrio de la Loma o San Luís; en la iglesia Bautista sin que hasta a la fecha

Hablamos de un racismo oculto puesto que, aunque se reconoce el multiculturalismo en el país, comunidades como los raizales siguen sin una autonomía territorial, sin la obligación del Estado colombiano para enseñar la lengua creole en los

colegios oficiales y sin implementar una política etnoeducativa que cuente con la participación de los líderes raizales en el diseño de esta.

Referencias

- Alban Achinte, A. (2010). Racialización, violencia epistémica, colonialidad lingüística y re-existencia en el proyecto moderno/colonial". En: Debates Sobre Ciudadanía Y Políticas Raciales en Las Américas Negras. Colombia: Centro de Estudios Sociales, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional De Colombia. pp.197-221.
- Bonilla, E. (2013). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. American Sociological Review, Vol. 62, No. 3 (jun., 1997), pp. 465-480.
- Calabresí, G. (2011). Etnicidad vs educación intercultural: Un estudio de caso en la Isla de San Andrés (Colombia). Pp. 659-667. Actas del I Congreso Internacional de Migraciones de Andalucía. Granada: Instituto de Migraciones.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Castro, S. (2005). La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Constitución Política de Colombia (Const). 5 de agosto de 1886 (Colombia).
- Constitución Política de Colombia (Const). 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Fanon, F. (2016). Piel negra, máscaras blancas. España: Akal.
- Clemente, I. (1991). Educación, política educativa y conflicto-cultural en San Andrés y Providencia, 1886-1980. Colombia: Uniandes.
- González, Beatriz. (s.f). Escritura y modernización: la domesticación de la barbarie.

González, P. (2016). El colonialismo interno. En: Sociología de la explotación. Buenos Aires: CLACSO.

Grosfoguel, R. (2012). El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.16: 79-102, enero-junio 2012

Hall, S. (2010). Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Envión Editores: Popayán.

Housni, Jack. (2017). Ponencia para primer debate del Proyecto de Ley N. 34 de 2017. Por medio del cual se establece una compensación a los miembros de la comunidad raizal titulares de predios del Departamento de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. En: <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2017-10/Ponencia%20primer%20debate%20%20Proyecto%20de%20Ley%20034%20de%202017.pdf>

Ley 52 de 1912. Sobre la creación y organización de la Intendencia Nacional de San Andrés y Providencia. 26 de octubre de 1912.

Ley 89 de 1890. Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada. 25 de noviembre de 1890.

Ley 21 de 1991. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989 El convenio 169 de la OIT establece la necesidad de consultar a las comunidades étnicas. 4 de marzo de 1991.

Ley 47 de 1993. por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. 19 de febrero de 1993.

Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución política de Colombia. 31 de agosto de 1993.

Mosquera, C. y León Díaz, R. (2015). Entre la negación del racismo institucional y la etnización de la diversidad étnico-racial negra en programas de combate a la pobreza. Trabajo Social 17: 47-59. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Lander, E (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: Castro, Santiago y Grosfoguel, Ramón. En: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá D.C: Siglo del Hombre Editores, pp. 127-168

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá D.C: Siglo del Hombre Editores, pp. 25-46.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder / Aníbal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Rodríguez, M. (2010). La invisibilidad estadística étnico-racial negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia. Trabajo Social N.º 12, enero-diciembre, pp. 89-99.

Sanabria, L., Sanmiguel, R. & Schoch, M. (2019). Retos de la educación intercultural trilingüe en el contexto de una isla del Caribe colombiano: caso San Andrés Isla.

Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 10, No. 1, pp. 35-47.

Sanmiguel, R. (2016). El debate sobre la educación en la Isla de San Andrés: un análisis cultural. Cuadernos del Caribe, N.º 8, pp. 76-88.

Sanmiguel, R. (2016 a). Mitos, retos y hechos actuales del bilingüismo en el Archipilago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Cuadernos del Caribe, N.º 8, pp. 110-122.

Urrea, F., Viafará, C.& Ramírez, H. (2001). Perfiles sociodemográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI. Colombia: CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica.

Urrea, F. (2005). La población afrodescendiente en Colombia. Seminario Internacional: Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. CEPAL, Santiago de Chile, 27 al 29 de abril.

Capítulo 9

La Enseñanza de la Escritura desde las Tesis de Posgrado de Maestras Bogotanas

Dixie Mabel Gallo Duarte¹⁹

Universidad del Quindío

Resumen

La ponencia “La enseñanza de la escritura desde las tesis de posgrado de maestras bogotanas”, escrita por Dixie Mabel Gallo Duarte -estudiante de tercer semestre del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío-, presenta los resultados de la revisión sistemática exploratoria sobre 60 tesis de posgrado, de maestras de los primeros grados (preescolar y primero) de colegios públicos y privados, ubicados en la ciudad de Bogotá, Colombia, alrededor del tema de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua escrita. Se buscaron trabajos de tesis en más de 15 universidades con posgrado en educación, producidas desde el año 2010 hasta la fecha, con el fin de encontrar elementos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos que permitan comprender la forma como las maestras refieren la escritura, construyen y validan sus investigaciones, configuran la acción didáctica, proponen la escritura en el aula y reflexionan sobre lo pedagógico. Esta revisión sistemática exploratoria se realiza como parte de la construcción del Estado del arte de la investigación “Hacia una re-significación de las escrituras creativas en los ciclos iniciales de los colegios públicos de Bogotá”, en la que se asume la escritura en su dimensión significativa y como práctica creativa. En consecuencia, se presentan algunos avances que intentan ofrecer un panorama general sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la capital colombiana, en los que se destacan las preocupaciones, intereses y tendencias que

^{19*} Estudiante de *Doctorado en Educación* de la Universidad del Quindío. *Magíster en Educación* de la Universidad Nacional de Colombia. *Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras* de la Universidad Pedagógica Nacional. *Docente de básica primaria* en la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca (Bogotá, Colombia). Email: dixiemgd@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1061-4578>

muestra la investigación docente, los desarrollos didácticos adelantados en las aulas de la ciudad y algunos indicios o claves que pudieran fundamentar una re-significación de las escrituras creativas, en consideración de las más recientes investigaciones y reflexiones docentes sobre el proceso de iniciación escolar a la lengua escrita.

Palabras clave: Escritura, creatividad, lengua materna, didáctica, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

The paper "The teaching of writing from the postgraduate theses of Bogotá teachers", written by Dixie Mabel Gallo Duarte -a third semester student at the University of Quindío, in the Doctorate in Education Sciences Program-, presents the results of a scoping review on sixty postgraduate theses about teaching and learning of written language. These theses have been written by early primary grades teachers (preschool and first grade), from public and private schools located in Bogotá (Colombia). Thesis were searched in more than 15 universities with postgraduate programmes in education, published from 2010 to present, in order to find epistemological, praxeological and axiological elements that allows to understand the way in which teachers refers writing, conduct and validate their research, design didactic strategies, propose learning of writing in classrooms, and reflect on pedagogical issues. This scoping review is carried out as a part of the state-of-the-art of the research "Towards a re-signification of creative writing in the early primary grades of Bogotá schools", in which writing is assumed in its meaningful dimension and as a creative practice. Consequently, this work in progress tries to establish a general overview about teaching and learning of written language, in this Colombian city; also, it is highlighted the concerns, interests and trends shown by teacher's research, the didactic developments that have been taking place in their classrooms and the clues that could base a re-meaning of creative writing, in consideration of the most recent research and teaching reflections on the process of school initiation to the written language.

Keywords: writing, creativity, mother tongue, didactics, teaching, learning.

Introducción

El presente trabajo surge como parte del ejercicio de construcción del *Estado del Arte* de la investigación “Hacia una re-significación de las escrituras creativas en los ciclos iniciales de los colegios bogotanos”, que se realiza en el marco del programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* de la Universidad del Quindío (Armenia, Colombia). El objetivo de la mencionada investigación es *re-significar las escrituras creativas en los ciclos iniciales de los colegios bogotanos, desde una fundamentación epistemológica, praxeológica y axiológica*.

Se plantea este objetivo en tanto la creatividad en la escritura se asocia *generalmente* con las posibilidades de fabulación y de goce estético encontradas en los textos, sin embargo, para esta investigación, la creatividad en la escritura no sólo está presente en los textos de tipo narrativo, poético o literario, sino que es una característica de los textos mismos cuando estos son auténticos y surgen de la reelaboración del sentido que otorgamos al mundo. De este modo, escribir creativamente es posible en la escuela en todo momento del aprendizaje y, muy especialmente, en la educación inicial cuando, gracias al significado que los niños confieren a sus grafismos, se hace evidente la primacía del sentido que caracteriza a la escritura como realización del pensamiento (Gallo, 2010).

De acuerdo con lo anterior, asumir la escritura como práctica creativa, desde el primer momento de su aprendizaje, implica disponer los procesos de enseñanza en concordancia con las posibilidades de creación y de construcción de conocimiento de los seres humanos. Esto supone un replanteamiento del aprendizaje de la escritura en la escuela, en el que los esfuerzos de la enseñanza, desde los primeros grados, ya no se dirigirían hacia la adquisición instrumental de la lengua escrita, sino hacia sus posibilidades de significación, es decir, su capacidad de convertirse en representación auténtica del mundo interior y exterior de quien escribe. En este marco de ideas, *escribir es crear*.

La investigación señalada se propone como primer objetivo estratégico: *examinar posibles referentes epistemológicos, praxeológicos y axiológicos que sustenten las*



escrituras creativas, desde la revisión documental de tesis de posgrado de maestras de colegios bogotanos y de artículos publicados en revistas indexadas. En concordancia, el presente trabajo relaciona los hallazgos iniciales de la primera parte del objetivo estratégico: la revisión documental realizada sobre sesenta tesis de posgrado de maestras de colegios ubicados en Bogotá, cuyas reflexiones académicas y construcciones didácticas, en torno a la enseñanza y al aprendizaje de la escritura en los primeros grados, han sido divulgadas mediante los repositorios institucionales de universidades colombianas con posgrado en educación²⁰.

Metodología

Debido a que un primer acercamiento a la re-significación de las escrituras creativas en los ciclos iniciales de colegios bogotanos exige la revisión de la literatura en la que pueda encontrarse indicios o claves que nos permitan establecer relaciones entre elementos de orden epistemológico, praxeológico y axiológico alrededor de la escritura como práctica creativa, se recurrió a la propuesta de Manchado, Tamames, González, Mohedano, D'Agostino y Veiga de Cabo (2009) desde donde se definen las *revisiones sistemáticas exploratorias* como una “estrategia para describir el conocimiento existente, pero también identificar quién lo ha producido, dónde y cómo” (p.15).

De esta manera, con base en la propuesta de Manchado *et al.* (2009), se diseñó un *protocolo* que sirvió de guía para la búsqueda y la selección de textos²¹. Este protocolo se organizó en tres partes: *contextualización* (objetivo estratégico y pregunta central de la investigación doctoral en la que se inscribe esta revisión), *identificación* (objetivo y

²⁰ En este escrito se presentan los primeros hallazgos de la revisión sistemática exploratoria realizada sobre 60 tesis de posgrado de maestras de colegios bogotanos, en términos mayoritariamente descriptivos. Sin embargo, en momentos posteriores de la investigación doctoral se avanzará hacia niveles analíticos que permitan relacionar estos hallazgos, y contrastarlos con aquellos logrados a partir de la revisión sistemática exploratoria de artículos científicos publicados en revistas indexadas.

²¹ La selección de los textos *tesis de posgrado* obedece a las cuatro reglas que presenta Richard (2009), con base en Bardin (2001), para la constitución de un corpus: *exhaustividad*, *representatividad*, *homogeneidad* y *pertinencia*. En el presente trabajo, la *exhaustividad* será considerada desde el número de textos seleccionados para revisión (60 tesis de posgrado); la *homogeneidad* se tiene en cuenta en la definición del tipo de texto académico señalado (tesis de posgrado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura). En cuanto a la *representatividad* y *pertinencia*, las tesis de posgrado permiten acercarse a las reflexiones sobre las prácticas de aula desarrolladas por maestras de colegios bogotanos, mediante la construcción de un texto de corte académico, científico y con rigor metodológico.

preguntas específicas de esta revisión) y *metodología* (selección y clasificación de textos, definición de variables de estudio y proceso inicial de extracción y confirmación de datos)²². El presente texto se constituye como un primer medio para la *comunicación de resultados parciales* (análisis bibliométrico, categorizaciones a partir de la extracción de datos) y de las *conclusiones* específicas a los primeros hallazgos de la investigación.

Esta revisión sistemática exploratoria pretende ofrecer respuestas a cuatro interrogantes: 1) *¿cómo la maestra refiere y describe la escritura?*, 2) *¿cómo la maestra construye y valida su conocimiento científico?*, 3) *¿cómo la maestra configura la acción didáctica y propone la escritura en el aula?* y 4) *¿qué elementos surgen en la reflexión pedagógica de la maestra?* Todo lo anterior con el propósito de *identificar en las tesis de posgrado de maestras de colegios públicos y privados de Bogotá, algunos elementos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos que puedan apoyar la re-significación de las escrituras creativas*.

Se definieron como criterios de inclusión de las tesis de posgrado todas aquellas producidas desde al año 2010 hasta la fecha²³, escritas en idioma español por maestras de los grados iniciales de la escolaridad (preescolar y primer grado) y que tuvieran lugar en un colegio bogotano. La estrategia de búsqueda de las tesis consistió en acceder a los repositorios institucionales de las universidades que tienen Facultad de Educación, con programa de posgrado y sede en Bogotá o alrededores²⁴. En concordancia, se consultaron los repositorios institucionales de diecisiete universidades y se ubicaron las tesis de libre acceso provenientes de programas de maestría y de doctorado (por el grado

²² En este punto, se presentan unas ligeras variaciones con la propuesta de Manchado *et al.* (2009), puesto que tales autores presentan un diseño de protocolo que contiene: *introducción* (pregunta de estudio y objetivos), *metodología* (criterios de inclusión, fuentes de información, estrategias de búsqueda, selección y clasificación de estudios, definición de variables, extracción y confirmación de datos) *comunicación de resultados* (resumen de artículos, diagrama de flujo, análisis de extracción de datos, análisis bibliométrico), *conclusiones* y *recomendaciones*.

²³ Se definió el año 2010 debido a que en este año fueron publicados los documentos de política educativa pública *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito* (Secretaría de Educación del Distrito [SED], 2019) y *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo* (Pérez y Roa, 2010), lo que supone, para la comunidad docente de la ciudad de Bogotá, contar con un horizonte que orienta la educación inicial y la formación en lenguaje en los primeros grados.

²⁴ Es el caso de la Universidad de la Sabana, la cual no se localiza en Bogotá, sino en la ciudad de Chía.



de reflexión académica y pedagógica que se logra en estos niveles de formación), cuyo tema central fueran los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura.

Además de los criterios de inclusión señalados, a partir de la lectura del *título* y/o el *resumen* de cada tesis, se excluyeron aquellas que refirieran los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura en perspectiva de habilidades psicomotrices o neuroperceptivas, desde las dificultades del aprendizaje, o que se ocuparan, prioritariamente, por otros procesos como la lectura o la oralidad. Es de anotar que, en muchos casos, debió recurrirse a la exploración de la *introducción*, de las *tablas de contenido* o de otros apartados de las tesis para asegurar que estas se ajustaran a todos los criterios de inclusión y exclusión señalados.

La aplicación del protocolo de búsqueda permitió la selección de sesenta tesis de posgrado (encontradas en diez de los diecisiete repositorios universitarios consultados) sobre las cuales se inició el proceso de extracción y confirmación de datos, a través de la lectura completa de cada una de las tesis, la elaboración de *reseñas descriptivas* que favorecieran la comprensión global de cada documento, y la identificación y organización de la información clave en una *matriz de análisis* conformada por *variables bibliométricas* (título, palabras clave, autoras, publicaciones, universidades, localidades, colegios) y *variables de interés sobre el contenido* (descriptores para referir la escritura, fundamentación teórica, diseño de la investigación, configuración didáctica, escritura en el aula).

Resultados

Como resultado de la aplicación del protocolo de búsqueda, de la elaboración de reseñas descriptivas y de la organización de la información clave en la matriz de análisis -según variables bibliométricas y variables de interés sobre el contenido-, pudieron iniciarse los primeros ejercicios de categorización y de clasificación de los documentos. Estas acciones dieron lugar a cuatro momentos de selección de las tesis, con los que se buscó afinar cada vez más la revisión y, por ende, acercarse a la identificación de elementos de tipo epistemológico, praxeológico y axiológico que puedan apoyar la resignificación de las escrituras creativas.

La primera selección

Como ya se ha mencionado, se encontraron sesenta tesis de posgrado, las cuales fueron reseñadas con el propósito de lograr la comprensión global de cada documento mediante la identificación del contexto institucional, el problema y la pregunta de investigación, la fundamentación teórica, el diseño de la investigación, la propuesta didáctica (si la había) y las conclusiones de la investigación. Paralelamente, la información relacionada con las variables bibliométricas se organizó en la matriz de análisis (título, palabras clave, autoría, publicaciones, universidades, localidades, colegios).

Figura 1. Palabras recurrentes en los títulos y en las palabras claves de las tesis

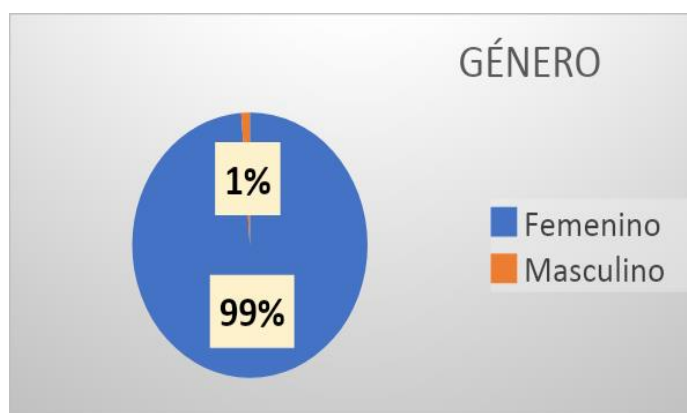


En el análisis del *título* y de las *palabras clave* se consideró la frecuencia de aparición de palabras; por lo tanto, la Figura 1 presenta dos nubes de palabras²⁵ que favorecen la visualización de aquellos términos cuya frecuencia es destacable en estas dos primeras variables. Estas nubes de palabras muestran que, aunque el tema central de las tesis sea la escritura, las maestras no la desvinculan de los procesos de la lectura. También se observa un cercano interés por la relación entre los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, aunque se percibe mayor interés hacia los primeros. Por otro lado, más allá de un grado específico, las maestras suelen referir el término *educación inicial*,

²⁵ Esta herramienta puede encontrarse en el sitio <https://wordart.com>

como modo de abarcar el preescolar y los primeros grados de la educación básica. Además, la aparición de términos como *proyecto*, *proceso*, *práctica*, *pensamiento*, *lenguaje*, *social*, *TIC*, *lengua escrita*, *juego*, *ambiente*, entre otros, sugiere un interés por propuestas didácticas distanciadas de las prácticas tradicionales.

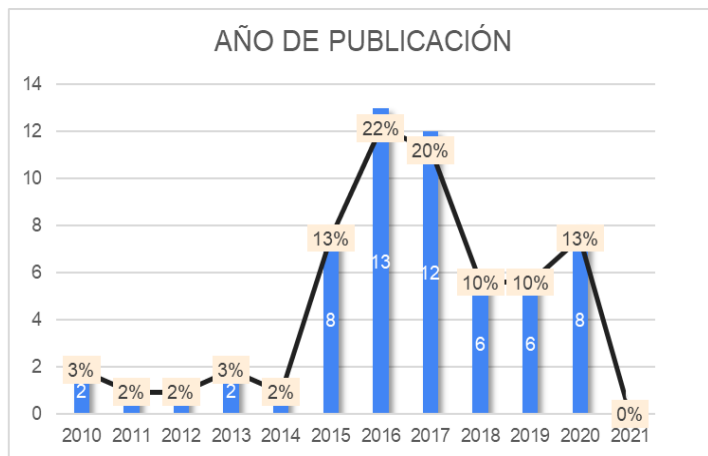
Figura 2. Autoría y género



En relación con la *autoría* de las tesis, se encontraron 84 autoras y 1 autor, por consiguiente, se utiliza la palabra *autoras* a lo largo de este texto (ver Figura 2). El hecho de que el 99% de las autoras sean mujeres corresponde a que, los primeros grados, generalmente son asignados a población docente femenina. Además, de un total de 60 tesis, 75% son de única autora, mientras que 25% son realizadas en coautoría (hasta cuatro autoras).

En cuanto a las *publicaciones*, llama la atención que no se encontró ninguna tesis de posgrado, en nivel de doctorado, ocupada de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura en los primeros grados, en ninguno de los repositorios consultados; por esta razón, urge el desarrollo de investigaciones doctorales, producidas por maestras, que aporten en la comprensión del proceso de iniciación a la escritura, desde ese nivel académico.

Figura 3. Año de publicación de las tesis



Además, se encuentra una relación directa entre la producción de tesis de posgrado y las convocatorias de apoyo económico estatal para la formación posgradual docente en la ciudad de Bogotá, las cuales se han realizado anualmente desde el año 2013, hasta la fecha, con excepción del año 2019. La alta producción de tesis en el año 2015 coincide con la finalización de los estudios de maestría (dos años) de la primera cohorte que recibió apoyo económico en el año 2013, lo que demuestra el impacto positivo de esta estrategia distrital de formación docente (ver Figura 3).

Por otro lado, se encuentra que el 45% de la tesis provienen de universidades públicas y el 55% provienen de universidades privadas. A este respecto, debe mencionarse que, de los diez repositorios institucionales en los que se encontraron las sesenta tesis, solo tres corresponden a universidades de carácter público y siete corresponden a universidades de carácter privado; esto señala un importante interés de las maestras hacia la educación pública.

En la Figura 4, se observa que los tres *repositorios institucionales* en los que más se encontraron tesis relacionadas con la iniciación a la escritura fueron los repositorios de la Universidad de la Sabana (28,3%), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (23%) y de la Universidad Nacional de Colombia (17%). Vale la pena resaltar que los *programas de posgrado* que más tesis producen en relación con el tema son las

Maestrías en educación (47%), presentes en ocho de los diez repositorios consultados, la *Maestría en pedagogía* (25%) de la Universidad de la Sabana y la *Maestría en pedagogía de la lengua materna* (20%) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (ver Figura 5).

Figura 4. Tesis encontradas en los repositorios universitarios

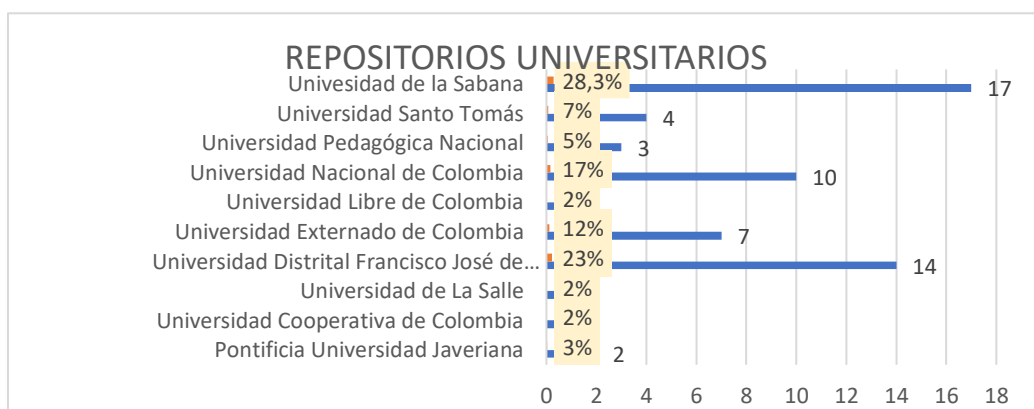


Figura 5. Programas de posgrado en los que se encontraron tesis relacionadas con el tema

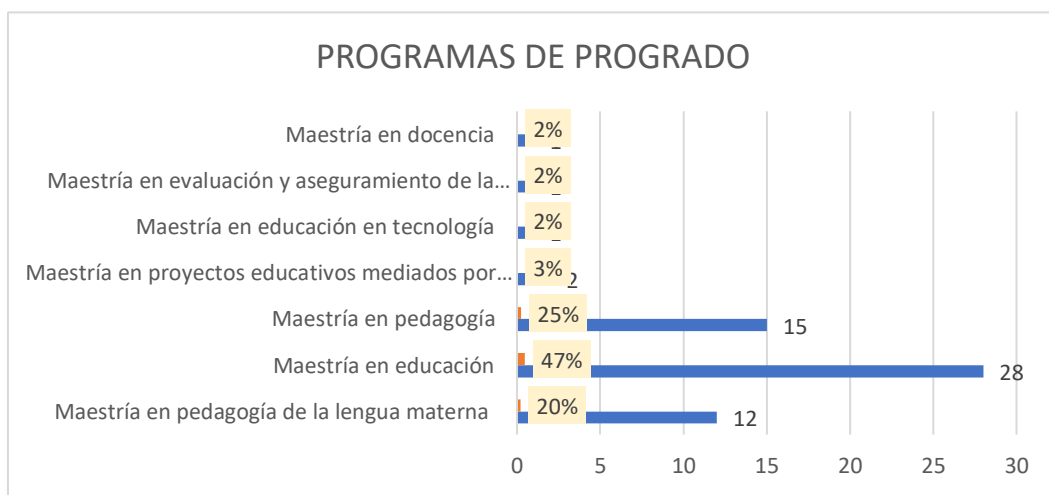
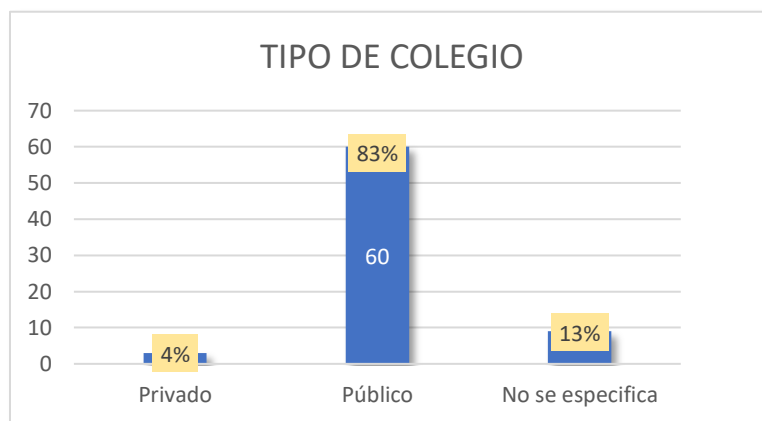


Figura 6. Tipos de colegios



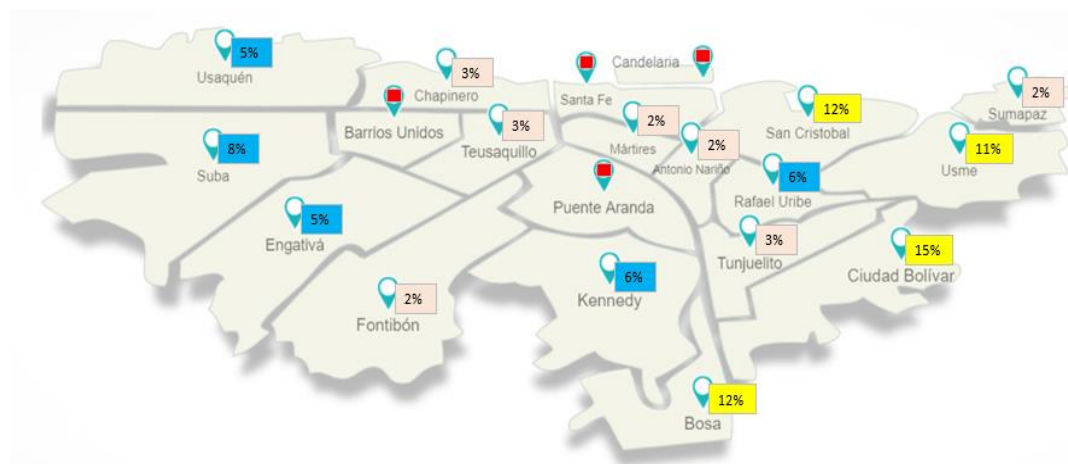
Sobre los *colegios* en los que se realizaron las investigaciones, debe mencionarse que se encontraron 72 instituciones educativas en las que desarrollaron las investigaciones de tesis de maestría, de las cuales, 83% son públicas, 4% son privadas y no se conoce si el 13% restante son públicas o privadas, puesto que no se menciona el nombre del colegio en la tesis (ver Figura 6). Se destaca que tres investigaciones tienen lugar en la I.E.D.²⁶ Compartir Recuerdo y dos tienen lugar en la I.E.D. Florentino González.

Con respecto a las *localidades* en las que se ubican estos colegios, la Figura 7 señala, en color amarillo, las localidades con mayor número de investigaciones sobre el proceso de iniciación a la escritura, todas ubicadas al sur de Bogotá: Ciudad Bolívar 15%, San Cristobal 12%, Bosa 12% y Usme 11%. En color azul se indica un porcentaje menor de tesis sobre el tema, en tres localidades de la zona norte: Suba 8%, Usaquén 5% y Engativá 5%; y en dos de la zona sur: Kennedy 6% y Rafael Uribe Uribe 6%. El color beige permite visualizar las localidades con menor porcentaje de investigaciones: tres de ellas al norte de la ciudad: Chapinero 3%, Teusaquillo 3% y Fontibón 2%; dos en la zona centro: Mártires 2% y Antonio Nariño 2%; una en la zona sur: Tunjuelito 3%; y una

²⁶ I.E.D. *Institución Educativa Distrital*. Esta denominación antecede el nombre de todos los colegios públicos de la ciudad.

en la zona rural de la ciudad (Sumapaz 2%). Por último, en color rojo se advierten las localidades en las que no se encontraron investigaciones relacionadas con el tema: Barrios Unidos (zona norte), Puente Aranda, Santa Fe y Candelaria (zona centro).

Figura 7. Localidades en las que tienen lugar las investigaciones en las tesis



Estos datos coinciden, en su mayoría, con el número de colegios por localidad, es decir, las localidades con mayor número de tesis suelen tener también un mayor número de colegios²⁷. No obstante, dos datos llaman la atención: 1) el porcentaje de investigaciones adelantadas en Usaquén por cuanto tiene un bajo número de colegios en comparación con las demás localidades; y 2) la localidad Ciudad Bolívar dado que, con un número de colegios similar al de las localidades de Kennedy y Suba, es la localidad que presenta el mayor número de investigaciones sobre el proceso de iniciación escolar a la escritura. Se espera analizar estos datos con mayor detenimiento en trabajos posteriores debido a que pueden develar condiciones o intereses específicos de las comunidades docentes de cada localidad²⁸.

Una vez consolidada esta información, se realizó la primera clasificación de las tesis con base en tres categorías: 1) *intervención didáctica propia*: tesis en las que la(s)

²⁷ Se obtuvieron los datos de número de colegio por localidad con base en los más recientes boletines de *Caracterización del sector educativo 2019-2020* que han sido publicados en línea por la SED (2020).

²⁸ Entre las posibles condiciones o intereses podrían encontrarse factores relacionados con características específicas de las comunidades, el tipo de nombramiento docente (Decreto 227 o Decreto 1278), el clima institucional, etc.

maestra(s) autora(s) configura(n) e implementa(n) acciones didácticas para la enseñanza de la escritura; 2) *intervención didáctica NO propia*: tesis en las que se presenta el análisis de acciones didácticas que no fueron diseñadas ni implementadas por la(s) maestra(s) autora(s) de la tesis; y 3) *sin intervención didáctica*: tesis en las que no se presentan acciones didácticas específicas, sino que se analizan otros aspectos de la enseñanza de la escritura, por ejemplo, saberes, creencias, concepciones, etc.

Como resultado de esta primera clasificación se encontraron 40 tesis con *intervención didáctica propia*, 3 tesis con *intervención didáctica NO propia* y 17 tesis *sin intervención didáctica*. En consideración de las preguntas planteadas en la revisión, se procedió a aplicar las *variables de interés sobre el contenido* (descriptores para referir la escritura, fundamentación teórica, diseño de la investigación, configuración didáctica, escritura en el aula) solamente a aquellas tesis que describieron una intervención didáctica, ya fuera propia o no. Así pues, la segunda selección quedó compuesta por 43 tesis de posgrado.

La segunda selección

En este punto, resulta importante volver sobre las preguntas de la revisión con las que se espera identificar los elementos de orden epistemológico: *¿cómo la maestra refiere y describe la escritura?* *¿cómo la maestra construye y valida su conocimiento científico?*; de orden praxeológico: *¿cómo la maestra configura la acción didáctica y propone la escritura en el aula?*; y de orden axiológico: *¿qué elementos surgen en la reflexión pedagógica de la maestra?*, presentes en las tesis seleccionadas.

Inicialmente, se consideraron como *descriptores para referir la escritura* los nombres, adjetivos y verbos que fueron utilizados por las maestras para conceptualizar o describir la escritura, especialmente en la fundamentación teórica. La herramienta de nube de palabras sirvió al propósito de representar las mayores recurrencias en los nombres, adjetivos y verbos utilizados para referir la escritura.

La Figura 8 denota que la escritura es entendida, en un importante número de tesis, como *habilidad*, *proceso* y en relación con el *sentido*; aunque también se refiere la

escritura como *actividad, sistema, práctica y representación* en relación con el *mundo*, el *contexto*, las *ideas*, el *uso* y el *significado*. Entre los adjetivos con los que las maestras caracterizan la escritura destaca lo *social*, sobre adjetivos como *cultural, complejo y cognitivo*, además, aparecen también palabras como, *discursivo, real, comunicativo, intencionado, contextualizado, lingüístico, emocional, situado, propio, significativo y simbólico*. Así mismo, la escritura es relacionada, en gran medida, con el *expresar, producir y construir*, y, en menor medida, con el *ver, reflexionar, comunicar, transformar, sentir, configurar, representar, reorganizar, reconstruir, registrar, recrear y simbolizar*.

Figura 8. Nombres, adjetivos y verbos usados por las maestras para referir la escritura



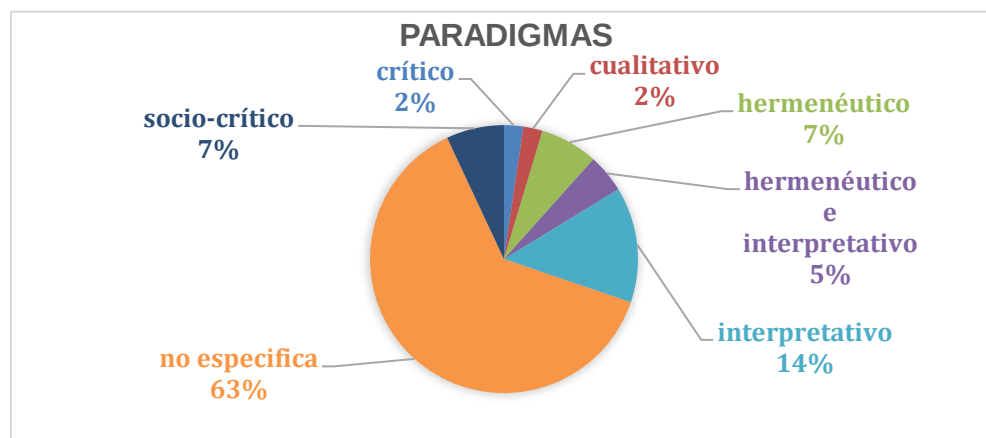
En cuanto a los autores desde los que se consolida la *fundamentación teórica* de las tesis (ver Figura 9), se observa que la teoría de la *psicogénesis de la escritura* propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979), así como algunos de sus trabajos más recientes (1986; 1991; 1994; 1996; 1999; 2001; 2003, 2013; 2017), son referencias infaltables en las tesis de las maestras. Del mismo modo, se acude de manera importante a documentos de política pública educativa emanados por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998; 2006; 2010; 2011; 2014; 2016; 2017) y la Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2008; 2010; 2012; 2013; 2016; 2017). También es destacable la aparición de autores nacionales como Pérez, Roa, Flórez, Gómez, Jurado, entre otros; internacionales como Díaz Barriga, Jolibert, Cassany, Lerner, Tolchinsky, Díez, Camps, entre otros; y autores clásicos como Vigotsky y Bruner.

Figura 9. Autores desde los que se consolida la fundamentación teórica.



En lo relacionado con el diseño de la investigación²⁹, la mayoría de las tesis (63%) no declara un paradigma desde el cual se explicita la comprensión de la realidad y las decisiones metodológicas (ver Figura 10); sin embargo, un 83% de las tesis indica partir de *lo cualitativo*, asumido como *enfoque, corte, carácter o tipo de investigación* (ver Figura 11); se señala la *investigación-acción* (79%) como el *diseño o metodología* predilecto por las maestras (ver Figura 12); y sobresalen los alcances de tipo descriptivo (23%) e interpretativo (12%), como se aprecia en la Figura 13.

Figura 10. Paradigmas de investigación declarados en las tesis



²⁹ Los términos empleados en este párrafo son fieles a lo declarado por las maestras en sus tesis. No es objetivo de este momento determinar la precisión, validez o consistencia en el uso de los términos.

Figura 11. Enfoque, corte, carácter o tipo de investigación declarada en las tesis

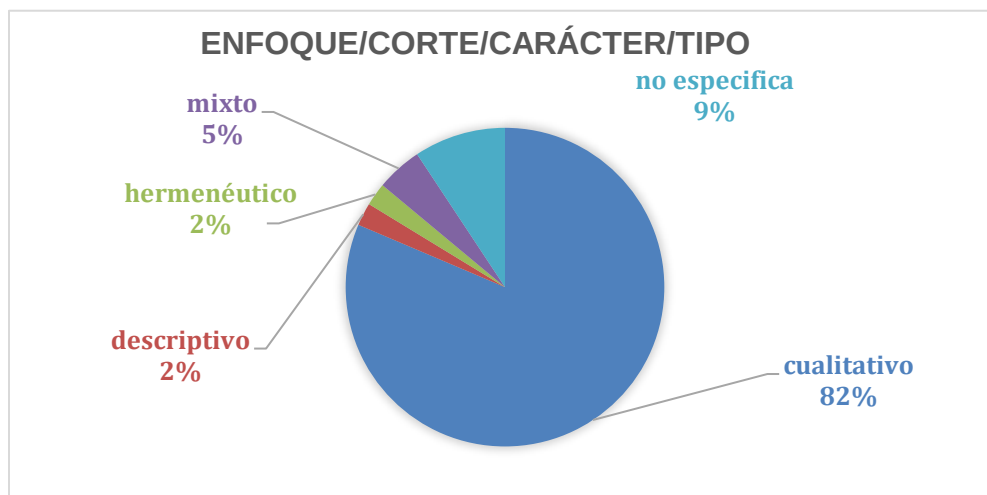


Figura 12. Diseño o metodología de la investigación declarada en las tesis

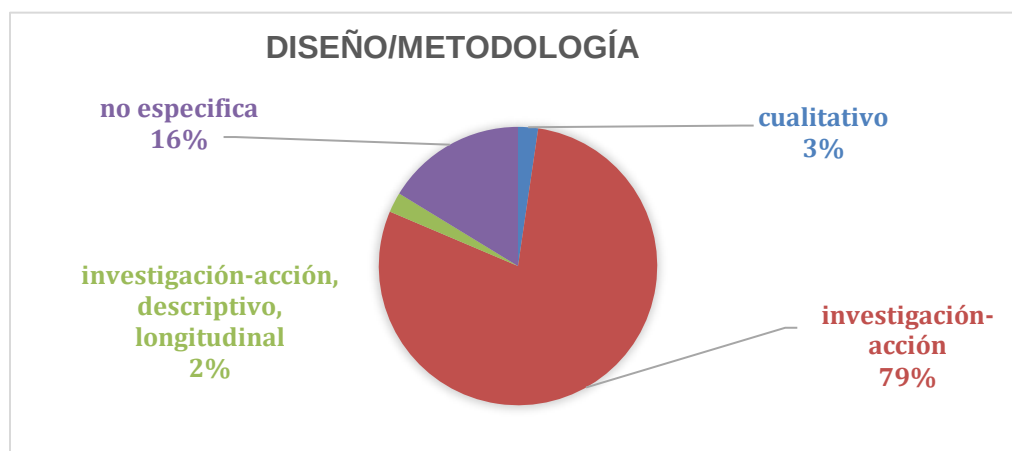
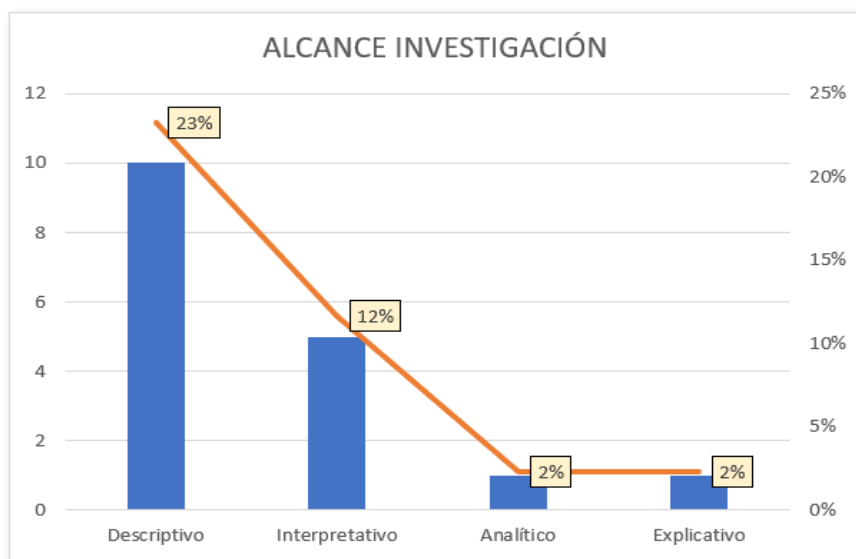


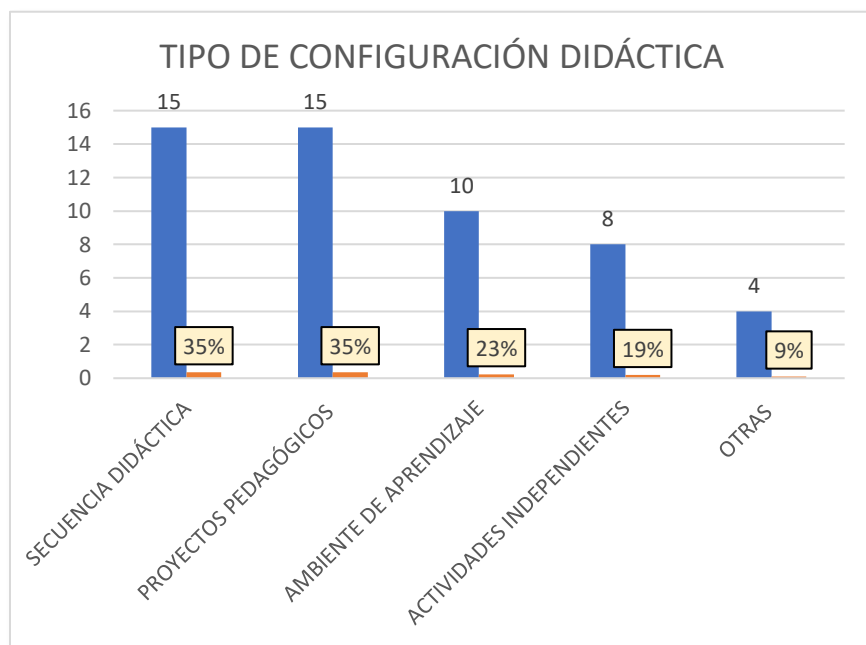
Figura 13. Alcance de investigación



Sobre las *configuraciones didácticas*, vale la pena comenzar manifestando que el 51% de las tesis tiene lugar en el primer grado, 37% en grado transición, 21% en grado jardín y 5% en grado Pre-Jardín. En segundo lugar, se encontró preferencia por configurar la acción didáctica a través de *secuencia didácticas* y *proyectos pedagógicos* (ver Figura 14), puesto que los resultados se distribuyen de forma equitativa entre estas dos configuraciones, con un porcentaje de 35% cada una, seguidas por *ambientes de aprendizaje* (23%), *actividades independientes* (7%) y *otras opciones* (9%)³⁰. Un dato adicional para considerar es que, aunque en el 79% de las tesis se refiere solo una de las configuraciones didácticas señaladas, en el 21% de las tesis se presenta una combinación de dichas configuraciones: por ejemplo, se proponen proyectos pedagógicos organizados en secuencias didácticas, o se diseñan ambientes de aprendizaje basados en actividades independientes; lo que significa que estas configuraciones no se excluyen unas a otras en las prácticas de aula de las maestras.

³⁰ Las cuatro tesis a las que corresponde este 9% declaran una propuesta o estrategia didáctica basada en la implementación de una cartilla, de una herramienta multimedia, del Programa Letras y de rutinas de pensamiento, sin enunciar una configuración didáctica específica.

Figura 14. Tipo de configuraciones didácticas

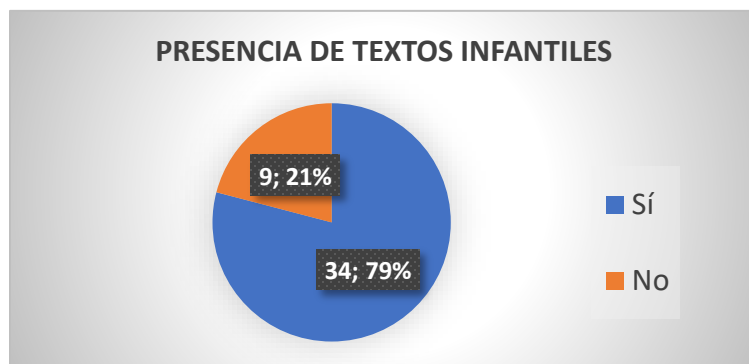


La tercera y cuarta selección

El último aspecto abordado en las variables de interés sobre el contenido, en estos primeros hallazgos, hace referencia a la *escritura en el aula*. Sobre este aspecto se consolidan la tercera y la cuarta selección de tesis.

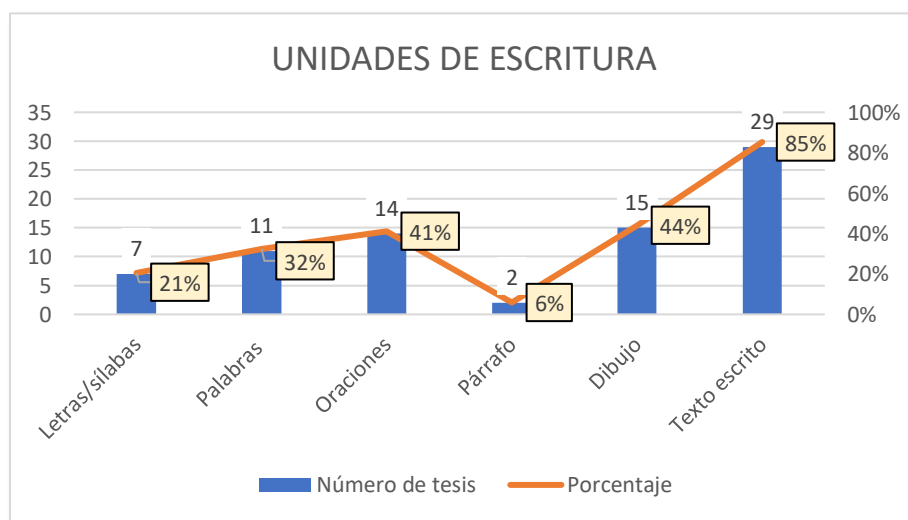
La tercera selección sucede cuando se revisa si hay presencia de textos infantiles en las tesis, por cuanto se requiere contar con estos para poder analizar la escritura en el aula. Se encontró que el 79% (de las 43 tesis que componen la segunda selección) presentan evidencia de textos escritos por estudiantes, de modo que la tercera selección de tesis quedó conformada por 34 tesis de posgrado (ver Figura 15).

Figura 15. Presencia de textos infantiles en las tesis



La cuarta selección surge con la identificación de *unidades de escritura* consideradas en las acciones didácticas de las maestras. Aunque se encontraron tesis en las que se propone la escritura solamente de elementos menores, como sílabas, palabras u oraciones, también se encontraron configuraciones didácticas en las que se producen textos escritos completos. En algunas tesis se encontraron diferentes unidades de escritura en distintos momentos de la propuesta didáctica (por ejemplo, comenzar por palabras para construir texto completo más adelante). A propósito de esto, resulta interesante observar que, en el 85% de las tesis, se muestra un interés por la producción de textos escritos que no se vean reducidos o limitados por causa de la fragmentación del código escrito (ver Figura 16).

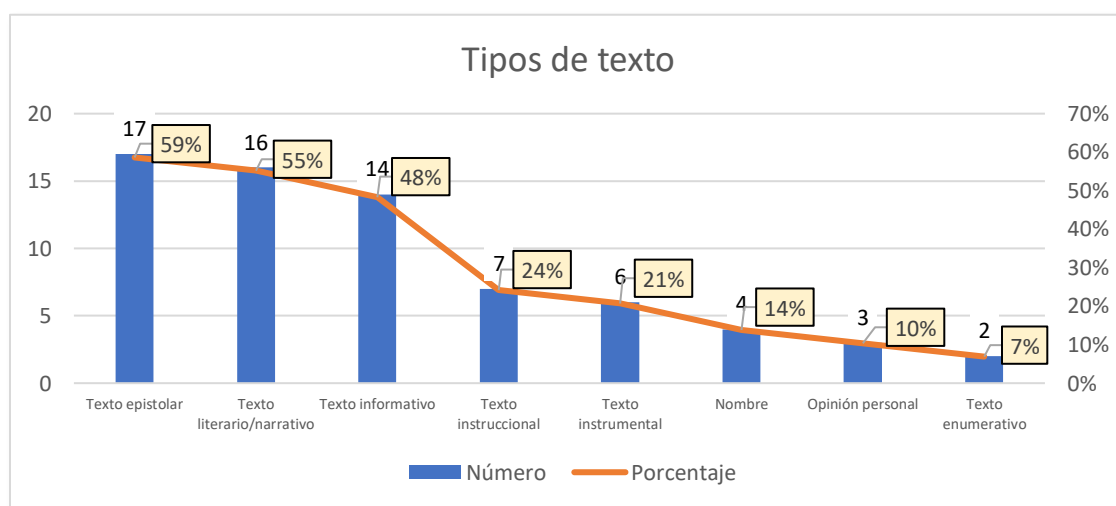
Figura 16. Unidades de escritura en las acciones didácticas



En consideración del objetivo de esta revisión y en virtud de su lugar en el marco del proyecto de tesis doctoral relacionado, se hizo necesario seleccionar sólo aquellas tesis en las que se aboga por la producción de textos escritos completos (no fragmentados en unidades menores: letras, sílabas u oraciones). En concordancia, la cuarta selección de tesis quedó conformada por 29 tesis de posgrado.

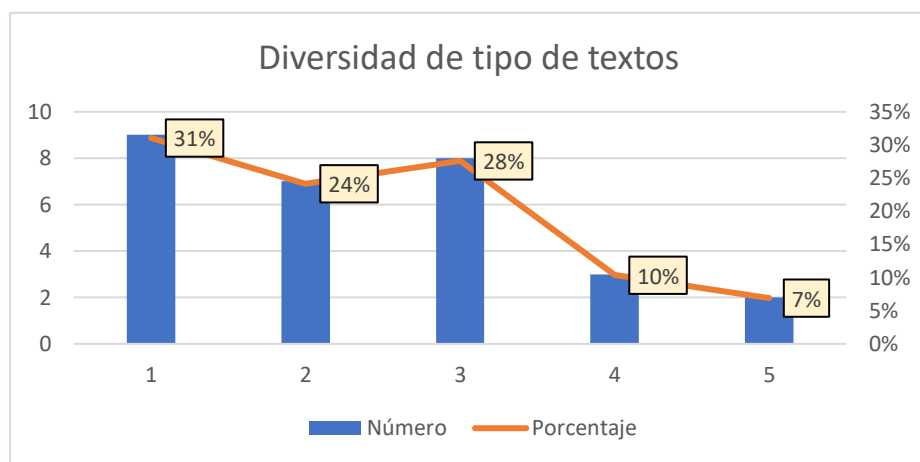
Sobre esta última selección se analizaron los *tipos de textos* encontrados. Al respecto, llama la atención que, si bien, el texto más trabajado en las configuraciones didácticas de las maestras es el texto de tipo epistolar (59%), por el intercambio comunicativo que favorece, le siguen muy de cerca los textos de tipo literario y narrativo (55%) y los textos informativos (48%). Aquí es importante hacer hincapié en que suele pensarse que, en los primeros grados, sólo se leen y escriben textos de tipo narrativo, como cuentos o anécdotas, sin embargo, como se observa en la Figura 17, las maestras investigadoras proponen la escritura desde diversos tipos de texto.

Figura 17. Tipos de textos infantiles encontrados



De hecho, se encontró que solo el 31%, de las 29 tesis, proponen un único tipo de texto en sus configuraciones didácticas; en el 24% de las tesis se producen dos tipos de textos; en el 28%, tres tipos de textos; en el 10%, cuatro tipos de texto; e incluso se registra un 7% de tesis en las que se produce la escritura de cinco o más tipos de textos (ver Figura 18).

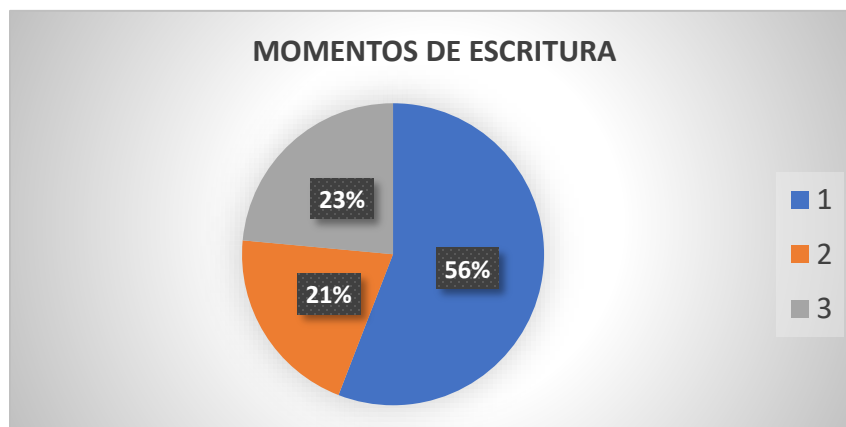
Figura 18. Diversidad de tipos de textos encontrados



Por último, se encontró que, algunas tesis refieren momentos de escritura que acompañan la elaboración del texto (ver Figura 19). A saber, en el 56% de las tesis solo se describe el momento de la escritura sin consideración de momentos *previos* (estrategias de planeación y/o apoyo al texto mediante organizadores gráficos, tablas de datos, macroestructuras, borradores, formatos, siluetas de texto, etc.) o *posteriores* a la producción del texto (estrategias para revisión, edición y evaluación mediante metacognición, rúbricas, reescritura, etc.), lo que representa un solo momento de escritura.

Pese a esto, en el 21% de las tesis se mencionan acciones didácticas *previas* “o” *posteriores* a la construcción textual (dos momentos de escritura); y en el 23% de las tesis se presentan acciones didácticas *previas* “y” *posteriores* a la elaboración del texto escrito (tres momentos de escritura). Lo anterior supone una tendencia hacia la enseñanza de la escritura en perspectiva de proceso, en oposición a las prácticas de aula en las que la adquisición del código escrito se basa en acciones de un único momento, como dictados o transcripciones.

Figura 19. Momentos de escritura que acompañan la elaboración del texto



Conclusiones

Los primeros hallazgos de esta revisión sistemática exploratoria, adelantada en el marco del proyecto de tesis doctoral “Hacia una re-significación de las escrituras creativas en los ciclos iniciales de los colegios bogotanos”, permiten dar respuesta a las tres primeras preguntas planteadas, dado que aún no se han completado los análisis estadísticos relativos a los elementos axiológicos que acompañan la reflexión pedagógica de las maestras. Aun así, puede mencionarse que dichos elementos parecen guardar relación con la participación de las familias con la escuela, la escritura en perspectiva colaborativa, los procesos de la metacognición, la relevancia de la socioafectividad o sentimentalidad en el aula, el desarrollo del pensamiento científico, la vinculación con las artes y la consolidación de equipo docente. Se espera estudiar tales elementos en trabajos posteriores.

No obstante, este documento logra ofrecer algunas respuestas a las tres primeras preguntas de la revisión, por cuanto se encuentran indicios y elementos epistemológicos que sugieren un interés importante hacia la escritura con sentido, es decir hacia una escritura que represente, simbolice y cree. Esto se observa en los términos empleados por las maestras para referir la escritura y en los autores que se prefieren para sustentar la fundamentación teórica de las investigaciones. Por otra parte, las investigaciones de las maestras se inscriben en lo social, eminentemente desde lo cualitativo y desde la investigación acción, con un interés comprensivo y emancipatorio, pues esperan



transformar sus prácticas de aula, a través del ejercicio investigativo y reflexivo que proponen.

A nivel praxeológico, se encontró que las tesis, en su mayoría, se llevan a cabo en el grado primero lo que puede sugerir que el interés por la consolidación del código escrito se incrementa en las maestras a cargo de este grado. También, se detectó que la acción didáctica es estructurada, preferentemente, desde secuencias didácticas y proyectos pedagógicos, por lo que se podría inferir mayor nivel de confianza de las maestras en estos dos tipos de configuración; ahora bien, es de anotar que, poco a poco, los ambientes de aprendizaje ganan espacio y las actividades individuales pierden presencia en las aulas. Este hallazgo se relaciona con el propósito de resignificar las escrituras creativas, por cuanto los proyectos pedagógicos, las secuencias y los ambientes de aprendizaje suponen la toma de decisiones didácticas más planeadas y, posiblemente, más reflexionadas, que favorecerían el proceso de iniciación a la escritura, en perspectiva creativa.

La observación de textos infantiles en 29 tesis permitió encontrar que se escriben principalmente textos de tipo epistolar, narrativo e informativo y que suele proponerse el aprendizaje de la escritura con base en diversidad de textos. Posiblemente, dos elementos praxeológicos claves pueden hallarse en la escritura de texto completo como unidad de escritura, y en la implementación de estrategias de apoyo textual que estimulan la escritura, a través de momentos en los que se vive un antes, un durante y un después de la producción de los textos.

En consideración de lo expuesto, resulta evidente que, a través de las tesis de posgrado de las maestras, es posible hallar elementos epistemológicos, praxeológicos y axiológicos que podrían sustentar una re-significación de las escrituras creativas, en atención a la identificación de prácticas de aula reales y de acciones didácticas específicas, adelantadas por maestras bogotanas, en las que se reflejan algunos acercamientos hacia la escritura, en tanto creación, en tanto representación del mundo interior y exterior de quien escribe y en tanto construcción de conocimiento. Por consiguiente, se hace necesario profundizar el análisis sobre estos primeros hallazgos,

así como complementarlos y reflexionarlos a la luz de la segunda revisión sistemática exploratoria propuesta para la construcción del Estado del arte del proyecto de tesis doctoral.

Referencias

Gallo Duarte, D. M. (2010). *Escritura y creatividad en la educación inicial* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional de Colombia.

Manchado Garabito, R., Tamames Gómez, S., López González, M., Mohedano Macías, L., D'Agostino, M., y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000300002&lng=es&tlng=es.

Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1172/referenteslenguajeciclo1.pdf;jsessionid=5738F188C3C36124926E2F0C7FB20B9B?sequence=1>

Richard, S. (2009). El análisis de contenido en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Enunciación*, 14(1), 145–164. <https://doi.org/10.14483/22486798.3284>

Secretaría de Educación del Distrito (2019) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito* (actualización). Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf?sequence=1>

Secretaría de Educación del Distrito (marzo de 2020). *Boletines Estadísticos 2019:*

Caracterización del sector educativo 2019-2020 [archivos PDF]. Conoce nuestras cifras.

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/conoce-nuestras-cifras

Tesis de posgrado revisadas

Acero, M. L. (2013). *La literatura: una experiencia estética generadora del proceso de lectura y escritura en preescolar* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/49461>

Alvarado Contreras, A. M. (2018). *Tras las sombras están los sentimientos y las palabras* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1070>

Arias Granobles, H. N. (2020). *Aprendizaje de la escritura como actividad social y Metacognitiva con niños de grado primero* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24853>

Avendaño Muñoz, Y. L. (2020). *Formas de simbolización que favorecen la adquisición de la escritura en educación inicial desde un aprendizaje situado* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24399>

Ávila Cubides, L. G. (2020). *Transformación de las prácticas de enseñanza para el desarrollo de las competencias de la lectura y escritura aplicando secuencias didácticas y rutinas de pensamiento a niños de preescolar* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/41026>

Barrera Arévalo, M. (2018). *Enseñanza de la lectoescritura en el preescolar del Colegio Ismael Perdomo I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/939>

- Bautista Parra, L. y Yara Vargas, M. (2017). *El Libro Álbum, una oportunidad para iniciar el proceso de escritura en niños de preescolar* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5226>
- Bedoya Vergara, L. A. (2017). *Requerimientos para la lectoescritura inicial. Un estudio bibliográfico* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/526>
- Benavides Silva, B., Corredor Sierra, N. y Ramos Beltrán, M. (2015). *El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/17753>
- Bonilla Tique, B. y Villabón Yustes, R. Y. (2017). *La escritura en grado Transición. Una práctica que se resignifica a través del aprendizaje colaborativo* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5174>
- Cabrera Berbeo, L. (2017). *Uso de las TIC como estrategia didáctica en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22968>
- Cañón Torres, N. E. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19642>
- Caraballo Venecia, J. B., Piraján Cifuentes, S. C. Parra Olaya, E. y Manjarrés Cogollo, I. (2017). *Una experiencia en oralidad, lectura y escritura denominada Abrapalabra... la magia de las palabras*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/12029>

Cardona García, N. L. (2016). *Soy feliz: la lectura y la escritura, un arte hecho con amor. Un ambiente de aprendizaje socio afectivo que facilita la adquisición y dominio de la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/25974>

Cardozo Niño, J. L. (2016). *Impacto que tienen las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes de ciclo I* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26120>

Carrillo Carrillo, R. E. (2015). *Escribir en educación inicial: una realidad a partir de la lectura y las actividades rectoras de la educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22562>

Castro Gómez, Y. A., Salazar Suárez, N. M. y Suárez Ospina, A. M. (2012). *Recibimos un mensaje, reflexiones escriturales por medio de un teclado* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12360?locale-attribute=pt>

Celis Peña, A. P., González Amoroch, L. F., Martín Duque, A. R., y Díaz Alvear, J. A. (2017). *Desde la palabra al mundo de las letras. Una apuesta por entender el significado que los docentes le imprimen a sus prácticas, para aprender a comunicarse, a hablar, leer y escribir como fenómeno educativo* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/13130>

Chitiva Méndez, M. (2015). *La secuencia narrativa: una alternativa para la promoción de la lengua escrita en el aula de grado primero* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2635>

Colmenares Leal, M. L., Díaz Pinto, G. I. y Kunkel Silva, J. K. (2015). *Concepciones de docentes de primer ciclo sobre los juegos con palabras en tres instituciones*



- públicas de Bogotá*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle].
https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/491/
- Cortés Ovalle, C. (2016). *Propuesta de inserción de algunos principios del pensamiento complejo en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en grado primero* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/57070>
- Escobar Pino, E. G. (2015). *Prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los docentes del ciclo uno del CEDID Ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/941>
- Espinosa Porras, S. C. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1138>
- Espitia Murcia, O. M. (2016). *Creencias, prácticas y participación de las familias en la alfabetización inicial de niños y niñas de grado primero* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/58109>
- Fajardo Bustos, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56316>
- Farías Bernal, N. P. (2016) (2016). *Relación entre las prácticas, juicios y valores familiares en torno al lenguaje escrito y la construcción temprana de éste en niños preescolares del colegio Unión Europea (Bogotá)* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59646>
- Fonseca Duque, G. H. (2010). *Formas de escucha y ambientes de aprendizaje en el aula del grado primero de una institución de educación básica y media*. [Tesis de

maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/6877>

García Marín, N. L. y Guzmán Murillo, Y. (2016). *El género epistolar: una expresión de la escritura auténtica en el aula* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4223>

Garzón Ovalle, M. Z. y Saavedra Espinel, J. (2014). *Desarrollo del alfabetismo emergente en un Jardín de la Secretaría Distrital de Integración Social*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15298>

Gómez Muñoz, D. P. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones educativas (privadas y públicas) de Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11403>

Guarín Cristancho, C., Mosquera Mosquera, M. I., Parrado Parrado, A. y Tuta Páez, J. P. (2016). *Alfabetización inicial a través de los proyectos de aula en el marco de la enseñanza para la comprensión* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/26106>

Gutiérrez Almario, G. (201). *La apropiación del sentido de la escritura desde el preescolar, producción genuina de sentidos y lengua escrita* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4223>

Iregui Quevedo, O. L. (2016). *Yo juego y ¿tú?: Aprende a leer y escribir disfrutando con Florín y Floriana* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28612>

- López Higuera, O. L. (2016). *El andamiaje del maestro en el proceso de adquisición de la escritura en niños de transición* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4345>
- Lozano Triana, A. L. y Peña Garavito, S. M. (2017). *Estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y escritura del grado primero del Colegio Isabel II* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9883>
- Mape Rivera, I., Orrego Cortés, L. y Yossa Osorio, L. Á. (2017). *Análisis de estrategias didácticas para primeros escritores* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/37888>
- Menjura Jiménez, N.C. y Ruiz Leguizamón, S. A. (2020). *Propuesta didáctica desde el componente emocional para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de grado primero del Colegio Venecia* [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20493>
- Moreno Pulido, R. L. (2019). *Prácticas de evaluación de los procesos de escritura y lectura en el ciclo I del Colegio El Cortijo Vianey I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1602>
- Muñoz Bernal, L. J. (2018). *Con el juego, el arte, la literatura y el medio ... siempre aprendo* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/917>
- Ocampo Ortiz, Y. L. (2019). *Transformación de las prácticas de enseñanza para fortalecer el desarrollo integral y en especial la escritura inicial en niños de grado jardín en el Colegio Compartir Recuerdo I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/40910>

- Olave Gómez, N. (2020) *La adivinanza en el acercamiento a la lengua escrita en niños de prejardín* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23870>
- Ospina, R. A. (2018). *Aprendo con Tony la magia de la lectura, la escritura y la oralidad* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/1172>
- Ospina Gardeazabal, M. C. L. (2016). *Oralidad, lectura y escritura a través de TIC: aportes e influencias* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56388>
- Peña Rodríguez, C. (2017). *Una mirada interpretativa de las concepciones docentes de escritura en ciclo uno, un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5175>
- Pineda Ballesteros, Y. Y. (2020). *La escritura inicial como reflejo de la exploración del medio: Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de habilidades científicas en estudiantes de primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/41017>
- Poveda Rodríguez, L. (2019). *Propuesta para el desarrollo de la lectura y la escritura en español en grado primero de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/69826>
- Quiroga Gil, I. J. y Martínez Pulido, D.Y. (2015). *Acercamiento de los niños y niñas de cuatro y cinco años a la lectura y la escritura a partir de su interacción con tecnologías digitales* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/548>
- Ramírez Aguirre, A. C. (2019). *Estrategia que potencia las habilidades básicas del pensamiento y a su vez incide en la alfabetización inicial en niños de preescolar*

- de un colegio rural de Sumapaz [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/36296>
- Rátiva Velandia, L. M. y Quintero, N. I. (2016). *Proyecto de aula potenciador de la dimensión comunicativa desde la zona de desarrollo próximo* [Tesis de maestría, Universidad Libre de Colombia].
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/9575>
- Reyes Sánchez, C. L. (2018). *Representaciones sociales de docentes sobre lengua escrita y su enseñanza*. [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].
<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/857>
- Rubio Quijano, J. (2017). *El aprendizaje de la escritura en grado primero desde situaciones auténticas* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5670>
- Sánchez Sánchez, L. L. (2015). “Si mi entorno quiero conocer, leyendo y escribiendo más fácil es” *Una secuencia didáctica para la comprensión y producción textual en grado primero, del Centro Integral José María Córdoba IED, 2014* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19880>
- Salgado Rodríguez, L. (2017). *El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/7014>
- Simbaqueba Maldonado, A. (2019). *Transformación de la práctica de enseñanza a partir del desarrollo de una estrategia didáctica para facilitar la producción escrita en estudiantes del grado de transición* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana].
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/38375>
- Solano Bahamón, C. C. (2011). *Necesidades psicolingüísticas y sociales de ingreso al primer grado con respecto a la lectura y escritura*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/1477>

- Soto Valderrama, Y. M. (2020). *La evaluación formativa como alternativa para la enseñanza de la lengua escrita en primer grado* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/23868>
- Tovar Torres, M. A. (2015). *El juego como mediación en los procesos iniciales de lectura y escritura del grado transición*. [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14449>
- Triana Rodríguez, J. (2020). *Escritura creativa. Cambios y transformaciones de un docente de primera infancia* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/40682>
- Villamarín Camargo, C. F. (2016). *El trabajo por proyectos como estrategia de articulación entre ciclo inicial y ciclo uno*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/56255>
- Villegas de Nubila, C. (2017). *Escritura creativa. Pensamiento visible, arte y alfabetismo emergente en la educación inicial* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31231>

Capítulo 10

La Identidad Profesional del Maestro de Idiomas: Una Revisión Sistemática Exploratoria

Tania Paola Tinoco Villanueva³¹

Universidad del Quindío, Colombia

Resumen

Este artículo es producto de la propuesta investigativa doctoral “La negociación de la identidad profesional del maestro de inglés desde una comunidad de práctica: Una contribución al desarrollo profesional de docentes en ejercicio de una Institución Educativa pública de la ciudad de Neiva”. El análisis presentado ofrece una revisión de 20 estudios empíricos para identificar las características de las iniciativas relacionadas con la identidad profesional del maestro de lengua en servicio y sus implicaciones para el campo del bilingüismo escolar en Colombia. La revisión sugiere cuatro líneas de investigación en esta área: (1) tensiones producidas por las políticas educativas (2) relaciones entre el desarrollo profesional docente e identidad profesional, (3) construcción de las identidades a través de las interacciones de clase y (4) factores que forman la identidad profesional docente. Los resultados reflejan la necesidad de explorar apuestas etnográficas o narrativas para comprender el sentido del ser y el hacer de los maestros de lengua en relación con las demandas de su contexto educativo con el fin de trascender su rol tecnicista hacia escenarios dialógicos y reflexivos que promuevan su desarrollo profesional.

Palabras clave: Identidad profesional; maestro de idiomas; desarrollo profesional.

³¹ Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación. Magíster en Didáctica del inglés y Licenciada en Lenguas Modernas. Docente de lengua extranjera – inglés adscrita a la secretaría de educación de Neiva (Huila, Colombia). taniap.tinocov@ugvirtual.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0593-0568>

Abstract

This article is the result of the doctoral research proposal "The negotiation of the professional identity of the English teacher from a community of practice: a contribution to the professional development of in-service teachers from a public school in Neiva". The analysis offers a review of 20 empirical studies to identify the characteristics of in-service language teacher professional identities initiatives and their implications to the field of school bilingualism in Colombia. The review suggests four areas of research: (1) tensions produced by educational policies, (2) teacher professional development and its link to professional identity, (3) identities construction through classroom interaction and (4) elements that form teachers' professional identity. Results unveil the need to explore ethnographic or narrative proposals to understand the sense of being and doing of language teachers in relation to their educational context to go beyond their technical role towards dialogic and reflective scenarios that promote their professional development.

Keywords: Professional identity; language teacher; professional development

Introducción

De acuerdo con Varghese *et al.* (2005) las indagaciones sobre la identidad del maestro han sido objeto de interés para trascender de la cultura tecnicista de los programas de desarrollo profesional del docente de lengua para abrazar las creencias, valores y principios que estos actores han construido y por tanto pueden aportar al mejoramiento de la enseñanza del idioma. Se trata, por un lado, de un modo de argumento...algo que el maestro usa para darse sentido en relación con los otros y con los contextos en donde este opera" (Maclure, 1993: 312) y, por el otro, de un proceso negociado mediado por las creencias y valores propios del sentido de ser docente y del docente que se espera ser, junto con las experiencias dentro y fuera de la escuela (Sach, 2001, citado en Flores y Day, 2006).

Los estudios sobre esta materia emergen en la década de los 80 's con el ánimo de comprender las resistencias de los maestros ante las transformaciones educativas



del momento (Solari y Martín, 2020). Beijaard *et al.* (2004) convergen en una descripción de su naturaleza como no estable, dinámica y evidenciada a través del sentido que el maestro ha formado como educador, construida de manera individual y social, lo que implica que es relacional, experiencial, y participativa (Tsui, 2007). Así, se podría entender, que la cognición del maestro o la imagen que él tiene y ha formado a partir de una experiencia académica, profesional y social incide en su autopercepción, planeación y práctica pedagógica.

Existen diferentes perspectivas para observar el proceso de construcción identitaria. Según Richardson y Watt (2018) estos marcos teóricos oscilan desde estudios filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos y neurocientíficos. En el campo de la identidad del maestro de lengua, se han destacado aproximaciones sociales, teorías de aprendizaje situado y teorías pedagógicas o image-text (Varguese *et al.*, 2005). Esto refleja la complejidad del constructo y, al mismo tiempo, el interés por ahondar en la comprensión como eje que permita, además de interpretar las acciones de clase, promover posibles intervenciones de mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Revisando la literatura local sobre el tema en cuestión, se ha identificado que gran parte de estas investigaciones son focalizadas en los estudiantes de los programas de formación de maestros de lengua extranjera a razón de comprender las prácticas de enseñanza en relación con la construcción identitaria de dichos sujetos (Buendía *et al.*, p. 585). Así lo ilustra los estudios abordados a través de narrativas (Macías *et al.*, 2020) para indagar sobre el conocimiento del maestro y sus creencias (Fajardo, 2014), la interacción entre las comunidades imaginadas y la identidad de inversión (Posada, 2018) y sobre los factores que forman la configuración de su identidad (Buendía *et al.*, 2020), entre otros, los cuales brindan un acercamiento sobre la construcción de las concepciones que crea el futuro docente de lengua.

No obstante, considerando que la identidad es “múltiple... y cambiante en el tiempo y en el espacio” (Norton 2013 citado en Darvin y Norton, 2015: 45) y, por tanto, la identidad del maestro es dinámica en conformidad con los contextos políticos de la

historia y la geografía (Clarke, 2018) convendría adelantar una revisión del estado de arte en diferentes escenarios que proporcione, aparte de un mayor entendimiento sobre las discusiones que se han generado en torno a esta materia, la identificación de líneas investigativas y hallazgos que permitan establecer posibles implicaciones para el campo del bilingüismo escolar en Colombia. En esta medida, la revisión que a continuación se presenta pretende contestar a estos interrogantes:

- ¿Cuáles son los elementos o características involucradas en los estudios que relacionan la identidad profesional del maestro de idiomas?
- ¿Cuáles son los hallazgos principales de estas investigaciones y sus implicaciones para el campo del bilingüismo escolar en Colombia?

Metodología

Inicialmente, se adoptó el protocolo descrito por Manchado *et al.*, (2009) para adelantar una revisión sistemática exploratoria. En Concordancia con los parámetros allí planteados, se optó por realizar el siguiente proceso:

- Revisar las investigaciones publicadas en algunas revistas científicas colombianas, tomando como referencia las publicaciones de Colombian Applied Linguistic Journal, How, Profile: Issues in teachers's Professional Development, Ikala y Cuadernos de Lingüística Hispánica. En este proceso se utilizó las palabras claves "Professional identity" o "Identidad profesional", limitando la búsqueda a partir del periodo 2010 y excluyendo los estudios realizados con los estudiantes en formación de los programas de educación en lenguas. De esta forma, se obtuvo un acervo de 46 documentos, de los cuales se seleccionaron 13 dado que estos suministraban datos provenientes de artículos investigativos concernientes al maestro de lengua.
- Debido a que el producto de esta búsqueda inicial resultó un poco insuficiente, se optó por consultar en el buscador Scopus, conservando las categorías de búsqueda anteriormente nombradas. Así, se seleccionaron 7 artículos relevantes al objeto de estudio.

En total, se recopilaron 20 artículos como base inicial para la presente revisión sistemática exploratoria. El análisis de estos estudios fue sintetizado considerando algunas características del proceso investigativo, tales como (1) autor y año de publicación, (2) escenario, (3) metodología y (4) hallazgos principales. Con base a esta revisión se logró identificar que el abordaje sobre la identidad profesional del maestro de lengua se ha enfocado en líneas concernientes a:

- Tensiones producidas por las políticas educativas en la construcción identitaria del maestro
- Relaciones entre el desarrollo profesional docente e identidad profesional
- Construcción de la identidad profesional del maestro a través de las interacciones que se presentan en el aula de clase.
- Factores que forman la identidad profesional del maestro.

Resultados

Tensiones producidas por políticas educativas

Las investigaciones en esta línea se centran desde la narrativa de los docentes, las cuales reflejan que las reformas o requerimientos educativos suscitan conflictos internos conducentes a procesos identitarios de resistencia, adaptación o negociación para enfrentarse a los contextos escolares (Liu y Xu, 2010). En Colombia, existe un acervo investigativo amplio que documenta el enfoque tecnicista de los Programas Nacionales de Bilingüismo (PNB) cuya naturaleza reduce el protagonismo docente en el diseño de propuestas curriculares. Este panorama es, también observado en contextos internacionales. Por ejemplo, Behin *et al.* (2018) reportan la falta de autonomía docente que ha originado las políticas educativas en el aprendizaje de un idioma en Irán. Asimismo, en Chile, Salinas (2017) revela que dichas reformas son burocráticas e incoherentes con la realidad escolar y por tanto causan una sensación de resignación o frustración en los docentes.

Pese a estos efectos negativos que generan estas políticas, los estudios de Torres (2017) sobre la emociones de maestros de secundaria hacia los requerimientos de la enseñanza de las lenguas, manifiestan que las agendas enmarcadas en el PNB han generado efectos positivos en el desarrollo profesional del maestro en la medida en que estos encuentran, por un lado, oportunidades para el mejoramiento en términos del uso de la lengua y, por el otro, espacios reflexivos que propicien un desarrollo profesional crítico. En este caso, la identidad profesional del maestro es reconstruida mediante una renegociación de identidad definida por Ruohotie-Lyhty³² (2018) como un proceso en el que los profesores “adoptan las expectativas y tareas típicas de su ambiente como parte de su identidad profesional” (: 27); en otras palabras, la autora sugiere que las creencias y percepciones de los maestros pueden alinearse a nuevas expectativas porque su identidad coincide con dichos requerimientos o porque a pesar de los retos, estos sujetos encuentran formas de asumir prácticas pedagógicas transformadoras.

Tal es el caso expuesto por Cruz (2020) quien presenta un análisis de las narrativas de algunos docentes en sectores rurales en relación con la construcción de un sentido de éxito profesional y buenas prácticas de enseñanza bajo el dominio de las políticas públicas en Colombia en donde se observa el desarrollo de un sentido de profesionalismo independiente o una identidad transformadora como parte del mismo proceso de renegociación planteado por Ruohotie. En este sentido, tal profesionalismo resulta en:

“una identidad creativa que los docentes han construido para ellos mismos en el área gris en medio del mundo de las políticas y los contextos locales en donde enseñan...que sirve como sutura entre lo que el maestro siente que está haciendo bien y lo que la política demanda de ellos por realizar” (Cruz, 2020: 450).

Por supuesto, dicha sutura entre estos requerimientos y las emociones o percepciones del maestro es más cómoda si la cultura escolar promueve una buena

³² La renegociación de la identidad es una conceptualización producto de los estudios longitudinales desarrollados por Maria Ruohotie-Lyhty tanto en docente en formación como en docente en servicio. Estos estudios ofrecen una visión sobre cómo los docentes crean su proceso de desarrollo de identidad.

atmósfera; es decir, apoyo profesional, aprecio y vínculos favorables entre estudiante y docente (Salinas, 2017). De manera similar, Méndez *et al.* (2019) señalan que, si bien los discursos en torno a las políticas relacionadas con el PNB han afectado la autoimagen del maestro, estos evidencian un esfuerzo por mantener el control pedagógico en sus contextos.

En consecuencia, este escenario devela un proceso de mediación entre las fuerzas externas (políticas, discursos institucionales) y las fuerzas internas del maestro (sistema de creencias basadas en las experiencia y trayectoria académica) para encontrar un equilibrio mediante la reflexión y la agencia docente con el fin de adoptar los requerimientos de cara a las necesidades del entorno educativo, permitiendo reinterpretar su identidad profesional.

Debe señalarse que encontrar el balance entre estas tensiones causadas por los retos del sistema estructuralista o de continuidad³³ (Castañeda, 2018) implica experimentar estados de vulnerabilidad y autoridad (Alsup, 2018). Esto es, por una parte, responsabilidades y decisiones fuera del alcance de los maestros sobre los cuales se debe actuar en el contexto escolar y, por la otra, la toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento del docente respecto a su entorno educativo. Así, por ejemplo, en los estudios de Quintero y Guerrero (2013) sobre las voces de maestros del sector de primaria en la ciudad de Bogotá referentes a las políticas educativas colombianas, se demuestra emociones de impotencia o frustración debido al poco protagonismo de estos actores entorno a la concepción de dichas políticas, limitando de este modo su participación al qué y cómo manejar los lineamientos en las aulas de clase. No obstante, la investigación también evidencia que esta vulnerabilidad puede oscilar hacia una autoridad en el sentido de la representación que ellos tienen de sí mismos como actores competentes en cuanto a al conocimiento de su disciplina, sus estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, coincidiendo así, con los hallazgos de Ubaque (2021) orientados desde el campo universitario. Estos resultados concuerdan con los

³³ Este concepto parte de la reflexión propuesta por el autor Harold Castañeda Peña en torno a la problematización de algunos aspectos en la enseñanza y aprendizaje del inglés, en las sustenta dos posturas: Estructuralista y posestructuralista y cómo estas han influenciado los procesos de construcción identitaria docente.

planteamientos de Kelchtermans (2018) en la medida en que la identidad del maestro es cambiante y se asigna de acuerdo con sus modos de autoimagen, autoestima, percepción de tareas y motivación; pues son estos componentes los que atribuyen o no poder al maestro para sus decisiones y opciones en su práctica.

Los estudios previos reflejan que a pesar de los conflictos o tensiones del maestro a causa de una normatividad institucionaliza, la agencia que este actor educativo proyecta en su práctica se convierte en el camino reconstructivo de su identidad profesional, pues son sus acciones las que emergen a partir de las interpretaciones de las condiciones ambientales las cuales trasciende de los protocolos establecidos hacia las necesidades situadas de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, permanece todavía poco claro el sentido que ellos han construido como maestros de lengua dentro de los modelos preestablecidos en el marco de la políticas educativas de bilingüismo; en otras palabras, la forma en que “ellos se conciben y se representan a sí mismos en su práctica profesional” (Kelchtermans, 2018: 230), considerando la apreciación de su desempeño docente, sus valores éticos o morales, sus propósitos y expectativas en la enseñanza. Este aspecto, sería necesario explorarlo, no sólo a la luz de elementos autobiográficos que emergen de las narrativas de los docentes, sino yuxtaponiendo componentes de su práctica, entre ellos, planes de aula y sus acciones de clase, las cuales podrían brindar una visión más amplia de las representaciones que ellos construyen sobre sí mismos y su oficio y cómo estas pueden ser comprendidas desde sus discursos y acciones.

Relaciones entre el desarrollo profesional docente e identidad profesional

Existen pocas investigaciones que exploren la interacción entre el desarrollo profesional docente y la construcción de identidad de los maestros (Mora, Trejo y Roux, 2014). Empero, los estudios reportan que estos espacios de formación revelan, en primer lugar, inconsistencias entre la naturaleza de dichos programas y las representaciones que los docentes han construido durante su práctica; y, en segundo lugar, la puesta en escena de una plataforma para mejorar la promoción de los aprendizajes.

En cuanto al primer hallazgo, las observaciones de Mora, Roux y Trejos (2014) en un instituto de idiomas en México, dan cuenta de enfoques inapropiados para el diseño



de los programas de desarrollo profesional docente, coincidiendo así, con los estudios de Güngör, (2017), quien describe las políticas de estos programas en Turquía como carentes de análisis respecto a las necesidades de los contextos locales o agendas personales de los maestros. Estas afirmaciones corresponden a las tendencias de formación instrumentalistas y diseñadas desde arriba o desde la perspectiva de las autoridades fundamentadas en el mejoramiento del uso del idioma, metodologías y técnicas de enseñanza, así como uso de materiales (Bastidas, 2011). Esta visión tecnicista es igualmente reflejada en las investigaciones de Abednia (2012), las cuales caracterizan los programas de desarrollo profesional en Irán. Por consiguiente, dicha visión de entrenamiento reduce la formación profesional a técnicas estandarizadas hacia al cómo enseñar o cómo evaluar (Cárdenas *et al.*, 2011), sin valorar los conocimientos y las creencias que el maestro ha adquirido en su trayectoria académica y profesional.

En consecuencia, surge el interés por una tendencia hacia el desarrollo profesional en donde se consideren “las creencias, valores, entendimientos y asunciones que un profesor construye y materializa en la práctica pedagógica” (Cárdena *et al.*, 2010, p. 59); de allí que el segundo hallazgo, proponga los programas de formación docente como posibles plataformas para destacar la esencia del maestro (Quintero y Guerrero, 2013). Así, volviendo a los estudios de Mora *et al.* (2014) se encuentra que la agencia resulta un proceso mediador que proporciona sentido a la práctica y facilita un crecimiento profesional. Guerrero y Meadows (2015) a través de un diálogo crítico entre maestros no nativos del idioma inglés tanto experimentados como novatos, hallan en las comunidades profesionales una valiosa herramienta para narrar experiencias desde el aprendizaje situado, las cuales ayudan a crear una conciencia profesional docente. Esta apreciación concuerda con las observaciones de Güngör, (2017) quien plantea la necesidad de generar comunidades de práctica para construir conocimiento a través de la colaboración y una tutoría apropiada que permita la reflexión de los profesores tanto de sí mismos como de sus contextos escolares. Finalmente, Moslemi y Habibi (2019), Steadman *et al.* (2018) afirman que el análisis de la identidad profesional del maestro en los programas de desarrollo profesional ofrece oportunidades para fomentar sus

habilidades de pensamiento crítico y autoeficacia, los cuales repercutirán en el mejoramiento de los procesos de enseñanza.

En este orden de ideas, se podría asumir que la identidad del maestro, promovida desde los programas de desarrollo profesional se apoyan en la agencia y las comunidades de práctica como elementos constitutivos para reflexionar sobre sus experiencias educativas y emprender acciones que puedan llegar a transformar sus concepciones de enseñanza. Tal y como lo afirman Buendía y Macías (2019): “explorar las identidades, creencias y valores personales de los maestros contribuye a entender las decisiones que los maestros deben tomar al involucrarse con el proceso de enseñanza y la posición que asumen como agentes de cambio en el sistema escolar” (p. 54). Dicho posicionamiento docente es el que ha permanecido ausente en las tendencias de desarrollo profesional de los maestros y debería explorarse en escenarios colectivos de diálogo y reflexión para comprender el discurso que este actor legítima en la práctica mediante estrategias que instan al cambio, a una defensa o a una articulación con las demandas de un sistema educativo (Galaz, 2018).

Construcción de la identidad profesional docente a través de las interacciones que se presentan en el aula de clase

Bucholtz y Hall (2005) argumentan que la identidad emerge en contextos interactivos, en donde los discursos de los actores se convierten en un constructo social, cultural y lingüístico. En este sentido, la identidad profesional del maestro de lengua es revelada a través de las prácticas discursivas exploradas mediante el análisis conversacional, el cual permite identificar aspectos fundamentales en cuanto a la cognición y valores en la enseñanza. Los estudios realizados en Colombia sobre esta materia no abundan; sin embargo, recurriendo a Hernández (2021) y a Fajardo (2013) se puede esbozar la construcción de la identidad profesional del maestro de inglés en las interacciones realizadas en el aula de clase.

Para empezar, el análisis de las transcripciones de una muestra de tres minutos de clase de inglés personalizadas realizado por Hernández (2021) demuestra que las características principales de interacción reflejan la afirmación de una identidad



pedagógica del profesor de lengua cuyo objetivo se centra en el alcance de la calidad comunicativa en términos del uso de un código o estructura lingüística apropiada. Para tal propósito el maestro hace uso de recursos como el lenguaje verbal y no verbal, la reparación y preguntas referenciales para facilitar, explicar y reforzar el uso de una estructura gramatical. De manera similar, Fajardo (2013) observa que el discurso interactivo en clase es caracterizado por un rol dominante del maestro quien se encarga de cumplir agendas pedagógicas más lingüísticas que comunicativas. Ambos estudios coinciden en que la reflexión sobre estos tipos de prácticas discursivas llevaría a indagar por elementos constitutivos del rol y las acciones que asume este sujeto en la clase, y a cuestionarse por los efectos de dichos roles en los estudiantes.

Si bien, los resultados de estos estudios ilustran los discursos de los maestros de lengua centrados en objetivos pedagógicos, es necesario interrogarse por las razones que subyacen en sus decisiones o en los roles asumidos en clase, por los métodos y enfoques adscritos los cuales forman parte de una trayectoria académica y profesional, los cuales, á su vez, forman parte de una estructura de ideologías que enmarcan la enseñanza de la lengua. Estos cuestionamientos podrían generar conciencia respecto a los elementos constitutivos de una identidad profesional construida inconsciente o conscientemente suscitando acciones intencionales que redunden por el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

Factores que forman la identidad profesional

Los estudios indican factores contextuales y personales en la formación de la identidad profesional del maestro de lengua. Respecto al constructo contextual, Fahd *et al.* (2020) precisan que dichos factores atañen a la formación académica (educación básica, secundaria) y experiencias de vida la cual incide en su decisión de formación en este campo de enseñanza. No obstante, son las prácticas escolares y las relaciones con esta comunidad las que construyen su identidad profesional. Aunado a este factor contextual, Leigh (2019) señala el valor del marco contextual macro y micro que incide en las creencias y objetivos pedagógicos de los maestros. En cuanto al constructo personal, Ubaque y Castañeda (2017), quienes, en su intento por documentar las

experiencias sobre investigación en un grupo de docentes de lengua extranjera, encuentran poca motivación y una agencia limitada en el desarrollo de dicho proceso. Estos autores concluyen que la motivación y el agenciamiento del maestro dependen de sus motivaciones las cuales subyacen en sus experiencias sociales, emocionales y personales y son estos factores los que deben considerarse en su formación permanente. Por el contrario, Sholes (2011), gracias a un estudio sobre historias de vida en maestros universitarios en México, evidenció que la construcción de identidad profesional puede ser positiva cuando existe una motivación favorable fundamentada en factores como el autorrespeto, la autoconfianza y la autoestima, siendo este último constructo, también analizado por Motallebzadeh y Kazemi (2018) y asintiendo en planteamientos similares. En efecto, se trata de un modo de sentido de reconocimiento que el maestro crea para responder a los cambios que se suscitan en su contexto; en otras palabras, un reconocimiento sustentado en la imagen que el maestro ha construido de sí mismo con base a la apreciación de los otros.

Lo anterior implica, por un lado, que la capacidad de acción docente o su agencia se origina a partir de su motivación y las metas que estos actores construyen a lo largo de su trayectoria académica y laboral y, por ende, estas reflejan el grado de compromiso frente a diversos retos educativos. Por otro lado, este compromiso depende de la autopercepción que el maestro ha fundado con respecto a las valoraciones que su comunidad le asigne. En este sentido, se podría decir que la identidad profesional del maestro es formada mediante una interacción de componentes internos y externos culturales y se fortalece en un clima escolar que insta a superar obstáculos mancomunadamente. Empero, ninguno de los estudios es explícito sobre los elementos específicos que emergen en este balance entre la dimensión personal y contextual de la formación de la identidad del maestro; entre la negociación de la imagen que este ha construido con aquellas atribuidas por su entorno social, las cuales enmarcan su deber ser, hacer y saber (Galaz, 2018). Por consiguiente, se requiere profundizar en la imagen que el docente ha construido de sí mismo a partir de las tensiones de las políticas públicas de bilingüismo, de las demandas de las necesidades de sus estudiantes y de

sus valores establecidos con base a una formación, experiencia, los cuales lo motivan a tomar las decisiones de enseñanza de la lengua.

Conclusiones

Se ha analizado una muestra de investigaciones que representan iniciativas sobre la comprensión de la identidad profesional del maestro de idiomas en ejercicio durante la última década en Colombia, contrastando sus hallazgos con estudios en diferentes contextos internacionales. Esto podría indicar un campo de interés para una comunidad académica preocupada por trascender el desarrollo profesional docente hacia las propias voces que este actor ofrece dentro de un contexto educativo estandarizado, enfocado en procesos de calidad y en el mejoramiento de prácticas educativas que aseguren resultados de aprendizajes satisfactorios (Zambrano, 2019), las cuales redundan en prescripciones políticas sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación (Taubman, 2009, citado en Clarke, 2018). En tanto, el análisis planteado podría sugerir aventurarse en estudios desde escenarios públicos, como las instituciones educativas de educación secundaria, en donde la mayoría de las acciones estratégicas de las políticas de los Programas Nacionales de Bilingüismo han sido direccionadas.

Considerando las preguntas establecidas para el análisis de la presente revisión sistemática exploratoria, se podría afirmar que, metodológicamente hablando, las investigaciones se han abordado dentro de un enfoque cualitativo para identificar experiencias, tensiones, emociones y percepciones del quehacer pedagógico del docente. Esto conlleva a que el uso de instrumentos narrativos se convierta en las herramientas sustanciales para retratar un proceso detallado, profundo, sistemático y comprensivo al cual se llega mediante la indagación. En este sentido, se demuestra que existe actualmente una preocupación por el análisis de la materia desde la experiencia, la biografía y el contexto del docente, aspectos ausentes en investigaciones extendidas hacia otras disciplinas como las de Beijaard *et al.* (2000) y Beijaard *et al.* (2004) respectivamente.

Algunas de las líneas de investigación identificadas concuerdan con las revisiones propuestas por Liu y Xu (2011) respecto a las experiencias docente en reformas educativas. Este eje ha sido objeto de debate académico de bilingüismo en Colombia sobre la manera en que se percibe al docente como tecnicista o mero implementador de lineamientos educativos del momento. No obstante, los hallazgos revelan que los discursos normativos producen tensiones en la representación que el docente a construido de sí mismo en relación con su contexto escolar y profesional y que su sentido como docente está en constante cambio precisamente por dichas relaciones y por las experiencias que personalmente ha adquirido, las cuales le permiten ejercer acciones que medien entre las influencias institucionales y sus propias creencias en un proceso identificado por Ruohotie (2018) como “identidad -agencia”. Si bien, aunque los resultados tienden a señalar una autoría docente que se construye en un proceso de negociación entre demandas políticas, y el entorno escolar, todavía no se aprecia una claridad sobre la imagen que el docente tiene de sí mismo como formador de sujetos bilingües, su ideología lingüística o posicionamiento que subyace en la toma de sus decisiones pedagógicas. Estos aspectos implicarían entender los principios de enseñanza, los motivos, objetivos de una práctica y posibles apuestas a ser consideradas en el diseño de programas de desarrollo profesional docente o en la creación de escenarios más flexibles como comunidades de práctica o comunidades profesionales que permitan una interacción y reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma.

De la misma manera, los estudios presentados proporcionan algunos elementos tanto personales como contextuales que hacen parte en la construcción identitaria del docente de lengua; no obstante, se requiere mayor claridad sobre los componentes que emergen en la negociación de los valores construidos por el mismo docente y aquellos que le son adscritos por las estructuras políticas, la sociedad y la cultura institucional. En otras palabras, contemplar las variables de un contexto sociopolítico, sociohistórico y/o socioeconómico tanto a nivel global y local que inciden en el ser y en el deber hacer del maestro de idiomas Barkhuizen (2021) y, por tanto, su sentido de argumento para

alinearse, resistirse o transformar los retos que le demanda la sociedad reflejando su posicionamiento docente.

Por consiguiente, se hace necesario abordar apuestas investigativas que exploren posibles escenarios para entender por qué el maestro hace lo que hace y cómo estas acciones hacen parte del proceso de construcción de su identidad profesional como maestro de lengua extranjera. Esto supone emprender rutas etnográficas o narrativas que rescaten el discurso docente mediante espacios dialógicos y reflexivos con el propósito de develar sus ideologías y tensiones sobre la enseñanza de la lengua, las cuales podrían aportar implicaciones para estructurar futuros programas de desarrollo profesional docente.

Referencias

- Abednia, A. (2012). "Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran". *Teaching and Teacher Education* 28(5): 706-717. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.005>
- Alsup, J. (2018). "Teacher identity discourse as identity growth: stories of authority and vulnerability". En P. Shutz, J. Hong y D. Cross (Eds), *Research on teacher identity* (13-23). (sl): Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Barkhuizen, G. (2021). *"Language teacher educator identity"*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bastidas, J. (2011). "Desarrollo profesional situado en el contexto de los profesores de inglés como lengua extranjera". En J. Bastidas y G. Muñoz (Eds), *Fundamentos para el Desarrollo profesional de los profesores de inglés* (155-183). Pasto: Graficolor.
- Behin, B., Esmaeili, F., Assadollahi, R. (2018). "An English Teacher's Professional Identity Development: The Effect of Educational Policies". *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 5(2): 19-40. DOI: 10.30479/jmrels.2019.10271.1278

- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). "Reconsidering research on teachers professional identity". *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beijaard, D., Verloop, N. y Vermunt, J. (2000). "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective". *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005). "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach". Sage, 7(4-5): 585-614. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Buendía, X.; André, A. y Rosado, N. (2020). "Factors shaping efl preservice teachers' identity configuration". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3): 583-603. DOI: 10.17533/udea.ikala.v25n03a02.
- Buendía, X. y Macías, D. (2019). "The professional development of English language teachers in Colombia: a review of the literature". *Colombian Applied Linguistic Journal*, 21(1): 89-102. DOI: 10.14483/22487085.12966.
- Cárdenas, M., González, A. y Álvarez, J. (2010). "El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia". *Folios*, 2(31): 49-68. DOI: <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios49.67>
- Cárdenas, M., Nieto, M. y Del Campo, R. (2011). "El programa de desarrollo profesional docente PROFILE; experiencias, reflexiones, e implicaciones para el contexto colombiano". En J. Bastidas y G. Muñoz (Eds), *Fundamentos para el Desarrollo profesional de los profesores de inglés* (97-118). Pasto: Graficolor.
- Clarke, M. (2018). "The indispensability and impossibility of teacher identity". En P. Shutz, J. Hong y D. Cross (Eds), *Research on teacher identity* (217-227). (sl): Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>

- Castañeda, H. (2018). "Structuralist, poststructuralist and decolonial identity research in English language teaching and learning: a reflection problematizing the field". En Doctorado Interinstitucional en Educación (Eds), *Enfasis ELT local research agendas I* (17-34). Bogotá: UD Editorial.
- Cruz, F. (2020). "Rural English Language Teachers' Identities: Alternative Narratives of Professional Success". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2): 435-453. DOI: 10.17533/udea.ikala.v25n02a05
- Darvin, R. y Norton, B. (2015). "Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics". *Annual review of Applied Linguistics*, (35): 36-56.
- Fajardo, J. (2014). "Learning to teach and professional identity: Images of personal and professional recognition". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2): 49-65. DOI: DOI: 10.15446/profile.v16n2.38075
- Fajardo, J. (2013). "What makes a teacher's identity and classroom talk". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (22):127–146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322229879009>
- Fahd, S., Othman, J. y Senom, F. (2020). "Saudi EFL teachers' identity formation in Saudi schools: a case study". *Arab World English Journal*, 11(3): 431–445. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.27>
- Flores, M., y Day, C. (2006). "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study". *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Galaz, A. (2018). "Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor". En I. Cantón, y M. Tardif (Eds), *Identidad profesional docente* (83-98). (sl): Narcea Ediciones. Recuperado de <http://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0855.%20Identidad%20profesional%20docente.pdf>

- Guerrero, C. y Meadows, B. (2015). "Global professional identity in deterritorialize spaces: a case study of a critical dialogue between expert and novice nonnative English speaker teachers' ". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 17(2): 13-27. DOI: 10.15446/profile.v17n2.44194.
- Güngör, F. (2017). "The tensions between efl teacher identities and inset in the Turkish context". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1): 13-27. DOI: 10.15446/profile.v19n1.55110.
- Hernández, J. (2021). "Discurso e identidad: características de la integración lingüística en el aula". *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (37). DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053x.n37.2021.11578>
- Kelchtermans, G. (2018). "The indispensability and impossibility of teacher identity". En P. Shutz, J. Hong y D. Cross (Eds), *Research on teacher identity* (228-240). (sl): Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Leigh, L. (2029). "Of course I have changed!": A narrative inquiry of foreign teachers' professional identities in Shenzhen, China". *Teaching and Teacher Education*,. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102905>
- Liu, Y., y Xu, Y. (2011). "Inclusion or exclusion? a narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the "new work order" of competing pedagogies". *Teaching and Teacher Education*, 27(3): 589–597. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013>
- Macías, D., Hernández, W. Sánchez, A. (2020). "Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program". *Teaching and Teacher Education*, (91): 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>
- Maclure, M. (1993). "Arguing for Your Self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives". *British Educational Research Journal*, 19(4): 311-322. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>

- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D'agostino, M., y Veiga, J. (2009). "Revisiones Sistemáticas Exploratorias". *Med Segur Trab* (Internet), 55 (216): 12-19. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v55n216/especial.pdf>
- Méndez, P., Garzón, E., y Noriega, R. (2019). "English Teachers' Subjectivities: Contesting and Resisting Must-be Discourses". *English Language Teaching*, 12(3): 65-76. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p65>
- Mora, A; Trejo, P. y Roux, R. (2014). "English language teachers' professional development and identities". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1): 49-62. DOI: 10.15446/profile.v16n1.38153
- Moslemi, N. y Habibi, P. (2019). "The relationship among Iranian EFL teachers' professional identity, self-efficacy and critical thinking skills". *HOW*, 26(1): 107-128. DOI: 10.19183/how.26.1.483.
- Motallebzadeh, K. y Kazemi, B. (2018). "The relationship between EFL teachers' professional identity and their self-esteem". *Cogent Education*, 5(1). DOI:10.1080/2331186X.2018.1443374
- Posada, J. (2018). "Exploring imagined communities, investment and identities of a group of English language pre-service teachers through autobiographies". En Doctorado Interinstitucional en Educación (Eds), *Enfasis ELT local research agendas I* (63-87). Bogotá: UD Editorial.
- Quintero, A. y Guerrero, C. (2013). "Of Being and not Being:" Colombian Public Elementary School Teachers' Oscillating Identities". *HOW*, 20(1):190-205. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450719011>
- Richardson, P. y Watt, H. (2018). "Teacher professional identity and career motivation: a life span". En P. Shutz, J. Hong y D. Cross (Eds), *Research on teacher identity* (37-48). (sl): Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>

- Ruohotie, M. (2018). "Identity-agency in progress: teachers authoring their identities". En P. Shutz, J. Hong y D. Cross (Eds), *Research on teacher identity* (24-36). (sl): Springer. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Salinas, D. (2017). "EFL Teacher Identity: Impact of Macro and Micro Contextual Factors in Education Reform Frame in Chile". *World Journal of Education*, 7(6): 1-11. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v7n6p1>
- Scholes, B. (2011). "The Nature of Recognition in TEFL Teachers' Lives". *Profile, Issues in Teachers' Professional Development*, 3(1): 75-87. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/20559>
- Solari, M. y Martín, E. (2020). "Teacher's professional identity construction: a sociocultural approach to its definition and research", *Journal of Constructivist Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>
- Steadman, A., Kayi, H y Vogel, S. (2018). "From college composition to ESL: Negotiating professional identities, new understandings, and conflicting pedagogies". *System*, 76: 38-48. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.04.013>
- Tsui, A. (2007). "Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher ". *TESOL Quarterly*, 41(4): 657-680. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x>
- Torres, J. (2017). "High school EFL teachers' identity and their emotions towards language requirements". *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2): 41-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n2.60220>
- Ubaque, D. y Castañeda, H. (2017). "Teacher research: Uncovering professional identities and trajectories of teacher researchers through narrative research - a Colombian case". *International Education Studies*, 10(3): 35-45. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v10n3p35>

Ubaque, D. (2021). "Language pedagogy and identity. Learning from teachers' narratives in the Colombian ELT". *HOW Journal*, 28(2): 33-52. DOI: <https://doi.org/10.19183/how.28.2.604>

Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. y Johnson, K. (2005). "Theorizing language teacher

identity: three perspectives and beyond". *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1): 21-44. DOI: 10.1207/ s15327701jlje0401_2

Zambrano, A. (2019). "El Desarrollo profesional docente: diario pedagógico y práctico". *Revista de desarrollo profesional*, 7: 92-100. DOI: <https://doi.org/10.26852/2357593X.193>

EJE TEMÁTICO

COGNICIÓN Y LENGUAJES

Capítulo 11

La Conciencia Metalingüística: Un Acercamiento a sus Prácticas Evaluativas

Margarita Alexandra Botero Restrepo³⁴

Neira Loaiza Villalba³⁵

Jacqueline García Botero³⁶

Universidad del Quindío

Resumen

La presente revisión sistemática da cuenta de las prácticas investigativas en torno a la medición o evaluación de la conciencia metalingüística en lengua materna o lengua extranjera en 21 investigaciones. Para tal efecto, Se utilizó como metodología la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016) que tiene como objetivo ayudar a los autores a mejorar la presentación de revisiones sistemáticas a través de tres herramientas principales: protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria, diagrama de flujo y variables bibliométricas y de contenido. Se evidenció que los

³⁴ Magister en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y en Análisis del Discurso y Didáctica de FLE/FLS de la Universidad de Nantes (Francia). Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío. Email: mabotero@uniquindio.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-3874>

³⁵ Doctora en Ciencias de la Educación, coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Directora nacional de la tesis doctoral "Conciencia Metalingüística en el texto argumentativo escrito en español (L1) y francés (L2) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", de la cual se deriva este artículo inscrito en la línea de investigación en bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios del grupo de investigación ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío. Par académico de Conaces. Email: nloaiza@uniquindio.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8541-4231>

³⁶ Licenciada en Lenguas Modernas y Magíster en Educación en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Docente del programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés. Integrante del grupo de investigación ESAPIDEX-B. Ponente nacional e internacional en diferentes eventos académicos. Autora de libros y artículos publicados en revistas indexadas. Capacitadora en Metodología de lenguas extranjeras a docentes de inglés en ejercicio (Programa MAEK y Quindío Bilingüe y competitivo). Directora y Jurado de trabajos de grado de la maestría en Ciencias de la Educación. Evaluadora de producción intelectual de profesores. Par Académico CONACES. Email: jgarcia@uniquindio.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9850-7947>

investigadores utilizaron o diseñaron instrumentos para medir la conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática. Algunos estudios evaluaron la conciencia metalingüística en su totalidad, es decir que no se evalúan las conciencias de manera separada. Se reagrupan algunos ejemplos de instrumentos según la habilidad estudiada.

Palabras clave: Bilingüismo, Conciencia metalingüística, instrumentos, L1, L2

Abstract

The present systematic review gives an account of the research practices around the measurement or evaluation of metalinguistic awareness in the mother tongue or foreign language in 21 investigations. For this purpose, the PRISMA Declaration (Hutton, Catalá and Moher, 2016) was used as a methodology, which aims to help authors improve the presentation of systematic reviews through three main tools: protocol to create an exploratory systematic review, flow chart and bibliometric and content variables. It was evidenced that the researchers used or designed instruments to measure phonological, lexical, syntactic and pragmatic awareness. Some studies assessed metalinguistic awareness in its entirety, meaning that awareness is not assessed separately. Some examples of instruments are grouped according to the skill studied.

Keywords: Bilingualism, Metalinguistic awareness, instruments, L1, L2

Introducción

La metalingüística, vista como “una actitud reflexiva sobre los objetos del lenguaje y su manipulación” (Gombert, 1990, p. 11) es cada vez más estudiada en el campo de la lengua materna y del bilingüismo. Acompañada de varios apelativos como habilidades, actitud, capacidad, reflexión o conciencia, el concepto de metalingüística resulta ser de gran interés en los enfoques investigativos (tanto en lengua materna / LM como en lengua extranjera /LE), que buscan analizar su relación con los procesos de lectura, escritura, argumentativos, entre otros. La conciencia metalingüística (CM) hace alusión al conocimiento explícito que el sujeto tiene del lenguaje y de su sistema de reglas, conociendo sobre el carácter arbitrario del propio lenguaje. En el campo del bilingüismo la CM es vista como una ventaja cognitiva, aseverando que el proceso de



aprendizaje de una lengua conlleva a un mayor dominio de esta conciencia (Lombardi, 1986) que permite no sólo apropiarse de una LE sino también de mejorar los procesos que se dan en la LM.

Actualmente, en la literatura sobre CM algunos autores han cuestionado el tipo de instrumentos utilizados para su medición. Woll (2016) manifiesta que tradicionalmente se han utilizado instrumentos que incluyen principalmente juicios gramaticales de error y corrección de oraciones. Igualmente, el autor asevera que son pocos los estudios que recurren a tareas de mayor implicación metacognitiva, tales como el juicio, la corrección, la justificación y la argumentación, evidentes en algunos estudios como los de Pinto y El Euch (2015).

Este artículo presenta una revisión sistemática utilizando la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher: 2016) que arroja como resultado el estudio de 18 instrumentos utilizados en 21 investigaciones para estudiar la CM bien sea en LM o LE. Dicha revisión resulta de gran relevancia para las futuras investigaciones con el fin de identificar cuáles serían los instrumentos tradicionalmente utilizados y cuales hacen parte de visiones más contemporáneas.

Antes de adentrarnos al contenido de los instrumentos clasificados según la conciencia que evalúe es necesario hacer un acercamiento teórico a la CM y a su taxonomía. En tal sentido, se abordan los postulados de Cazden, 1976; Kolinsky, 1986; Bialystok y Ryan, 1985 y Gombert, 1990, 1992.

La conciencia metalingüística

La palabra metalingüística ha sido ampliamente abordada por distintos autores que han dado los matices de lo que este término comporta. Cazden (1976, p. 603) sería uno de esos primeros autores que han estudiado el tema metalingüístico y lo define como sigue:

“The ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves, is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less



universally acquired than the language performances of speaking and listening.”³⁷

Como el autor lo expresa, es una habilidad que requiere de un alto desempeño cognitivo y que no se desarrolla automáticamente con la adquisición de habilidades como la escucha y el habla. Por su parte, Kolinsky (1986, p.380) define la metalingüística como el uso de la lengua no solamente para transmitir significados sino como objeto de reflexión:

En effet, le langage n'est pas utilisé uniquement pour transmettre des significations, ce qui impliquerait seulement une compétence linguistique, mais peut à son tour devenir objet de réflexion. C'est cette capacité à réfléchir au langage en tant qu'objet ayant une structure et des propriétés particulières que l'on qualifie de "métalinguistique".³⁸

Esta operación de ir más allá de la transmisión del significado ha llevado definir dicha acción como una habilidad que ha sido llamada conciencia metalingüística, si nos referimos a las escuelas anglosajonas (Bialystok y Ryan, 1985; Bialystok 1986a, 1986b), o capacidad metalingüística, si por el contrario hacemos referencia a la escuela francesa (Gombert, 1990; Demont y Gombert, 1995; Gombert y Colé, 2000). Estas capacidades han sido definidas como una actividad consciente y subdividida en diferentes categorías: conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática.

³⁷ Nuestra traducción: ""La capacidad de hacer opacas las formas del lenguaje y atenderlas por sí mismas, es un tipo especial de interpretación del lenguaje, que hace demandas cognitivas especiales, y parece ser adquirida de forma menos fácil y menos universal que las interpretaciones del lenguaje de hablar y escuchar"

³⁸ Nuestra traducción: "De hecho, el lenguaje no sólo se utiliza para transmitir significados, lo que implicaría únicamente una competencia lingüística, sino que a su vez puede convertirse en un objeto de reflexión. Es esta capacidad de pensar en el lenguaje como un objeto con una estructura y propiedades particulares que se denomina "metalingüística."

Taxonomía de las habilidades metalingüísticas

Las habilidades metalingüísticas se clasifican según el aspecto lingüístico abordado y en la literatura se distinguen cuatro conciencias metalingüísticas: fonológica, léxica, sintáctica y pragmática.

La conciencia fonológica (*Phonological awareness*) se refiere a todos los aspectos y patrones relacionados con el sonido. Es decir que se incluye en esta categoría la conciencia de patrones de sonido del lenguaje como las palabras, las rimas, las sílabas, los fonemas, la habilidad para escuchar, para producir o identificar sonidos del lenguaje verbal (Nesdale, Herriman y Tunmer, 1984). La mayoría de estudios en el campo de la conciencia fonológica han sido desarrollados para ver su impacto en el proceso de alfabetización (Bialystok, 2003). Aunque las investigaciones no se han centrado tanto en el desarrollo fonológico de los niños bilingües, algunos hallazgos permitieron detectar una superioridad de los bilingües con respecto a los monolingües (estudios realizados en niños) (Rubin y Turner, 1989; Bruck y Genesee 1995).

En cuanto a la Conciencia lexical (*word awareness*) Bialystok, (2003, p.149) la describe en dos niveles: el primero, incluye una conciencia de proceso de segmentación el cual se aísla la palabra como una unidad. En este tipo de tareas se suele preguntar a los niños por contar el número de palabras que hay en una oración o se le puede pedir que defina qué palabra es; el segundo, va más allá del reconocimiento, ya que es un nivel de conciencia de cómo funcionan las palabras para transmitir el mensaje. En tal sentido, Bialystok menciona que este uso de las palabras puede ser arbitrario y reporta un ejemplo en el cual se le pide a un grupo de niños monolingües y bilingües cambiar la palabra "we" por "spaghetti". En lugar de decir "we are good children" debían decir "spaghetti are good children". El resultado mostró que los bilingües tuvieron menos dificultad en la sustitución que los monolingües ya que para ellos era fácil ignorar el significado y continuar con la construcción formal de las frases.

Referente a la conciencia sintáctica (*syntactic awareness*) es la habilidad para manipular y reflexionar de modo explícito sobre los aspectos sintácticos del lenguaje, y de ejercer un control consciente sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert,



1992). El tipo de actividad que se realiza en investigaciones para detectar la conciencia sintáctica es la de hacer juicios de aceptabilidad gramatical de oraciones (Bialystok, 2003).

Por último, la conciencia pragmática (*pragmatic awareness*) Pratt y Nesdale (1984, p.105), la describen como:

Un conocimiento que se tiene acerca de las relaciones que se crean dentro del sistema lingüístico en sí mismo (por ejemplo, a través de distintas frases) y con las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico y el contexto en el que el lenguaje está integrado.

La pragmática nos lleva a la idea de que las palabras no existen por ellas mismas, son el resultado de una dinámica cultural y las relaciones que se dan entre el sistema lingüístico mencionado por Pratt *et al.* (1984) son relaciones que se dan en un ámbito comunicativo. Estos significados no sólo incluyen el sentido de las palabras, como lo reporta Arriagada, Quintana y Mily (2010, p.19):

Existe una gran cantidad de factores que deben considerarse al momento de estudiar la comunicación y su significado, entre los que comúnmente se encuentran el verbal (estructura gramatical, semántica), de entonación (el tono, la tensión, momentos), lingüística contexto (es decir, un conjunto de proposiciones), el paralingüístico (riendo, gritando, haciendo una pausa, el bostezo), kinésico (las expresiones faciales, movimientos de la cabeza y el cuerpo, los gestos y la mirada y el contacto visual), la relación de los participantes (el papel, la edad, el sexo) y la situación (el hogar, la escuela).

En tal sentido, podríamos afirmar que la conciencia pragmática aborda aspectos que van más allá de lo puramente lingüístico. Para Pratt y Nesdale (1984), el estudio de la pragmática se relaciona con el significado del lenguaje que se utiliza para la función de transmitir informaciones e intenciones entre los participantes, en cualquier tipo o secuencia de comunicación.

Metodología

Para la revisión sistemática se utilizó la Declaración PRISMA (Hutton, Catalá y Moher, 2016) que es una herramienta que permite la realización de revisiones sistemáticas y meta-análisis. Para su realización, se emplearon tres herramientas como sigue:

El Protocolo para crear una revisión sistemática exploratoria, herramienta que incluye elementos para organizar la búsqueda en la base de datos, con criterios propios del investigador que posibilita dar respuesta a las preguntas que guían el proceso. Este protocolo está dividido en dos apartados: el primero, *Introducción*, aborda la pregunta de estudio y el objetivo; el segundo, *Metodología*, permite crear los criterios de inclusión de la búsqueda bibliográfica, las fuentes de información a utilizar, las estrategias de búsqueda, la definición de las variables entre otros.

El Diagrama de flujo permite depurar la información, dando cuenta del proceso para la selección de artículos que permitieron dar respuesta a la pregunta que guió la revisión sistemática: ¿Cuáles son los instrumentos utilizados en las investigaciones de la conciencia metalingüística? Dicho diagrama cuenta con cuatro categorías: la primera, Identificación, determina el número de publicaciones encontradas en las bases de datos seleccionadas, al igual que los documentos adicionales de otras fuentes; la segunda, Selección, permite determinar el número de documentos después de la eliminación de los artículos duplicados. Se menciona igualmente el número de documentos seleccionados y el número de los excluidos, La tercera, Admisión, hace referencia al número de artículos que responden a los criterios de selección previsto con antelación para la búsqueda en la base de datos. Se da cuenta igualmente de los artículos que son excluidos con justificación (es decir aquellos que no responden al criterio de selección). La cuarta categoría, Inclusión, da cuenta de los estudios que finalmente se van a incluir en la síntesis cuantitativa-cualitativa.

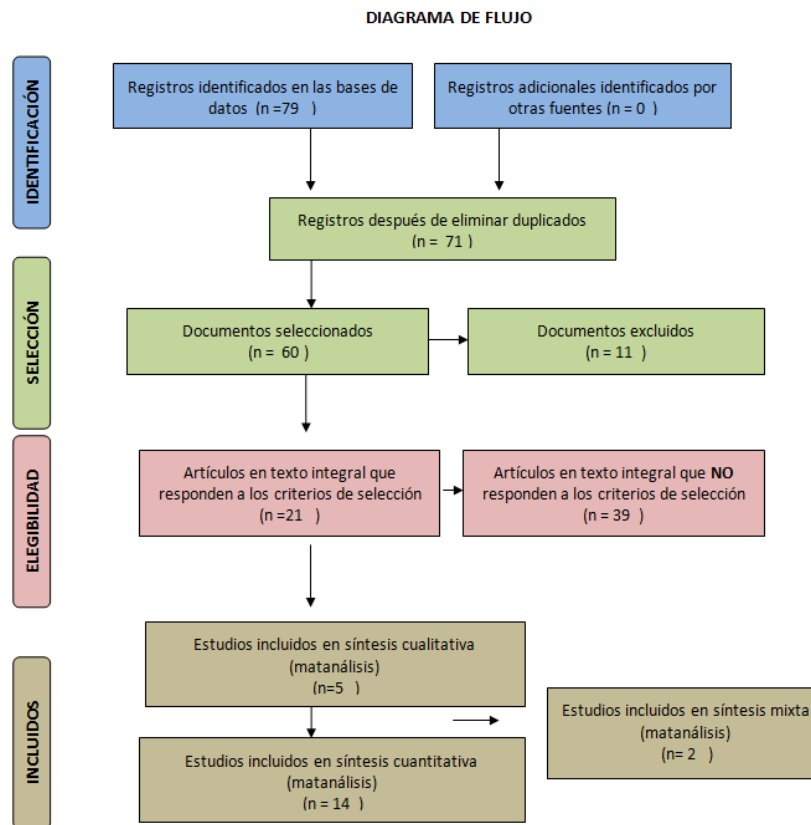
Las variables bibliométricas y de contenido se consignan en una plantilla que permite listar los artículos que serán estudiados, incluyendo los ítems que el investigador considere pertinentes para el análisis.

Resultados

La herramienta *Protocolo para crear una revisión sistémica exploratoria* permitió determinar los criterios para la selección de los trabajos en el campo de la CM que serían abordados en esta discusión. Se estableció la pregunta de estudio (¿Cuáles son las tendencias investigativas en el campo de la CM?) y el objetivo principal de dicha revisión (Desarrollar una revisión sistemática para conocer, describir, caracterizar y clasificar los principales instrumentos utilizados en el estudio de la conciencia metalingüística en el campo de la formación bilingüe.) Se abordaron estudios que abarcaron un período de 20 años en español, inglés o francés realizados en cualquier parte del mundo. Las bases de datos para efectuar la búsqueda fueron Dialnet, Ebsco discovery y Science Direct. Los criterios de inclusión de estudios abarcaban todos aquellos encontrados en estas tres bases de datos que incluyeran en su metodología algún instrumento para evaluar la CM o alguna de sus dimensiones.

Una vez efectuada la búsqueda con los criterios establecidos en el protocolo, se depuró la información a través del diagrama de flujo que da cuenta de cuántos artículos fueron seleccionados y cuantos incluidos. La Figura 1 da cuenta de dicho proceso.

Figura 1. Diagrama de flujo.



Se encontraron 44 trabajos en la base de datos de EBSCO DISCOVERY, 20 en DIALNET, y 15 en Science Direct, para un total de 79 trabajos en torno a la CM. Teniendo en cuenta que este trabajo sólo toma en cuenta las investigaciones encontradas en tres bases de datos no se agregaron registros que no estuviesen en la selección de estas tres bases de datos. Se identificaron 8 trabajos repetidos por lo que fueron descontados de las 79 iniciales. Igualmente, se excluyen 11 trabajos que correspondían a enfoques clínicos que se alejan del objetivo del presente estudio. La depuración deja un total de 60 estudios de los cuales sólo 21 cuentan con las condiciones establecidas con el protocolo y se excluyen 39 por los siguientes razones: 21 documentos analizados no aplican ningún tipo de instrumento, ya que el objetivo no era analizar la CM sino hacer revisiones de literatura o en algunos casos ya se partía del hecho de que ella hacía parte del sujeto por lo que no se centraban en su estudio. 11 estudios no describían los instrumentos utilizados, lo que no permite dar respuesta a la pregunta que guía esta



revisión (¿Qué instrumentos para el estudio de la conciencia metalingüística priman en las investigaciones?). 7 trabajos estaban en lengua portuguesa, lengua no incluida en el protocolo inicial. De las 21 investigaciones seleccionadas 5 desarrollan un enfoque cualitativo, 14 uno cuantitativo y 2 realizan investigación mixta.

El diagrama de flujo permitió establecer el número de investigaciones que cumplen con los requisitos para el presente análisis, que, como se mencionó anteriormente, corresponden a 21 investigaciones. Es decir que esta selección responde a trabajos realizados en el rango de tiempo 1999-2019, en español, inglés o francés, que sea un artículo producto de una investigación, una tesis doctoral o de maestría. Igualmente, la investigación debe desarrollar en su interior (o al menos mencionar) los instrumentos utilizados para medir, estudiar o abordar la CM³⁹.

Una vez obtenidos los estudios a analizar, se detectan 16 instrumentos en los 21 estudios puesto que algunas investigaciones utilizaron los mismos instrumentos para evaluar la CM. Se evidencia una preferencia en utilizar instrumentos que evalúan la CM como una unidad, es decir, no la descompone en conciencias independientes (43.7%). Igualmente, los instrumentos más utilizados son para medir la conciencia fonológica en niños de preescolar o entre los 5 y 7 años (31.25%). Se evidencia un interés en analizar la conciencia lexical (12.5%) y un menor interés en la sintáctica (6.25%) y pragmática (6.25%).

Entre las tareas más frecuentes para analizar la CM como unidad se encuentran las descritas por Fernández y Gallego (2015) quienes utilizan el THAM-1, que comporta cinco pruebas para analizar las habilidades como sigue: orden de las palabras (sobre conocimiento de las reglas de construcción específica de la lengua del hablante); Valoración de la longitud de las palabras (sobre la capacidad para analizar clases de significantes, referentes y significados según el parámetro largo/corto); Segmentación léxica (sobre la percepción de carácter discreto del signo y de la categorización de los signos en paradigmas morfológicos y semánticos para dar sentido completo a la frase);

³⁹ Para conocer el resultado de las variables bibliométricas y de contenido pueden ingresar al siguiente link <https://bilinguismo1.wixsite.com/conciencia/cm>

Prueba de la rima (sobre capacidad de apreciar semejanzas fonéticas entre las palabras, con independencia de las apreciaciones paradigmáticas de significado); Sustitución de signos (sobre la capacidad para comprender las reglas de compatibilidad léxico-semántica y morfosintáctica).

Otro tipo de tareas en este análisis tiene que ver con los juicios y valoraciones que se emiten sobre una situación en particular (Neira, Jiménez y Flórez, 2006; García, 1999). Los sujetos están llamados a valorar las oraciones siguiendo 4 posibilidades: GS: Oración con gramática adecuada y significado correcto; Gs: Oración gramaticalmente adecuada, pero con significado o contenido alterado; gs: Oración con gramática y significado alterados; gS: Oración con gramática alterada, pero con significado correcto. Para realizar dichos juicios, los sujetos están expuestos a dos tipos de estímulos: en el primero, los participantes escuchan una historia, con una situación comunicativa semiestructurada en la que se establece una conversación apoyados por escenas ilustradas de cada situación (Neira, Jiménez y Flórez, 2006). En la segunda, el estímulo escrito son oraciones escritas que contienen la gramaticalidad a juzgar (García, 1999).

Cabe resaltar que este tipo de tareas anteriormente descritas se utilizan mayoritariamente para un público infantil. En cuanto a los estudios en población mayor se detecta una investigación (Vergara y Perdomo, 2017) que desarrolla la CM en un público universitario quienes realizan tareas colectivas e individuales. Los participantes asisten a 3 sesiones enfocadas en la activación de los procesos cognitivos creativos de los participantes. La primera sesión busca promover la imaginación y el pensamiento crítico, a partir de un video acerca de las innovaciones tecnológicas del futuro. La segunda sesión utiliza la versión en inglés del cuento «Los nueve mil millones de nombres de Dios» («The Nine Billion Names of God»), para revisar las características y elementos de un cuento de ficción. La tercera sesión trabaja en torno a dos géneros literarios que se seleccionan como opción para escribir un cuento: ciencia ficción y fantasía.

En lo concerniente a las tareas incluidas en los instrumentos que evalúan la Conciencia fonológica priman las actividades en donde los niños escriben palabras que

correspondan a la letra dada por el evaluador. Se da a los niños una tabla donde están escritos algunos campos semánticos como nombre de chico, nombre de chica, alimentos, animales, colores. Se realizan a continuación tareas donde los niños deben cambiar un fonema para descubrir una nueva palabra (González, et al. 2015). Otro tipo de tareas encontradas para esta conciencia tiene que ver con encontrar semejanzas, parejas, contrarios, rimas etc. En edades tempranas, este tipo de tareas buscan realizar reconocimiento de palabras, análisis silábico y análisis de fonemas (Ribeiro, 2008; González et al., 2018; Soto et al., 2017).

Las tareas más influyentes en el análisis de la conciencia lexical consisten en realizar tareas que impliquen la definición de las palabras, dando como estímulos las palabras a definir (ej. Bonificar, abonar, bonito, bondadoso, bonachón, bono, abono). Seguidamente, los participantes deben completar un esquema con los derivados de una de las palabras, por ejemplo, *bueno* con el fin de evaluar subgrupos de conexión y la toma de conciencia de la relación entre palabras. Igualmente, se realizan tareas en las cuales los evaluados deben completar espacios con las palabras que parezcan adecuadas para la frase (Martín, 2018).

En lo que respecta a la conciencia sintáctica, se encontró una prueba (Mariángel et al. 2015) que es la adaptación de *English Oral Cloze Task* de Siegel y Ryan (1988). Consta de 20 oraciones a las que les falta una palabra que el niño debe completar. El experimentador lee en voz alta frases guillotizadas como: *Papá ____ una carta a Pedro hace varios días*. El espacio en blanco debe ser reemplazado por el sonido bip. Para dar con la palabra que completa la frase coherentemente desde el punto de vista sintáctico y semántico (ej. envió), el niño debe usar su conocimiento sobre el orden de las palabras en la oración. De las 20 oraciones a las que les falta una palabra, 8 son palabras de contenido, es decir, con significado léxico como verbos y sustantivos. Los 12 restantes equivalen a palabras de función que permiten modificar el significado de las palabras contenido y establecer relaciones gramaticales entre ellas como son las preposiciones y conjunciones. La longitud de las oraciones varía entre 7 y 16 palabras.

Finalmente, la conciencia pragmática se abordó en varias investigaciones (Crespo y Alvarado, 2010; Crespo, Benítez y Pérez, 2010; Crespo, Benítez y Cáceres, 2007) a través de un software que incluye tres ejercicios distribuidos en 29 ítems en los cuales se les pide a los sujetos que den cuenta de los desajustes evidentes entre el mensaje lingüístico y el contexto donde fue enunciado. El primer ejercicio se denomina *referente ambiguo* en el cual se presentan los ítems en forma de expresión referencial que no especifica bien su referente. Por ejemplo, el software presenta cuatro gatos, dos de ellos con collar (uno rojo y otro amarillo) y se le da la instrucción al niño de elegir el gato con collar. Se espera que el niño señale que hay dos gatos con collar y que pida una explicación. Esta acción se considera como una respuesta metapragmática por lo que se le asignarían dos puntos. El segundo ejercicio *instrucciones ambiguas* consiste en darle instrucciones erróneas o incompletas al sujeto evaluado para participar en un juego o realizar una acción. En la tercera tarea *diálogo observado* se observa un mal entendido entre dos personas debido a la falta de precisión del emisor del enunciado.

Conclusiones

Existe una gran variedad de instrumentos para la medición de la conciencia metalingüística o uno de sus componentes. Los instrumentos involucran tareas sencillas que van desde los juicios de agramaticalidad (es decir juzgar si una frase es correcta o incorrecta gramaticalmente), hasta tareas más complejas que demandan un mayor desempeño metacognitivo como son las utilizadas en el THAM-1, que requieren de corrección y argumentación.

Se evidencia una necesidad en ampliar las investigaciones en el contexto universitario, ya que sólo un 9,5% de los estudios indagaron en este contexto. Sigue habiendo una gran prioridad por los estudios en niños, sobre todo en lo referente a la conciencia fonológica. Igualmente, se hace necesario investigar más en el campo de la conciencia metalingüística de los sujetos bilingües, ya que sólo el 4,8% indagó en la CM de lengua extranjera. Igualmente, se requieren de investigaciones que estudien los procesos metalingüísticos de ambas lenguas del sujeto bilingüe y no que sólo aborde la materna o la extranjera como se encontró en el análisis.

Se requieren de nuevos estudios de revisiones sistemáticas para entender las dinámicas investigativas de la CM en otras bases de datos, diferentes a las reportadas en este estudio.

Referencias

- Arriagada, C., Quintana, B., & Mily, E. (2010). Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora. (Tesis inédita de pregrado). Universidad Bio-Bio Red de Bibliotecas, Chile.
- Bialystok, E. (2003). *Bilingualism In Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T. Gary Waller (Éds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.
- Bialystok, E. (1986a). Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15 (1), 13-32.
- Bialystok, E. (1986b). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324.
- Cazden, C.B. (1976). Play with language and meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *play: Its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Penguin Books.
- Crespo, N. & Alvarado, C. (2010). Conciencia metapragmática y memoria operativa en niños escolares. *Literatura y Lingüística*, 21, 93-108.

- Crespo, N. 2009. La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 41(2). 69-88.
- Crespo, N., Benítez, R., Cáceres, P. (2007). La comprensión oral del lenguaje no literal y su relación con la producción escrita en escolares. *Signos*, 40 (63). 31-50.
- Crespo, N., Benítez, R., Pérez, L. (2010). Conciencia metapragmática y la habilidad para producir narraciones escritas. *Revista Signos* 43 (73). 179-209
- Demont, E. & Gombert, J.E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Éduquer et Former*, 3-4, 11-25.
- Fernández, M., Gallego, M.C. . 2015. Desarrollo de la conciencia metalingüística y enseñanza-aprendizaje de la lectura en educación infantil: aportaciones de un estudio experimental. *Revista Investigación en la Escuela*, 87, 105-116
- García, M. P. (1999). Grammaticality intuitions of bilingual and monolingual Basque EFL learners. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 29, 71-82.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago.
- Gombert, J.E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris : Press Universitaire de France.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- González , C. , Escribano, P., Esteban, R. M.(2015). Taller de metalingüística. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 321-334
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Elsevier*. 147 (6). Recuperado desde:

<http://www.laalamedilla.org/Investigacion/Recursos/PRISMA%20Spanish%20Sept%202010.pdf>

- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahier de psychologie cognitive*, 6(4) 379-404
- Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilita metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114.
- Mariángel, S. V. & Jiménez, J. E. (2015). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 1-7.
- Martín, R.A. (2018). Modelos de aprendizaje léxico basados en la morfología derivativa. *RILCE* Vol. 34 (1). 262- 281.
- Neira, L.I., Jiménez, D.P. & Flórez, R. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños y niñas de 5 a 7 años. *Areté*, 5(1), 49-59.
- Nesdale, A.R., Herriman, M.L, & Tunmer, W.E. (1984). Phonological awareness in children, In W.E. Tunmer, C. Pratt & M.L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic awareness in children* (pp. 56-72). New York: Springer-Verlag
- Pinto, MA. & El Euch, S. (2015). *La conscience métalinguistique: théorie, développement et instruments de mesure*. Québec: Presses de l'université Laval.
- Pratt, C. y Nesdale, M. (1984). *Metalingüistic awareness in children: theory, research and implications*. Nueva York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Ribeiro, S. (2008). *Conciencia fonológica y morfológica y su relación en el aprendizaje de la escritura* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona
- Rubin, H., & Turner, A. (1989). Linguistic awareness skills in grade one children in a French immersion setting. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1, 73–86.

Soto, M.R. &Soto, M.R. (2017). Programa de Desarrollo de Conciencia Fonológica basada en el uso de una aplicación informática fonológica con realidad aumentada en niños de 5 años. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 7,161-174.

Vergara, A., Perdomo, M.E. (2017). Fortalecimiento de la expresión oral y escrita en inglés a través de un andamiaje de escritura creativa colaborativa: un estudio de diseño desde la cognición distribuida. *Forma y función*, 30(1). 117-155

Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebeckers*. (Tesis inédita de doctorado). Université Laval.

Capítulo 12

Neuroliteratura e Imagen: Una Propuesta para Estimular la Lectura Autónoma

Diana Constanza Peña Rojas ⁴⁰

Universidad EAN

Resumen

El desafío de los docentes de Lengua Castellana usualmente consiste en motivar a los estudiantes a leer de forma autónoma, pues ante el influjo de las tecnologías y la superficialidad de los mensajes contemporáneos se ha dado paso a una era de analfabetos funcionales (Cassany, 2006), esto quiere decir, personas que saben leer, pero no entienden lo que leen y, ante todo, no les gusta. Por ello, surge esta propuesta investigativa que combinó tres pilares: de un lado, la Neuroeducación, como una herramienta para vincular las neurociencias en el aula, con el fin de identificar patrones que estimularan la motivación lectora a través de las emociones; de otro lado, la semiótica, por medio de la imagen, como un insumo para deconstruir el imaginario de una única forma de leer y trabajar los momentos de la lectura; y finalmente, la autonomía, como la base central para tomar decisiones y elegir la lectura como un deleite y no como una obligación. Así pues, se desarrollaron seis escenarios neuro educativos, aplicados durante un año, en la clase de Lengua Castellana, con el grado noveno; cinco de ellos apoyados en las múltiples manifestaciones de la imagen y su potencial para la interpretación, y una actividad final denominada “El club de lectura” representado en la creación de booktubers. La propuesta dio como resultado la motivación hacia temas literarios, una mejora en las pruebas de lectura, y una sensibilidad mayor hacia problemáticas humanas, que derivó en una manifestación de la empatía. Este trabajo

⁴⁰ La docente tiene una trayectoria de 15 años en la formación de estudiantes de secundaria y Educación Superior, en el desarrollo de competencias de lectura crítica. Cuenta con una especialización en El Arte de los Procesos de Aprendizaje y una Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Además de Diplomados en Neuroeducación. Email: dianaacademico212@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7576-4329>

formó parte de la investigación realizada por la docente, en la Especialización en el Arte de los Procesos de Aprendizaje de la Universidad Los Libertadores.

Palabras clave: Neuroeducación, imagen, literatura, lectura, autonomía.

Abstract

The challenge for Spanish Language teachers usually consists of motivating students to read autonomously, given the influence of technology and the superficiality of contemporary messages, any era of functionality illiterates has given way (Cassany, 2006) This means, people who can read, but do not understand what they read and, above all, do not like it. Thus, this research proposal arises that combined three pillars on the one hand, Neuroeducation, as a tool to link neurosciences in the classroom, in order to identify patterns that stimulate reading motivation through emotions; on the other hand, semiotics, through the image, as an input to deconstruct the imaginary in a single way of reading and working on the moments of reading; and finally, autonomy, as the central basis for making decisions and choosing reading as a delight and not as an obligation. Thus, six neuroeducational scenarios were developed, applied for a year, in the Spanish Language class, with the ninth grade; five of them supported by the multiple manifestations of the image and potential for interpretation, and a final activity called "The reading club" represented in the creation of booktubers. The proposal resulted in motivation towards literary subjects, an improvement in reading tests, and a greater sensitivity towards human problems, which resulted in a manifestation of empathy. This work was part of the research carried out by the teacher, in the Specialization of the Art of Learning Processes of the Los Libertadores University.

Keywords: Neuro-education, image, literature, reading, autonomy

Introducción

La lectura de textos literarios con los estudiantes de secundaria, resulta todo un desafío para los docentes de Lengua Castellana, pues los estudiantes no se sienten atraídos por el texto escrito, especialmente, cuando este es impuesto como parte de un plan lector, es evaluado en ejercicios de memoria que implican una desconexión con el mundo, y se racionaliza desde las lógicas de los resultados y no, en los profundos aportes a la subjetividad, que como bien lo indica Mata (2016), se consolidan desde la estimulación de la imaginación. Además, las nuevas tecnologías seducen con sus nuevas formas de leer y sus contenidos hipertextuales, para imponerse frente a la presentación de los contenidos de los textos literarios, que en ocasiones carecen de imágenes o atractivos visuales. Por ello, se han proliferado los estudios sobre cómo mejorar procesos lectores en la últimas décadas, esto evidenciado en estudios como los de Jover, 2007; Colomer y Manresa, 2008; Colomer, 2009; Díaz-Plaja, 2009; Cerrillo, 2010; Yubero y Larrañaga, 2010, Mata y Villarrubia, 2011; Sanjuán, 2011; Calvo, 2012; que ofrecen un panorama de los nuevos retos de la lectura literaria, recomendaciones didácticas, formar niños y adolescentes en prácticas lectoras, y la función del docente en todo lo que refiere al proceso lector.

Este es el escenario que se consolidó como justificación del proyecto denominado: *Neuro-literatura e imagen: una propuesta para estimular la lectura autónoma*, el cual se llevó a cabo en el colegio Abraham Lincoln Bogotá, con el grado noveno. La razón por la cual se desarrolló la investigación, fue debido a los bajos índices en pruebas lectoras de los estudiantes, tanto a nivel interno, como externo, y a la evidente desmotivación con los ejercicios lectores referidos al plano de la literatura que se evidenciaban en altos índices de reportes de copia ante pruebas escritas, la escasa solicitud de préstamos de libros en Biblioteca y la mínima participación con la compra de libros, en las ferias realizadas en la institución. Esto generó una alerta para el área de Lengua Castellana que dio cabida a esta prueba piloto con un grupo, para luego extender su potencial al resto de cursos de la institución. Se trató de conectar a los estudiantes con la lectura desde la lógica de la emoción para trascender la lectura de textos en el plano escolar y

convertir el ejercicio lector en una práctica autónoma que les implicará una conexión con la lectura para la vida.

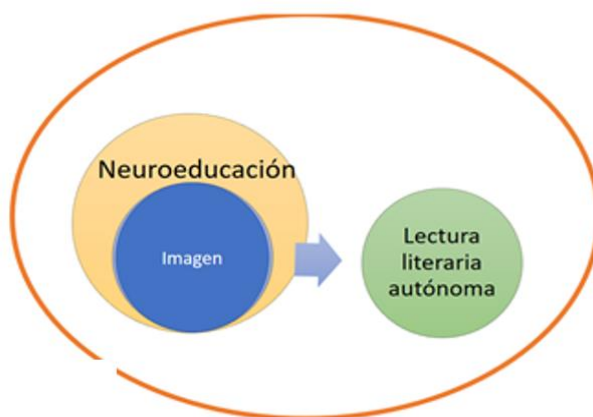
En este sentido, la investigación se basó en tres conceptos claves que dieron origen al planteamiento de una estrategia didáctica realizada durante un año con los estudiantes de noveno grado. Estos fueron, en primer lugar, la Neuroeducación, la cual, como término, es reciente, data del S.XX, y sus estudios en la actualidad, conforman un campo productivo que le aporta de forma constante e innovadora a la pedagogía y a la didáctica. En tal sentido, su preocupación se concentra en saber cuáles son las claves de aprendizaje humano a través de la forma en cómo está organizado nuestro cerebro, para que, así como lo afirma Caicedo (2016) se puedan desarrollar mejores estrategias que le aporten a la pedagogía y a un currículo acorde con un aprendizaje significativo. Adicionalmente, la Neuroeducación le da un valor especial a las emociones, pues como lo plantea Mora (2017) “las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria”. (p. 70). Por ello, él plantea que la relación emoción-cognición constituye un binomio indisoluble.

Sumado a esto, y de acuerdo con los intereses detectados en los estudiantes, el segundo aporte temático de la investigación fue el nivel semiótico, representado en las imágenes, pues los adolescentes participaban con motivación en actividades relacionadas con el dibujo, la pintura, la fotografía y la historieta. Esto derivó en comprender la imagen desde su relación con la lectura y desde allí aprovechar sus potencialidades para estimular e incluso evaluar el proceso lector. Pues, como lo afirman Rojas y Rojas (2009) el valor “simbólico de las imágenes se revela como un sistema de representaciones y como un objeto exterior que el espectador interpreta desde su banco de imágenes y con referencia a una cultura semiótica”. (p. 28). Lo que implicaría que una imagen puede activar una historia, una idea, y darle un sentido narrativo a una obra. O a la inversa, una obra, puede ser el motor para activar las imágenes en el cerebro y de esta forma, crear imágenes que reflejen la comprensión. Por ello, la formación en lectura de imagen y en la imagen como activación del recuerdo, consiste en lo que Varón (2006), denomina una alfabetización icónica.

Un tercer aporte conceptual de la investigación, fue el de la lectura autónoma, que se consolidó como el horizonte de sentido y propósito del estudio. Pues, lo que busca es que los estudiantes lean por el gusto de hacerlo, por el encuentro con el texto y su comprensión y no, por imposiciones académicas. Garrido (2010).

Además de estos aportes, la investigación de Carrillo y Martínez (2018), con su propuesta *Neurodidáctica de la lengua y la literatura*, fue clave para entender que la lectura de textos literarios vinculada con la emoción y con la conciencia del potencial del cerebro, permite mejores procesos de comprensión y de relación con el universo literario. Por ello, esta propuesta dio paso a la consolidación de la investigación denominada *Neuro-literatura e imagen: una propuesta para estimular la lectura autónoma*, en la que se incluyó el valor de la imagen como elemento fundamental para consolidar procesos lectores. Lo que dio como resultado la propuesta que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Neuro-literatura e imagen: una propuesta para estimular la lectura autónoma



En la figura se evidencia la consolidación de la propuesta investigativa, en la que se destaca la neuroeducación con su instrumento, la imagen, para lograr el propósito de consolidar una lectura autónoma.

Así pues, se diseñó una investigación de intervención (Gómez y Taracena, 2014), cuyo propósito fue el de crear una estrategia didáctica que permitiera a través de seis actividades, combinar los aportes de la Neuroeducación con la imagen, para que estos

derivaran en la evidencia de la lectura autónoma. Lo que se consolidó en la pregunta de investigación ¿De qué forma la Neuroeducación, por medio de la imagen, puede contribuir a la motivación de la lectura autónoma, en los estudiantes de noveno grado, del colegio Abraham Lincoln de Bogotá? La estrategia fue validada con los estudiantes en distintos escenarios y se le realizó seguimiento al año de ser aplicada, para ver su trascendencia temporal. Como resultados se evidenciaron la mejora en pruebas lectoras y la motivación de los estudiantes por el texto literario y la clase de Lengua Castellana.

Metodología

La metodología llevada a cabo en la investigación fue la combinación de un diseño de intervención (Gómez y Taracena, 2014), con los aportes de la investigación acción (Colmenares y Piñero, 2008), pues se buscó crear una estrategia didáctica que respondiera al propósito investigativo de combinar la Neuroeducación y la imagen, para generar evidencias de lectura autónoma, y validar dicha propuesta con los estudiantes a través del tiempo, con el fin de fortalecer insumos didácticos en el aula, en función de la lectura de textos literarios. En este sentido, se empleó un enfoque cualitativo desde el cual pudieran manifestarse las emociones de los estudiantes y desde allí validar el impacto de la propuesta, y un análisis de las pruebas de lectura, previas y posteriores a la aplicación de la estrategia didáctica, diseñada para evidenciar mejoras en competencias lectoras.

Muestra

La población del colegio Abraham Lincoln contaba con más 1000 estudiantes para el 2020, distribuidos en 3 locaciones distintas de Bogotá, de acuerdo con las secciones, Preescolar, Primaria y Bachillerato.

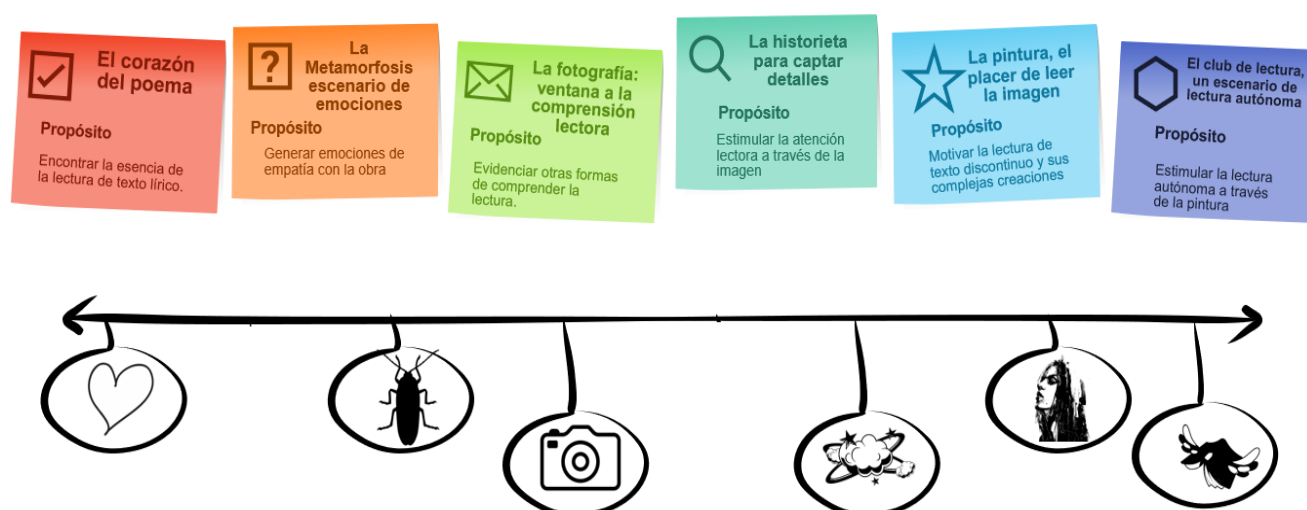
El presente estudio eligió una muestra de 92 estudiantes, que correspondieron a los cuatro cursos de la sección de noveno grado, lo que constituyó una muestra no probabilística, en la medida en que fueron elegidos mediante el criterio docente, debido a que este grado es un curso de transición entre el programa nacional colombiano y el

programa de Bachillerato Internacional (Diploma), que tiene la institución y que se cursa en los grados décimo y once. Este programa implica unas dinámicas particulares dictadas por parámetros internacionales, por lo que noveno grado fue el escenario perfecto para desplegar la propuesta, ajustada a los propósitos investigativos, con mayor libertad de actividades y diseños. Además, porque los estudiantes oscilan entre los 14 y los 16 años, edades en las que la reacción negativa a los textos literarios era percibida en la institución.

Procedimientos

Una vez consolidadas las categorías Neuroeducación e imagen como insumo para lograr la motivación hacia una lectura autónoma. Se procedió al diseño de seis actividades, desarrolladas durante todo un año escolar, que tuvieron como fundamento la estimulación de emociones, la producción de imágenes y la motivación lectora como herramienta de subjetividad. Así pues, las actividades realizadas se desarrollaron de acuerdo con los libros ya definidos en el Plan lector por período, y fueron nombradas como puede verse en la Figura 2.

Figura 2. Actividades basadas en la relación Neuroeducación e imagen como camino a la lectura autónoma



Cada actividad se describe a continuación, en la tabla 1, de acuerdo con los ejercicios desarrollados en la misma.

Tabla 1. Descripción de actividades estrategia didáctica

1. El corazón del poema. La primera actividad que se desarrolló con los estudiantes fue un pastiche literario, para este ejercicio, se realizaron lecturas de poemas colombianos del siglo XX y se pidió a los estudiantes escribir una estrofa adicional, para un poema seleccionado. La idea era captar la esencia del poema y no perder su tema y su estilo de escritura. Luego, los estudiantes leían los poemas creados y la idea era no identificar cuál era la estrofa creada, para saber si se mezclaba con el patrón de escritura del autor. Una vez socializado el ejercicio, se pidió a los estudiantes un trasvase literario, es decir, el cambiar el género del poema a una pintura, así pues, se les solicitó a los jóvenes que pintaran un cuadro en el que captarán el corazón del poema, tratando de incluir en este, la mayor cantidad de detalles del texto. Los cuadros fueron expuestos en el salón de clase.
2. La Metamorfosis, un escenario de emociones. Como parte del plan lector de literatura estaba incluida la obra <i>La Metamorfosis</i> de Franz Kafka. A partir de su lectura, se pidió a los estudiantes que elaboraran una camiseta, en papel, la cual presentara una cara exterior y una interior. De esta forma, se les solicitó decorar su camiseta de tal manera, que sin escribir su nombre se pudiera reconocer a su propietario; esto se hizo con el fin de indicar que, aunque el personaje de la obra <i>La Metamorfosis</i> no puede hablar, pues amaneció convertido en un insecto gigante, aún sigue conservando su esencia, y en este sentido, se indagó por la esencia de cada uno, plasmada en su decoración personalizada. Posteriormente, se les solicitó que empatizaran con el personaje principal, Gregorio Samsa, quien no solo se ve como un insecto, sino que se siente de este modo, llevando la metáfora del libro a cada realidad personal. Se les solicitó en la parte externa de la camiseta indicar cuándo cada uno se ha sentido como los padres de Gregorio, con su indiferencia hacia otros, y en la parte interna, cuándo se han sentido como un insecto en sus vidas. La docente inició la actividad mostrando su camiseta. Y cada estudiante compartió su creación.
3. La fotografía una ventana hacia la comprensión lectora. Luego de leer la obra <i>La Metamorfosis</i> de Franz Kafka, se explicó a los estudiantes el arte de la fotografía, en el que se destacó la teoría del color, los enfoques, los planos, la emocionalidad, el metasistema, entre otros. Y se les pidió que tomaran 5 fotografías relacionadas con la obra leída, de tal forma, que, al observarlas, se pudiera captar la esencia de la novela. Los estudiantes tomaron las fotografías haciendo uso de vestuario, maquillaje y efectos de imagen, y las colgaron en un espacio de Instagram creado para el ejercicio. Posteriormente, la aplicación se convirtió en el escenario de pensamientos y reflexiones, relacionadas con la obra.

4. La historieta: una herramienta para captar detalles. Los estudiantes leyeron la obra de Agatha Christie, *La Ratonera*, y como avance de su comprensión lectora se les solicitó crear una historieta que reflejará su comprensión de la misma. Se les recomendó usar las características emotivas de este género y captar la esencia de los personajes, que son muy bien descritos por la autora.

Se pidió a los estudiantes que fotografiaran su historieta y la enviaran por correo a su docente. (En ese momento inició el aislamiento a casa, por la pandemia)

5. La pintura, el placer de leer la imagen. Como parte de la motivación lectora y de extender las fronteras del arte, se solicitó a los estudiantes el análisis de una obra pictórica; para esto, la docente elaboró un análisis de obras de distintos pintores y movimientos, también vistos desde el recorrido literario en el curso. Se solicitó a los estudiantes elegir una pintura de su agrado para que la analizaran a través de parámetros de estilo, técnica e historia personal del pintor(a).

6. El Club de lectura, un escenario de lectura autónoma. Se solicitó a los estudiantes elegir una obra literaria, de su agrado, para ser presentada, a partir de un Booktuber, la docente realizó dos sesiones de motivación lectora, exponiendo emotivamente sus libros favoritos. Luego, ofreció páginas web y escenarios de búsqueda de libros. Posteriormente, elaboró un Booktuber en el que se hicieron evidentes los tres momentos de la lectura: pre, durante y pos. Después, les compartió a los estudiantes una presentación en Power Point, en la que se organizaban las secciones del Booktuber y algunas aplicaciones para su edición. En el momento post-lectura, se les solicitó a los estudiantes realizar una pintura o dibujo, como una estrategia para recordar la obra y guardar una memoria física de su lectura.

Finalmente, se indicó a los estudiantes que la nota de la entrega del Booktuber era 100, por lo cual, la motivación para compartir la lectura no era esta, sino el hacer evidente distintas lecturas como recomendados para los momentos de ocio y placer lector.

En la Tabla 1 se presentan las actividades trabajadas en el desarrollo de cada libro de plan lector propuesto para el grado y la actividad final que constituyó la evidencia de una lectura autónoma.

Validación de la propuesta

Las actividades 1 a 5, se desarrollaron durante el año escolar 2019- 2020, como formas de combinar la Neuroeducación y la imagen, para estimular el proceso lector autónomo. La actividad 6 fue el primer escenario para evidenciar la efectividad de las mismas, en términos de autonomía, pues ofrecer la posibilidad de elegir un libro de manera independiente al plan lector y motivar su lectura desde experiencias personales, fue un detonante para estimular la búsqueda de textos. Por ello, al finalizar el Booktuber,

el cual fue socializado con la clase, se realizó una encuesta, tipo sondeo, para rastrear las motivaciones en la elección de los textos elegidos y su experiencia con los mismos.

Posteriormente, se realizó un conversatorio con los estudiantes de cada curso para preguntar sobre el impacto y el recuerdo de las actividades realizadas durante el año. Estos conversatorios fueron transcritos y analizados mediante la creación de códigos en el Programa AtlasTi.

Después, cuando los estudiantes finalizaron sus estudios en grado noveno y empezaron el grado décimo, se realizó un conversatorio con cada grupo, para evaluar el recuerdo de las actividades del año anterior. En este escenario, se nombraban cada una de las actividades realizadas en noveno y se les pedía que alzaran la mano si las recordaban, así la docente tomaba nota de sus intervenciones. Posteriormente, se les preguntaba qué recordaban o qué habían aprendido de la actividad. Los conversatorios, fueron grabados y transcritos para establecer patrones.

Finalmente, se realizó un análisis de resultados de las pruebas de lectura aplicadas durante el año 2019-2020 y se obtuvo un análisis de sus resultados, mediante gráficas estadísticas elaboradas con el programa Excel.

Resultados

Los resultados que arrojó el primer instrumento analizado, el cual fue la encuesta tipo sondeo, evidenciaron que la principal motivación de los estudiantes para elegir un texto de forma autónoma es la influencia de las lecturas de otros, pues respondían que habían llegado al texto elegido por sugerencia de su profesora, sus familiares, o sus compañeros de clase. Además de esto, la encuesta les preguntó por los tipos de textos seleccionados y su extensión, lo cual derivó en una masiva elección de novelas extensas de más de 300 páginas. En las que con frecuencia se elegía la novela histórica.

Adicionalmente, en cuanto a la pregunta por la experiencia lectora con la obra elegida, los estudiantes afirmaron que disfrutaron la lectura, pues la relacionaron con ellos mismos, se enfocaron mucho en las características de los personajes y en sus

dramas de vida y les llamó la atención el pensar que muchas de estas historias eran reales. Sumado a esto, mencionaron con frecuencia que la obra les sorprendió, pues no suelen leer libros completos y menos si son literarios, por lo que afirmaban era su primera experiencia placentera con la lectura. Lo anterior, también fue visible en los comentarios expuestos en el BookTuber.

A partir del primer conversatorio los códigos que resultaron luego de la transcripción de la información fueron:

- Placer: pues los estudiantes manifestaban que se sentían a gusto con las actividades y que realmente disfrutaban la lectura, pues sentían que no era una actividad más, sino un encuentro consigo mismos.
- Motivación: este código surge debido a que los estudiantes mencionaban que sentían gusto por la clase y las lecturas trabajadas, que esperaban la actividad siguiente con ansias y que al leer el libro del Booktuber querían hacer una buena presentación, pues sabían que no solo la docente iba a verlos.
- Conocimiento del otro: este código se nombra así, pues los estudiantes aludían de forma recurrente a la actividad de la Metamorfosis, en la que conocieron a sus compañeros, desde sus profundas complejidades y entendieron que los dramas cotidianos pueden ser motivos de una obra literaria.

La lectura como conocimiento propio: los estudiantes aludían a cómo la obra leída en el Booktuber les había hecho sentir una conexión con ellos mismos y cómo a través de la obra La Metamorfosis, los poemas o los personajes de Agatha Christie vieron características de ellos y sus mundos subjetivos.

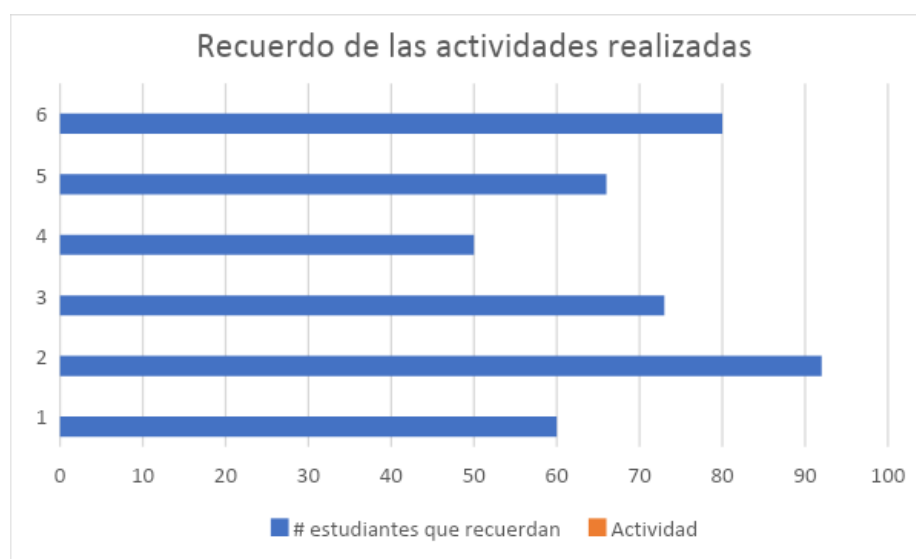
Deconstrucción del imaginario de texto literario: este código refiere a los comentarios de los estudiantes con respecto a la lectura de imagen y trasvase literario,

que consideraban, les había hecho pensar en otras formas de ver la lectura y sus posibilidades.

Fascinación por escenarios de evaluación: el código surge por la reiteración de comentarios con respecto a sentir que la evaluación era diferente, que sabían que habían comprendido y que estaban siendo evaluados, pero no sentían la presión por la nota o por ser expuestos como aquellos que no comprenden.

Frente a los resultados del conversatorio realizado en grado décimo, este giró en torno a las lecturas más recordadas de grado noveno, las cuales se mencionaban a los estudiantes y se les pedía que alzaran la mano para mostrar su recuerdo. Al tomar nota de sus participaciones se consolidó la siguiente Gráfica 1, con su complemento en la Tabla 2.

Gráfica 1. Recuerdo de actividades realizadas en grado noveno.



Esta gráfica muestra los resultados del recuerdo de los estudiantes de las actividades realizadas en grado noveno. La base de estudiantes para obtener los resultados fue de 92.

Tabla 2. Actividades realizadas en grado 9

	Actividad
	El corazón del poema
	La Metamorfosis, escenario de emociones
	La fotografía una ventana hacia la comprensión lectora
	La historieta: una herramienta para captar detalles
	La pintura, el placer de leer la imagen
	El Club de lectura, un escenario de lectura autónoma.

La Tabla 2 complementa la Gráfica 1, pues describe las actividades que allí se plantean sólo con números. Lo que permite entender qué actividades se recordaron más y cuáles menos.

De acuerdo con la Gráfica 1, la lectura que los estudiantes más recordaron fue la de la Metamorfosis, pues este escenario estuvo lleno de emociones y subjetividad, ellos afirmaban que se sintieron impactados por conocer las historias de otros y por analizar la obra desde las vivencias personales. Sugirieron la realización de más actividades de este tipo.

La actividad que siguió fue el Booktuber que les permitió experimentar emociones con su experiencia lectora y valoraron en gran medida la realización de un objeto o soporte para recordar su lectura, pues afirmaban que en ocasiones olvidaban detalles y esta creación les hacía recordar. Además, mencionaron que les generaba tranquilidad no sentirse presionados por la nota.

En tercer lugar, se ubicó la creación de fotografías, pues afirmaban que en una imagen solo con objetos, gestos, o caracterizaciones era posible graficar la simbología de la obra y desde allí recordar detalles específicos. Los estudiantes mencionaron varios

aspectos de la novela que se relacionaban con su recuerdo. Además, valoraron la interacción en Instagram que hacía que cada persona se sintiera como Gregorio Samsa o como sus padres en la obra. Sumado a esto, mencionaban lo mucho que les gustaba haber sido evaluados así, pues tuvieron que detallar muchos aspectos de la historia y esforzarse por crear las fotografías, pero nunca sintieron la presión de un examen o de la obligación de memorizar.

El cuarto lugar, lo ocupó el análisis de cuadros y obras pictóricas, pues afirmaban que sabían que el arte era fascinante, pero no habían explorado el analizar los detalles de un cuadro, y al observar con detenimiento encontraron elementos específicos y conexiones con el autor, que les mostró cuán subjetiva es la pintura y cuánto de la subjetividad hay en ella. Afirmaban que usualmente ven en un cuadro si es bonito o no, pero entender que este puede leerse, les replanteó su idea de la lectura y de las formas en que esta se manifiesta.

El quinto lugar lo tuvo El Corazón del Poema, quizá porque esta actividad fue la primera realizada en el año. Los estudiantes recordaban lo difícil que había sido comprender el texto lírico para llevarlo a una producción pictórica, pero luego, afirmaban que, al analizar cada detalle, entendían el poema como una forma de conexión con las emociones del poeta, o descubrían lo fascinante que resultaba dibujar sus metáforas.

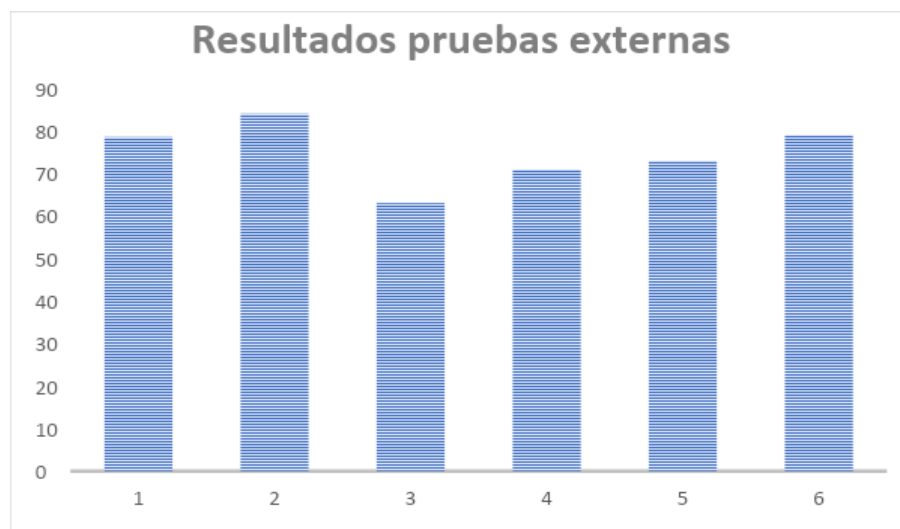
Finalmente, el último lugar se lo llevó la historieta, pues los estudiantes afirmaban que era una producción recurrente en otros años escolares. Lo que más destacaron fue el hecho de utilizar programas para crearla, lo cual hacía más fácil y atractiva su presentación. Afirmaban además que, en ocasiones, tenían que volver al libro para revisar las descripciones de los lugares o de los personajes y así crear muy bien los dibujos.

Resultados pruebas de lectura

En el colegio Abraham Lincoln, se realizan 2 pruebas externas anuales, que son estandarizadas por la empresa Milton Ochoa. Estas son pruebas pagadas que algunos colegios aplican y que se ofertan en todo el país.

Los resultados de estas pruebas se miden en los niveles semántico, sintáctico, y pragmático. Junto con las competencias interpretativas, comprensivas y propositivas. Por esta razón, al interior de la institución se realizan pruebas Saber, las cuales miden los mismos niveles y se aplican durante 3, de los 4 periodos del año. Estas sirven para identificar los procesos lectores de los estudiantes y sus debilidades o potencialidades. A continuación, en la Gráfica 2, se muestran los resultados obtenidos en las pruebas, en el lapso que comprendió el año lectivo en calendario B: 2019-2020.

Gráfica 2. Comparativo de resultados Pruebas externas

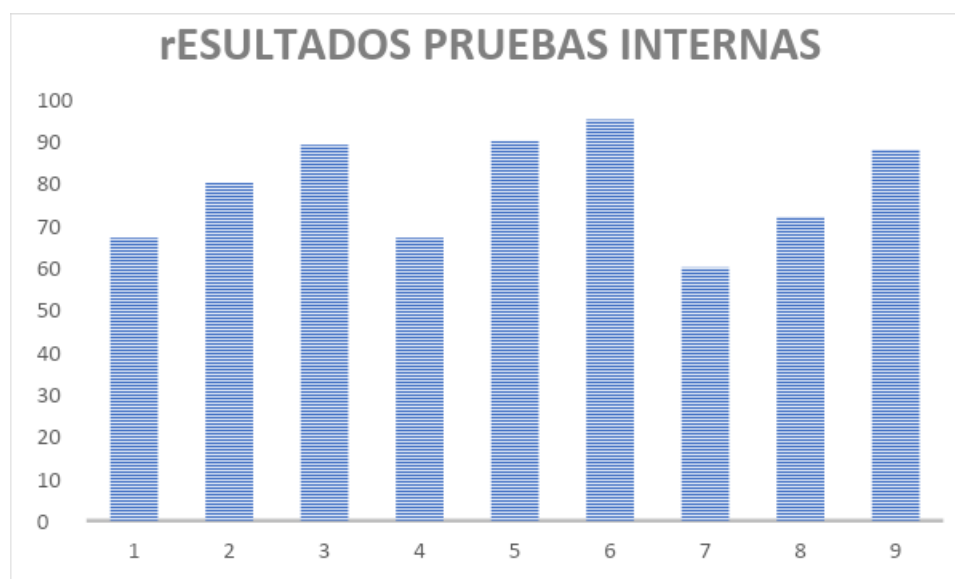


En la gráfica 2 puede apreciarse el comparativo entre la primera y la segunda aplicación en la prueba externa, lo que hace evidente la mejora de resultados entre una y otra. De la prueba de lectura 1, aplicada en octubre, a la prueba de lectura 2, aplicada en abril hay diferencias notorias en todos los niveles. Lo que evidencia que sí hubo cambios en el proceso lector de los estudiantes que hacen visibles mejoras en su comprensión y en

el desarrollo de competencias. Adicionalmente, es notorio que el componente semántico sobresale, pues en este se analizan las preguntas referidas al sentido del texto. Por su parte, en el nivel pragmático siempre se han evidenciado debilidades en los estudiantes, pues este requiere el nivel más profundo de lectura en el que se busca la intertextualidad y la conexión con el mundo. Por lo cual, visualizarlo sobre la base de 80% es una gran muestra del valor de la propuesta en el ámbito lector.

Con respecto a las pruebas internas, los resultados obtenidos pueden verse en la Gráfica 3.

Gráfica 3. Comparativo de resultados Pruebas Internas



En la Gráfica 3 se muestran los resultados que obtuvieron los estudiantes en las tres pruebas internas aplicadas en el año.

Las pruebas internas evidenciaron mejoras significativas en todos los niveles, lo que confirma que la Neuroeducación, enfocada hacia el diseño de actividades lectoras no sólo fomenta la lectura autónoma, sino que también es un gran aporte al desarrollo de competencias en los niveles semántico pragmático y sintáctico. Como puede verse en la gráfica, el avance de los estudiantes es ascendente, lo que permite afirmar que a

medida que avanzaban las propuestas lectoras, los estudiantes afianzaban su proceso de comprensión e interpretación de textos.

Conclusiones

Este proceso investigativo fue un gran insumo para afirmar que la Neuroeducación es necesaria en el currículo, pues más allá del desarrollo de temas específicos, atiende a la forma en cómo estos son abordados y a la importancia de las emociones en el aula, para lograr un aprendizaje significativo.

Es claro que a medida que las actividades avanzaban la motivación de los estudiantes crecía, lo que posibilitó que se lograran actividades exitosas y que estas dejaran resultados no solo desde la perspectiva numérica, sino desde las experiencias de vida que suscita la lectura. Por ello, no es precipitado afirmar, que entre mayor sea la motivación, mayor será la comprensión, lo que nos invita como docentes al desafío de crear estrategias de motivación, que posibiliten escenarios de la vivencia de emociones, con el fin de generar recuerdos a largo plazo, que derivan en el aprendizaje.

La investigación además mostró la importancia del papel del docente en el proceso lector de los estudiantes, pues el participar de las actividades como un miembro activo y no solo como el espectador que evalúa, hace que ellos sientan una conexión con los ejercicios propuestos. Esto se relaciona con las ideas de Manchado (2003) quien afirma que la mejor forma de generar el hábito lector es desde el ejemplo.

En este sentido, la propuesta también fue un reto para el docente, pues busca deconstruir las formas de ver la lectura como única y dependiente del texto escrito, para extenderla hacia sus posibilidades semióticas desde la imagen, lo que invitó a pensar en nuevas formas de evaluar. Quizá igual de efectivas, pero mucho más significativas que las pruebas estandarizadas. Y también dejó ver que estas últimas presentan mejores resultados que derivan de acciones bien pensadas desde la lógica de la conexión entre texto y vida y no, entre texto y resultados.

Adicionalmente, la estrategia didáctica deja como reflexión, el pensar que como docentes estamos constantemente buscando nuevas formas de enseñar y esto mismo es lo que nos enseñan en nuestras carreras. Pero ya es tiempo de pensar en cómo el cerebro aprende y cómo podemos optimizar este conocimiento para generar actividades y formas evaluativas más coherentes con nuestros patrones de aprendizaje humano y no, con la idea robótica de la homogeneización.

Referencias

Caicedo, H. (2016). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.

Calvo, V. (2012). *El discurso literario: construcción de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua*. [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.

Carrillo, M., y Martínez, A. (2018). *Neurodidáctica de la lengua y la literatura*, Revista Iberoamericana de Educación, 78 (1), 149-164.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cerrillo, P. C. (2010). *Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios*. En G. Lluch (coord.), *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Anthopo

Colomer, T. y Manresa, M. (2008). *Lecturas adolescentes: entre la libertad y la prescripción*. En A. Camps y M. Millán (coords.), *Miradas y voces*. Graó.

Colomer, T. (2009). *Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes*. En Colomer, T. (coord.) *Lecturas adolescentes*. Graó.

Colmenares A., Piñero, M. (2008). *La Investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas* Laurus,14, (27), 96-114.

- Díaz-Plaja, A. (2009). *Entre libros: la construcción de un itinerario lector propio de la adolescencia*. En T. Colomer (coord.) (2009). *Lecturas adolescentes*. Graó.
- Garrido, F. (2002). *Estudio versus lectura en Asolectura* (Ed). *Lecturas sobre lecturas*. Asolectura.
- Machado, A. (2003). *Literatura infantil, creación, censura y resistencia*. Suramericana.
- Gómez, E y Taracena, E. (2014). La intervención-investigación en el terreno socioeducativo. *Sinéctica*, (43), 01. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99831379001.pdf>
- Mata. J. (2016). *Neurociencia, lectura y literatura infantil*. Universidad de Granada, (34), 48-51. Recuperado de:
https://www.academia.edu/29535338/Neurociencia_lectura_y_literatura_infantil
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). *La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria*. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 58, 49-59.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Editorial Alianza.
- Rojas, C. Rojas de Chirinos, B. (2009). *Perspectivas teóricas y epistemológicas de la investigación cualitativa en educación: ideas básicas para su comprensión*. *Revista Educare*. 13 (1) 57-70.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*. *Ocnos*, 7, 85-99. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/212>

Varón, E. (2006). *El juego simbólico: palabras e imágenes en la educación*. Aquelarre. Revista de filosofía, política, arte y cultura del Centro Cultural de la Universidad de Antioquia. (10) 105-120.

Yubero Jiménez, S. y Larrañaga Rubio, E. (2010). *El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños*. Ocnos, 6, 7-20. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/188>

Capítulo 13

Razonamiento Moral y Lenguas Extranjeras: Un Estudio Lingüístico-Cognitivo en Profesores Bilingües

Jonathan Restrepo Rodas⁴¹

Leslie Johanna Moreno Cifuentes⁴²

Jessica Marcela Fonseca Vélez⁴³

Andrea Vera Corrales⁴⁴

Daniela Stefany Quiroz Muñoz⁴⁵

Universidad del Quindío

Resumen

El ser humano crea representaciones mentales de su realidad y las conceptualiza en su mente, realizando así un proceso perceptual y cognitivo que puede ser influenciado por el uso de una lengua extranjera (Costa *et al.* 2014), lo que en consecuencia se refleja en la toma de decisiones de orden moral. Este estudio realizó una aproximación lingüístico-cognitiva a la comprensión de la influencia de la lengua extranjera, (LE) (francés) en el razonamiento moral de profesores bilingües (L1 español), a partir de la Teoría Modular de Modalidades de Gosselin (2010) y del Modelo Alternativo de Proceso Dual de Greene *et al.* (2001). Fue con base en estos postulados teóricos que se evidenció, en su mayoría, un razonamiento utilitarista al emplear la lengua francesa, siendo así consistentes con el

⁴¹ Docente de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la UQ; Estudiante del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales. Email: jrestrepor@uniquindio.edu.co ORCID ID: 0000-0001-6543-1774

⁴² Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la UQ. Email: ljmorenoc@uqvirtual.edu.co ORCID ID: 0000-0001-6292-6712

⁴³ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la UQ. Email: jessicamfonsecav@uqvirtual.edu.co ORCID ID: 0000-0002-0855-0555

⁴⁴ Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la UQ. Email: averac@uqvirtual.edu.co ORCID ID: 0000-0001-6478-4973

⁴⁵ Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la UQ. Email: dsquirozm@uqvirtual.edu.co ORCID ID: 0000-0003-4184-7569



hecho de que un juicio tiende a ser utilitarista en una lengua extranjera (Miozzo, *et al.*, 2020). Las conclusiones del estudio indicarían que la influencia anteriormente mencionada se promueve a través sobre varios aspectos lingüístico-cognitivos, como los valores del tiempo (T) y el grado de compromiso del enunciador (E), entre otros. Estos hallazgos contribuyen así a la discusión en torno al procesamiento del lenguaje y su rol en el razonamiento moral, así como al acercamiento conceptual de la dicotomía clásica entre la cognición interna y externa en los seres humanos.

Palabras clave: Cognición, lengua extranjera, modalidades lingüísticas, razonamiento moral.

Abstract

Human beings create mental representations of their reality and conceptualize them in their minds; they can carry out perceptual and cognitive processes that can be influenced when using a foreign language (Costa *et al.* 2014), which is consequently reflected in their moral decision-making. This study applied a linguistic-cognitive approach to the understanding of the influence of the foreign language (French) on the moral reasoning of bilingual professors (L1 Spanish), based on Gosselin's Modular Theory of Modalities (2010) and Greene *et al.*'s (2001) Model of Alternative Dual Process. It was thanks to these theoretical postulates that a utilitarian reasoning was evidenced, for the most part, when employing the French language, thus being consistent with the fact that a judgment tends to be utilitarian in a foreign language (Miozzo, *et al.*, 2020). The concluding remarks of this study indicate that odds are high to think that the way in which such an influence occurs is via several linguistic-cognitive aspects, such as time values (T) and the degree of engagement of the speaker (E), among others. These results contribute to the discussion on language processing and its role in moral reasoning, as well as to the conceptual approach to the classical dichotomy between internal and external cognition in human beings.

Keywords: Cognition, foreign language, linguistic modalities, moral reasoning.

Introducción

En líneas generales, el bilingüismo, además de facilitar la comunicación e interacción entre personas, se ha aseverado como un gran pilar a nivel educativo, social, emocional e incluso cognitivo (Pozzo y Soloviev, 2011). En efecto, el bilingüismo es una experiencia que conduce a modificaciones no solo en la estructura y la función cerebral asociadas al procesamiento del lenguaje, sino también a aquellas regiones y procesos implicados en el rendimiento cognitivo (Bialystok, 2017). Es entonces, en cuanto a los procesos cognitivos, que el lenguaje no solo resulta siendo una operación constructiva de comunicación (Croft, 2009), sino también una operación simbólica en parámetros lingüístico-cognitivos desde la cual es posible crear representaciones de la realidad para conceptualizarlas en la mente (Astington, 2004; Gosselin, 2010).

Ahora bien, se ha aceptado que la comunicación está asociada con las emociones, pues esto le permite al hombre rodearse de conceptos y crear una realidad desde los procesos cognitivos del lenguaje y del comportamiento social, todo un proceso representacional tanto simbólico como afectivo (Astington, 2005). Es entonces, para la comprensión del comportamiento social y su interacción con la creación de la realidad, que resulta pertinente acudir a la Teoría de la Mente, en la cual se integran las diferentes aptitudes que permiten inferir los estados mentales de otros individuos y explicar su comportamiento moral (Thomas, 2012). A decir verdad, dicho proceso de mentalización para comprender la realidad de otros sujetos es una tarea compleja, la cual integra diferentes áreas del cerebro como la corteza prefrontal medial (incluyendo su parte dorsal y ventral), el surco temporal superior, el polo temporal, la unión temporoparietal y el precuneus; regiones denominadas usualmente como *la red de la teoría de la mente* (Young *et al.*, 2007; Carmona, 2014). Esta red ha demostrado tener influencia en la ejecución de juicios morales, pues, se argumenta que el razonamiento moral depende explícitamente de la consideración de los estados mentales propios y de los demás (Dunn, 1996), y es al momento de comprender dichos estados mentales que la información se transforma para llegar finalmente a un juicio moral (Haidt, 2001).

Así las cosas, para la comprensión de dichos ejercicios a nivel de la cognición social, se han desarrollado distintos modelos de razonamiento moral, ejemplo de estos son los modelos de Kohlberg (1981), Knobe (2010), Rawls (1971), y Haidt (2001); sin embargo, Greene *et al.*, (2001) plantean un *Modelo Alternativo de Proceso Dual* en el cual se postula que los juicios morales deontológicos son impulsados principalmente por respuestas emocionales intuitivas, mientras que los juicios utilitaristas/consecuencialistas están respaldados por procesos cognitivos más controlados. Precisamente, este último resultó relevante para el presente estudio, dado que los juicios y decisiones morales de las personas dependen de la lengua en la que se presente un dilema, por lo que un juicio tiende a volverse utilitarista en una lengua extranjera (Miozzo, *et al.*, 2020).

Ahora bien, de acuerdo al estudio de Hadjichristidis, Geipel y Surian (2016), se evidencia que la lengua extranjera influencia las decisiones morales abarcadas en la interacción con el lenguaje, de ahí que sea preciso mencionar cómo a partir de la Teoría Modular de Modalidades de Gosselin (2010) es posible evidenciar representaciones mentales y patrones de constitución de juicios desde la gramaticalización, los verbos modales y epistémicos, la lexicalización, las unidades morfo-lexicales y la configuración cognitiva, conforme a los contenidos semánticos y la conexión con el sentido contextual del lenguaje. Más específicamente, es a partir de las modalidades lingüísticas que es posible analizar dichos patrones de juicio y representaciones, dado que las modalidades lingüísticas se definen como los “modos de validación e invalidación de representaciones expresadas mediante enunciados y proposiciones” (Gosselin, 2019: 53); estas permiten identificar la manera en que las personas hacen y expresan juicios de valor, así como la posibilidad, la necesidad, la probabilidad, la duda, el deseo, el arrepentimiento, la obligación, entre otros. Se sigue que a través de las modalidades lingüísticas es posible acceder a la realidad de los individuos (objetiva, subjetiva e institucional), ya que estas reflejan el procesamiento de la información del ser humano a nivel cognitivo y con ello, su propio ejercicio de la moralidad, sujeto a un contexto específico (Gosselin, 2010).

La presente investigación orientó dicho contexto en torno a sujetos bilingües que han estado inmersos en niveles más profundos de las lenguas-culturas que dominan, y que además permanecen constantemente inmersos en un campo educativo bilingüe, de ahí que su discurso sea relevante para extraer recursos lingüísticos y cognitivos a partir del *Modelo Alternativo de Proceso Dual* de Greene *et al.* (2001) y la Teoría Modular de Modalidades de Gosselin (2010). Esto permitió comprender el fenómeno en cuestión, considerando que, a pesar de que diferentes estudios han identificado la influencia de la LE en la cognición moral de los sujetos, aún se desconoce cómo es el funcionamiento de tal fenómeno en sujetos competentes en la lengua francesa (Corey y Costa, 2015). Por lo anterior, y teniendo en cuenta además que al aumentar el dominio de una lengua extranjera se podría promover reacciones emocionales similares a las de una lengua materna (Costa, *et al.*, 2014), es importante analizar a detalle cómo, desde el lenguaje y la cognición, se evidencia dicha influencia de la LE en las decisiones morales de profesores bilingües de una Licenciatura en Lenguas Modernas en una universidad pública de Colombia.

Metodología

Dado que la revisión de la literatura indicó que sí hay un efecto de la LE en el razonamiento moral, esta investigación siguió una metodología de enfoque comprensivo, en la medida que el fenómeno es evidenciado, pero no comprendido. En efecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) manifiestan que el enfoque cualitativo (ergo comprensivo) sigue un proceso inductivo que va desde lo particular a lo general mientras se explora y describe, para luego generar perspectivas teóricas. Además, se tomó como paradigma epistemológico el *Relativismo*, ya que los hallazgos responden a una población específica, y no se pretendió generalizarlos. Asimismo, se optó por un diseño etnometodológico y descriptivo que diera cuenta de los aspectos lingüísticos y cognitivos en juego al momento de razonar moralmente.

Dicho esto, el procedimiento metodológico llevado a cabo consistió en las siguientes etapas:

- En primer lugar, se identificaron 9 sujetos bilingües competentes en la lengua francesa, docentes de un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública del Quindío, lo cual respondía a la necesidad de ver la influencia de la LE en la L1 de personas bilingües con alto uso y experiencia de dichas lenguas.
- Seguidamente, se realizó la validación de los instrumentos de recolección de datos por medio de un juicio experto doble-ciego, desde las ciencias del lenguaje y la filosofía, para así realizar finalmente un pilotaje de los instrumentos elaborados⁴⁶.
- Luego de esto, los sujetos firmaron un consentimiento informado de manera voluntaria y confidencial para proteger su integridad; además, completaron cuestionarios sociodemográficos con el fin de identificar el perfil de los participantes en relación con la frecuencia de uso y la preferencia de empleo del idioma francés en diversos contextos. Seguidamente, se procedió a la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas para condensar sus producciones lingüísticas frente a algunos dilemas morales (*Anexo a*), con el objetivo de identificar los recursos lingüísticos y cognitivos presentes en el razonamiento moral al momento de enfrentar dilemas morales en una LE.
- Finalmente, luego de obtenidos los datos a través de dichos instrumentos, se realizó una triangulación metodológica empleando una Rúbrica de Procedimiento Operacional, usada con el fin de analizar los recursos lingüísticos y cognitivos obtenidos por medio de las entrevistas orales. Esta rúbrica permitió analizar los recursos lingüísticos y cognitivos presentes en cada uno de los sujetos, a través de una serie de rejillas en las que, en primer lugar, se realizaba una transcripción de las entrevistas, para analizarlas con base en unas convenciones asignadas a un criterio en específico al análisis del discurso oral.

⁴⁶ Los instrumentos empleados para este estudio fueron diseñados en el marco de la tesis doctoral de Jonathan Restrepo Rodas.

Entre otras cosas, se realizó una segmentación del discurso en unidades de sentido (proposiciones), y si era necesario se hacía una corrección formal, tradición semántica para el tratamiento de los datos. En consecuencia, se realizó una nueva segmentación en predicaciones para así analizar cada parámetro de la modalidad lingüística con base en una rejilla analítica y otra operativa desde las cuales fue posible analizar las características y formas de análisis de cada parámetro y reglas en función de las modalidades lingüísticas. Para ello, se tomó como base la Teoría Modular de Modalidades de Gosselin (2010), la perspectiva amplia de modalidad, para una vez analizados dichos parámetros y modalidades lingüísticas, identificar igualmente el tipo de razonamiento moral que se presentaba en cada predicación.

Por último, posterior al análisis de las predicaciones, se identificaron las modalidades lingüísticas y el tipo de razonamiento moral que más predominaron en el discurso de cada uno de los sujetos, para así, con base en el Modelo Alternativo de Proceso Dual de Greene *et al.*, (2001), y conforme al cuestionario sociodemográfico de cada sujeto, determinar el tipo de razonamiento moral (utilitarista o deontológico) que predominaba en cada una de las predicaciones y en cada una de las lenguas presentes en el discurso.

Así pues, tras ese riguroso procedimiento metodológico, se realizó la imbricación de ambas teorías una vez analizadas las respuestas dadas en las dos lenguas, sus modalidades y sus juicios morales respectivos, para así finalmente relacionar los resultados que se reportan a continuación.

Resultados

Particularmente, a través del cuestionario sociodemográfico se evidenció un predominio del idioma español en primer lugar y en un segundo, el inglés, a pesar de que los sujetos de este estudio dominaran múltiples lenguas y enseñaran primordialmente el francés. Este hecho influyó en su discurso oral, en el cual se logró observar una interdependencia lingüística dado que las habilidades alcanzadas en una lengua fueron transferidas a otra Cummins (1979); en este caso, se dio una transferencia

de conocimiento léxico del inglés y español a la lengua francesa, esto se evidenció en expresiones como “*la persona misma*” y “*elle est partie de la tripulation*”⁴⁷.

Asimismo, el uso de muletillas como ‘emm’ o ‘mmm’, el alargamiento de palabras e incluso la realización de pausas prolongadas en su discurso oral, pusieron en evidencia un esfuerzo cognitivo mayor ya que cada sujeto tomó más tiempo para la elaboración de sus argumentos frente a los dilemas morales que se plantearon en cada entrevista; este aspecto, en consecuencia, influye en el procesamiento lingüístico-cognitivo de la información en los sujetos. Para ilustrar, en el discurso oral se presentó una mayor densidad léxica que en la escritura, y por lo tanto una mayor densidad modal. Así las cosas, al haber una mayor densidad léxica, se dió lugar a un mayor uso de lexemas o unidades morfológicas, expresando así más modalidades lingüísticas que en el discurso escrito; esto permitió identificar incluso modalidades lingüísticas de entrada y salida, las cuales permitían entrever cómo interactuaban las modalidades presentes en las unidades morfológicas, pues todas las modalidades construyen las representaciones mentales, pero al final sobresale una a expensas de las otras (principio de saliencia prototípica en lingüística cognitiva; Rosch, 1978).

Por lo anterior, fue posible identificar una recurrencia a ciertas modalidades lingüísticas tanto en el español como en el francés, tal como se expone a continuación:

⁴⁷ Que se traduce como: “*Ella es parte de la tripulación*”.

Figura 1. Modalidades lingüísticas empleadas en el español.

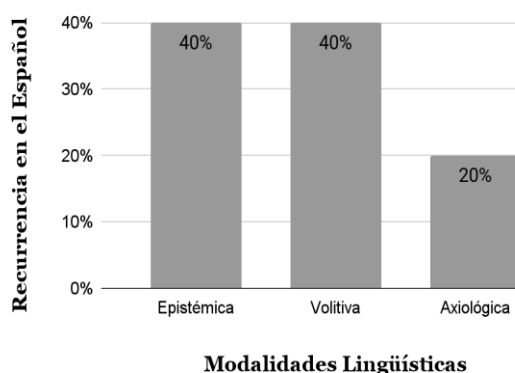
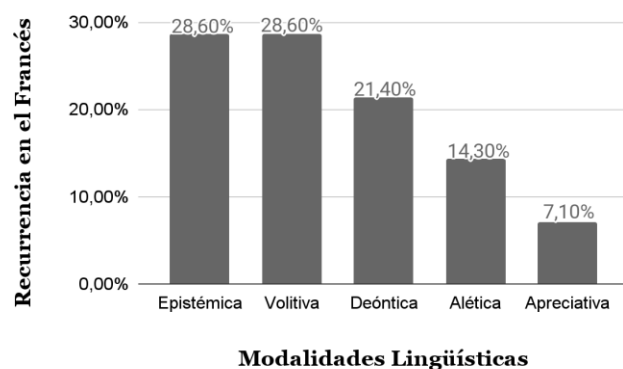


Figura 2. Modalidades lingüísticas empleadas en el francés.



Sin pretender a la tradición positivista de generalización, pero sí con intención de conocer el mayor empleo de modalidades, es decir, de validación e invalidación de las representaciones mentales, en la *gráfica 1* se observa que en el español se dio una recurrencia a las modalidades epistémicas y volitivas en un 40%, y se presentó una recurrencia a la modalidad axiológica en un 20%. Por otra parte, en la *gráfica 2* se observa que en la lengua francesa los sujetos emplearon por igual (en un 28,6%) las modalidades tanto epistémicas y volitivas, en un 21,4% las modalidades deónticas, y en menor medida se presentó una recurrencia a las modalidades apreciativas y aléticas. Así se demuestra cómo en ambas lenguas se observó una recurrencia a las modalidades epistémicas, esto debido a que se plantearon dilemas en los cuales los escenarios morales se basaron en situaciones hipotéticas y, por ende, las respuestas obtenidas consistieron en opiniones subjetivas, muchas de ellas hipotéticas igualmente.

Por lo que se refiere al análisis de los parámetros de las modalidades lingüísticas, y anclados a la Teoría Modular de Modalidades, en cuanto a la instancia de validación (I) de cada una de las predicaciones, se expuso una gran recurrencia a la instancia de la realidad subjetiva ya que los sujetos daban su opinión o juicio sobre su realidad. En cuanto al parámetro de la dirección de ajuste (D), los actos de habla de cada sujeto consistieron en actos locutivos de tipo expresivos y descriptivos. Para el parámetro de la

fuerza de validación (F), los valores variaron dependiendo de cada una de las categorías modales empleadas; sin embargo, se pudo observar su importancia en la determinación de la modalidad lingüística predominante, y en la determinación del alcance de cada modalidad en la estructura lógica (P), e igualmente, en la precisión del parámetro del nivel en la estructura sintáctica (N), el cual en su mayoría presentó una interacción de las modalidades a un nivel extrínseco.

Respecto a la temporalidad (T), fue recurrente el tiempo relativo, y expresiones como: *“Por supuesto que no lo arrojaría”* y *“Si je pouvais sauver le monde, je ferais le possible pour le faire”*⁴⁸, ya que permitieron observar cómo los sujetos se ubicaban en un tiempo prospectivo; además, fue así mismo que se logró observar una mayor variación de los tiempos verbales empleados en el español en comparación con los tiempos empleados en francés. En lo referente al tipo de actividad, se trataron en su mayoría de estados aorísticos / no efectuados, esto dado a que se trataron de situaciones hipotéticas que afectaron igualmente el parámetro de la implicación enunciativa (E); de hecho, al referirse a una acción aorística, los sujetos se disociaron de su E en el discurso, siendo así consecuentes con la regla N°96 en la que se establece dicha disociación con base en la TMM, lo que afectaba así la modalidad lingüística de salida. Tal hallazgo muestra la relevancia de contemplar el tiempo no solo desde el nivel gramatical, sino también desde el pragmático, haciendo referencia al estado de los procesos verbales y su ubicación en el irrevocable o el posible, a diferencia de las posturas de la semántica de mundos posibles (Thomason, 1984; Kratzer, 1981), la semántica enunciativista (Desclés, 1994), el tiempo epistémico en la lingüística cognitiva de Langacker (1987), como ya lo evidenciaba Gosselin (2005; 2010).

Consecuencia de los resultados anteriores, se pudo constatar la predicción de Gosselin (2010), quien anunciaba una interdependencia entre los parámetros (N) y la relatividad (R), ya que si interactuaban a un nivel sintáctico distintas categorías modales, se daban por consiguiente modalidades relativas; pero si por lo contrario no había ninguna interacción entre modalidades, la modalidad de entrada resultaría siendo una

⁴⁸ Que se traduce como: “Si pudiera salvar el mundo, haría lo posible por hacerlo”.

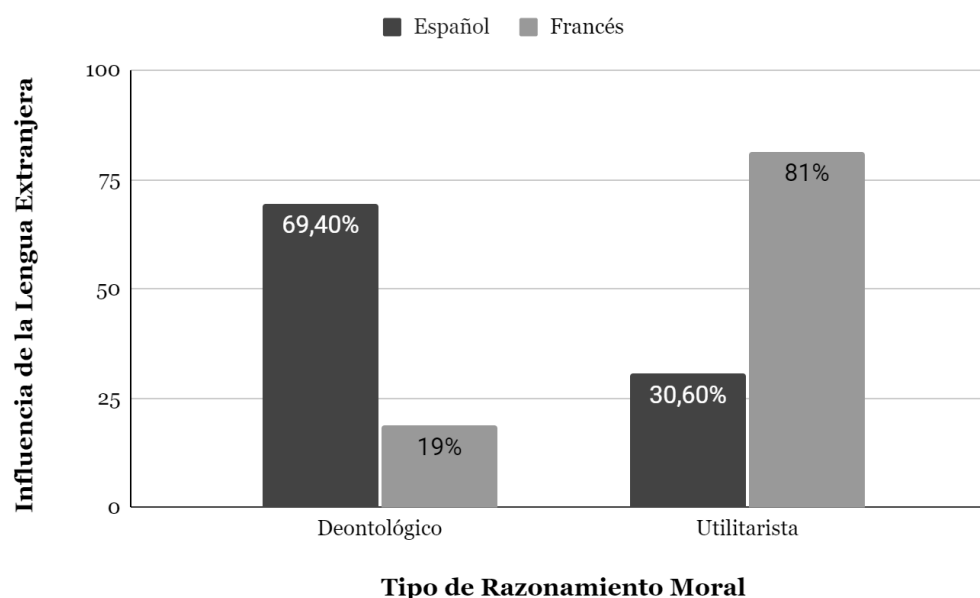
modalidad absoluta (de salida) a nivel de la construcción de la representación, o sea su validación o invalidación. Por lo que concierne al meta parámetro (M), a pesar de contar con recursos audiovisuales que permitieran la revisión del contexto para la decodificación de los recursos lingüísticos obtenidos a través de una inferencia pragmática, la interpretación de las distintas predicaciones se dio en su mayoría mediante marcación lingüística, ya que el análisis de las modalidades y sus parámetros fue posible a través de los recursos léxicos y sintácticos presentes.

Adicionalmente, gracias al modelo de Greene *et al.*, (2001) fue posible analizar las características de cada tipo de razonamiento moral (deontológico - utilitarista), para así conocer más a fondo cómo estas influyen en los juicios morales. Se analizaron factores como el enfoque del juicio, el tiempo de reacción, la intención del sujeto, el nivel de cooperación, el tipo de razonamiento implicado y finalmente el juicio resultante. Es entonces, en cuanto al enfoque, que se evidenció una tendencia a exaltar lo que fuese favorecedor para un grupo social cuando el dilema moral se presentaba en francés (utilitarismo), pero una tendencia a exaltar el daño propio, cuando el dilema se planteaba en español (deontologismo). Estas respuestas variaron de una lengua a otra, al igual que el tiempo de reacción de cada sujeto frente a los dilemas propuestos (medidas captadas en videos y comparadas en segundos), lo cual fue un resultado innovador de este estudio, ya que en francés el tiempo de respuesta fue mayor que en el español, mientras que los sujetos en su lengua materna respondieron de manera rápida y directa.

Por otro lado, frente a la intencionalidad de los sujetos, apenas se contempló el daño como resultado de una relación de causa - efecto, el no tener ninguna intención de propiciar algún tipo de daño fue la característica más predominante. Esto es consecuente con el nivel de cooperación de cada sujeto, quienes en el francés demostraron un nivel de cooperación colectivo; es decir, preferían salvar el mayor número de personas. Por consiguiente, es posible dar cuenta de cómo ocurre la influencia de una lengua extranjera en el razonamiento moral de sujetos bilingües, a partir de la articulación de los postulados teóricos de la TMM de Gosselin (2010) y el Modelo de Proceso Dual de Greene *et al.*

(2001), en la triangulación de la información empírica obtenida, como se observa en la *Figura 3*.

Figura 3. *Influencia de la lengua extranjera en el razonamiento moral.*



Es preciso observar cómo este modelo de procesamiento dual nos permitió analizar, a través de sus distintos factores, la manera en la que opera a un nivel interno el razonamiento moral en relación con el uso de una lengua; particularmente, en este estudio, la gráfica 3 nos permite evidenciar que en la lengua francesa predominó un razonamiento utilitarista en un 81%, mientras que en el español predominó un razonamiento deontológico en un 69%. Esto demuestra concordancia con estudios anteriores (Costa *et al.* 2014; Corey *et al.* 2017; Driver 2020), en los cuales la mayoría de los sujetos entrevistados respondieron de manera deontológica en su lengua materna y utilitarista en su segunda lengua. Sin embargo, en esta investigación, en dos casos el razonamiento utilitarista se mantuvo en ambas lenguas, por lo cual, el dominio de la lengua no fue significativo al momento de hacer la elección en el dilema en estos dos casos particulares.

Se considera, entonces, que en estos dos sujetos no hubo un cambio en el juicio moral. Las razones parecen ser las siguientes: el tiempo empleado para responder al dilema, la manera como se plantearon las preguntas y algunos sesgos en los participantes, como el conocimiento previo de dilemas morales. Además, se evidenció que los dos individuos empleaban la redundancia, el alargamiento de palabras y la recurrencia de muletillas que les permitían ganar tiempo para pensar más en su respuesta, demostrando así una mayor carga cognitiva. Por otro lado, en la mayoría de los participantes, al igual que en el estudio llevado a cabo por Mills y Nicoladis (2020), el dilema fue un predictor significativo, ya que en el dilema en que se involucraron a más de 120 personas, se halló un razonamiento en su mayoría utilitarista, mientras que en el dilema en que se involucraron menos personas, se halló un razonamiento más deontológico. Esto confirma cómo los dilemas en los que se requiere un análisis de costo-beneficio se dan tendencias utilitaristas, mientras que, en los procesos automáticos emotivos como la empatía y la aversión al daño, se tienden a razonamientos deontológicos (Corey, y Costa, 2015: 60). En consecuencia, se evidencia la manera en la cual la activación emocional es un elemento fundamental en el juicio moral (Greene *et al.* 2001), activación que se dio precisamente a partir de la cantidad de personas implicadas en cada uno de los dilemas.

Es por todo lo anterior que es posible establecer cómo en las representaciones mentales creadas a partir de las experiencias perceptuales, se implican de manera implícita las modalidades lingüísticas y el razonamiento moral, de ahí que podamos precisar que sin estas dos últimas el sujeto no podría construir representaciones mentales. En efecto, es en estas construcciones en las que la LE influye en la validación e invalidación de dichas representaciones mentales, esto dependiendo del dominio que tenga el sujeto de la LE. Habría que recordar que se argumenta que ante un alto grado de dominio de una LE se promueven reacciones emocionales similares a las de una lengua materna; sin embargo, en este estudio se develó que los sujetos, al tener un mayor dominio de la lengua español y una mínima exposición a la lengua francesa, no tuvieron una similitud en la validación e invalidación de sus representaciones mentales

en ambas lenguas, por lo que su razonamiento moral está sujeto al nivel de proficiencia y exposición en cada una de las lenguas que posee el sujeto bilingüe.

Conclusiones

En suma, el objeto de estudio aquí presente fue la influencia de una LE en el razonamiento moral de profesores bilingües. En cuanto a la aplicación de la TMM, esta permitió evidenciar las maneras en que la validación (e invalidación) de representaciones mentales está directamente implicada en el razonamiento moral; más precisamente, fue a través de las modalidades lingüísticas y la operacionalización de parámetros como la Fuerza (F), el Alcance (P), y la Temporalidad (T), que se observó detalladamente la manera en la que en la cognición interna se da esa validación e invalidación de representaciones mentales y, así mismo, la construcción de significados y juicios de valor en el discurso. Futuros estudios podrían valerse de la aplicación de los instrumentos resultantes de este estudio, para profundizar más en los alcances de la TMM con participantes similares.

En ese mismo sentido, es preciso afirmar que el razonamiento moral depende explícitamente de la consideración de los estados mentales de cada sujeto (Haidt, 2001), y que fue a través del análisis del razonamiento moral desde el Modelo Alternativo de Proceso Dual, planteado por Greene *et al.*, (2001), que se evidenció una interacción entre el razonamiento interno y el práctico, lo cual conllevó a cambios (relativamente pequeños) en las actitudes proposicionales (creencias, intenciones, deseos, etc.) de cada sujeto; más específicamente, los sujetos expusieron un razonamiento práctico interno al expresar sus intenciones o deseos de actuar de cierta manera ante las situaciones planteadas en los distintos dilemas, guiando así sus acciones (su discurso oral, en este caso) por deseos que típicamente serían eludidos en un razonamiento teórico. Esto es consecuente con el modelo de cognición moral de Lakoff y Johnson (1999) pues los autores hablan de la mente corporeizada intrínsecamente, el pensamiento y el razonamiento como mayormente inconscientes y los conceptos como metafóricos de la realidad física y social; así pues, futuros estudios sobre este modelo podrían tener grandes repercusiones.

Por otro lado, el análisis de los recursos lingüísticos y cognitivos fue posible gracias a la rúbrica de procedimiento operacional empleada, este instrumento permitió un acercamiento a la manera en la que los sujetos validan e invalidan sus representaciones mentales para de allí derivar juicios de valor, lo que se reporta entonces como una aplicación empírica en profundidad de la TMM de Gosselin (2010). Aun así, se espera que la TMM sea incorporada en futuros estudios para así investigar en torno a métodos que permitan controlar las expectativas del mundo real de las personas en las decisiones que implican dilemas hipotéticos potencialmente irreales, y la manera en la que las personas pueden actuar sobre estas situaciones, ya que como evidenció Vsauce (2017) y como se corroboró en esta investigación, hay una gran diferencia entre lo que las personas piensan que harían y lo que realmente hacen cuando se enfrentan con un dilema moral trascendental.

De igual manera, se espera que la información recapitulada pueda servir como insumo para comprender la cognición social de las personas, teniendo en cuenta la importante implicación que eso tiene en áreas como la educación. Campos (2010) destaca que los aportes de las neurociencias en esta área tienen como objetivo acercar a los agentes educativos a los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje, considerando la unión entre la pedagogía, la psicología cognitiva y las neurociencias. Además, contemplando que la neuroeducación aprovecha el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro para enseñar y aprender mejor (Lozoya et al. 2018), resulta importante el llevar a cabo investigaciones en torno al impacto que tienen las modalidades lingüísticas que usan los docentes en su discurso, sobre el aprendizaje de sus estudiantes, dentro de las cuales podrían sobresalir las de tipo factual (aléticas), de lo censurable y lo loable (axiológicas) y de lo obligatorio y facultativo (deónticas).

Por último, otros estudios podrían indagar más a fondo sobre la influencia de más de una lengua extranjera sobre el razonamiento moral de tipo externo tomando en consideración diferentes postulados teóricos para así tener otros alcances investigativos a los cuales no llegó este estudio, producto de distintas limitantes, como lo fue la falta de

dominio del idioma francés por parte de las investigadoras y los sesgos que se encontraron en los participantes. Asimismo, se espera que otros estudios indaguen sobre la influencia de la LE en el razonamiento moral en sujetos con desarrollo cognitivo no neurotípico, como los autistas. Es por todo esto que se espera que, para el estudio de lenguas y culturas, se integre la teoría modular de modalidades de Gosselin (2010), y así brindar un mayor entendimiento del procesamiento del lenguaje, un mayor acercamiento de la cognición interna y externa, e incluso el análisis de las habilidades para la autorregulación emocional, para así contribuir a la lingüística cognitiva y la cognición moral, y generar nuevos estudios transculturales desde las modalidades lingüísticas.

Referencias

- Astington, J. (2004). Bridging the Gap Between Theory of Mind and Moral Reasoning. *New directions for child and adolescent development*, 103, (pp. 63-72).
- Astington, J., y Baird, J. (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262. doi:10.1037/bul0000099
- Campos, A. L (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. *Revista digital La educación*. (143), 2-14.
- Carmona, S. (2014). Cognición social. “En Redolar, R. (Edr.)”. *Neurociencia Cognitiva*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A. p, 700
- Corey, J., y Costa, A. (2015). The foreign language effect on moral decisions. *Ciencia Cognitiva*, (9:3), 57- 60.
- Corey, J. D., Hayakawa, S., Foucart, A., Aparici, M., Botella, J., Costa, A., & Keysar, B. (2017). Our Moral Choices Are Foreign to Us. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/xlm0000356>.

- Costa, A., Foucart, A., y Hayakawa, S., et al. (2014). Your Morals Depend on Language. *PLoS ONE*, 9(4), e94842.
- Croft, W. (2009). *Toward a social cognitive linguistics*. In New directions in cognitive linguistics, ed. Vyvyan Evans and Stéphanie Pourcel, 395-420.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*.
- Desclés, J. (1994). Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes, *Etudes cognitives* 1, Varsovie, Académie des Sciences de Pologne, Institut de Slavistique, 57-88.
- Driver, M. Y. (2020). Switching codes and shifting morals: how code-switching and emotion affect moral judgment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–17.
- Dunn, J. (1996). Children's Relationships: Bridging the Divide Between Cognitive and Social Development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (37), 507–518.
- Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*, Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Gosselin, L. (2010). *La validation des représentations*. Les modalités en français, Amsterdam-New York : Rodopi, coll. Etudes Chronos.
- Gosselin, L. (2019) Cours de Modalités à l'Université de Rouen Normandie.
- Greene, J. D., Sommerville, R. B., Nystrom, L. E., Darley, J. M., & Cohen, J. D. (2001). *An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment*. *Science*, (293), 2105–2108.
- Hadjichristidis, C., Geipel, J., y Surian, L. (2016). How foreign language affects decisions: Rethinking the brain-drain model. *Journal of International Business*. doi:10.1057/s41267-016-0040-1

- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*, México DF, México: McGraw-Hill Education.
- Kratzer, A. (1981). “The notional category of modality”. In H.-J. Eikmeyer & H. Rieser (Eds.), *Words, worlds, and contexts: New approaches to word semantics*: 38–74). Berlin, Germany: De Gruyter.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development, Volume 1: *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- Knobe, J. (2010). Action trees and moral judgment. *Topics in Cognitive Science*, 2(3), 555-578.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Editorial Basic Books: New York.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar I*, Stanford : Stanford U. P.
- Lashley, K. (1958). Citado en Doris, J. M. (Ed.). (2010). *The moral psychology handbook*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199582143.001.0001>.
- Lozoya, E., Amaya, S. y Lozoya, R. (2018). La neurociencia cognitiva en la formación inicial de docentes investigadores educativos. *Ciencia y Educación*, 2(3): 11-25.
DOI: <https://doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i3.pp11-25>.
- Mills, S., y Nicoladis, E. (2020). It’s easier to kill a baby to save oneself than a fat man to save other people: the effect of moral dilemma and age on Russian-English bilinguals’ moral reasoning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
DOI: 10.1080/01434632.2020.1813145

- Miozzo, M., Navarrete, E., Ongis, M., Mello, E., Girotto, V., y Peressotti, F. (2020). Foreign language effect in decision-making: How foreign is it?. *Cognition*, 199, 104245.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pozzo, M., y Soloviev, K. (2011). Interacción léxico-semántica en bilingües. *Revista de Psicología*, Vol. 7(No 14), 49-67.
- Rosch, E. (1978). "Principles of categorization", *Cognition and categorization*, eds. Eleanor Rosch; Barbara B. Lloyd. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates: 27-48.
- Thomason, R. H. (1984). Combinations of tense and modality, in D. Gabbay and F. Guenther (eds.), *Handbook of philosophical logic*, vol. 2, Reidel, Dordrecht (1984), reprinted in 2 nd edition (2002), vol. 7, 205-234.
- Thomas, K. (2012) *The Relationship Between Social Cognition and Moral Reasoning*. Tomado de: <https://escholarship.org/uc/item/1qd6j747>
- Vsauce. (2017). *The Trolley Problem - Mind Field S2* (Ep 1) [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=1sl5KJ69qiA>.
- Young, L., Cushman, F., Hauser, M., y Saxe, R. (2007). The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(20), 8235-8240.

Anexo A. Dilemas morales empleados en la entrevista semi-estructurada

Dilema moral No 1: Usted se encuentra en un crucero, y de repente se produce un incendio a bordo, por lo que el crucero tiene que ser evacuado. Los botes salvavidas exceden su capacidad y el bote del cual usted está a cargo tiene una avería. Además, el mar está muy agitado por lo cual el bote empieza a llenarse de agua, y en unos pocos minutos comenzará a hundirse. Si no se hace nada, se hundirá antes de que lleguen los botes de rescate y todos los que están a bordo morirán. Sin embargo, hay una persona herida en el bote, la cual no tiene posibilidad alguna de sobrevivir. Si usted arroja a esa persona al mar, el barco se mantendrá a flote y todos los demás pasajeros se salvarán.

1. ¿Arrojaría usted mismo a la persona herida para salvar a los demás pasajeros?
¿Por qué?
2. Si la persona herida fuese su hermano, ¿lo arrojaría al mar? ¿Por qué?

Dilema moral No 2: Vous êtes le pilote d'un avion avec 120 personnes à bord. Après 1 heure dans le vol, vous voyez sur la caméra de sécurité de la cabine de pilotage 2 personnes qui essaient de détourner l'avion. Ils tiennent une hôtesse de l'air en otage et ils menacent de la tuer si vous, en tant que pilote, n'ouvrez pas la cabine de pilotage. Mais vous savez que si vous ouvrez la cabine de pilotage, ils auraient le commandement et écraseraient l'avion et tout le monde pourrait mourir.

1. Ouvrirez-vous même la cabine de pilotage et sauveriez-vous l'hôtesse de l'air, ou le maintiendrez-vous fermé pour sauvegarder les passagers ? Pourquoi?
2. Si l'hôtesse de l'air était votre sœur, ouvrirez-vous la cabine de pilotage pour la sauvegarde, ou le maintiendrez-vous fermé pour sauvegarder les passagers ? Pourquoi?

Capítulo 14

Linguistic Modalities: A Socio-Cognitive Embodied Ability Present in Theory of Mind and Moral Cognition

María Mercedes Suárez de la Torre⁴⁹

Jonathan Restrepo Rodas⁵⁰

Autonoma University of Manizales

Resumen

Este estudio está enmarcado en las ciencias cognitivas de tercera generación, donde los procesos mentales coexisten con lo social, corporal y cultural. En específico, exploramos la interacción entre la Cognición Moral (MC), la Teoría de la Mente (ToM) y las modalidades lingüísticas, dominios interdisciplinarios que ayudan a comprender cómo los humanos construyen representaciones mentales por medio de procesos lingüísticos y cognitivos. De hecho, este estudio sigue la Teoría Modular de las Modalidades (Gosselin, 2010), que propone, entre otros aspectos, superar un problema de la validez lógica de las proposiciones. Para lograr tal objetivo, el estudio se basa en un enfoque integral y en un diseño etnometodológico. Para la recolección de datos, se realiza una tarea de dilema moral, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Algunos resultados parciales teóricos, analíticos y prácticos indican la importancia de las modalidades lingüísticas, la corporeización, las habilidades sociales y las predicciones de acciones y sentimientos de otros en el momento de pensar y comunicarse (in)moralmente.

Palabras clave: Modalidades lingüísticas, cognición moral, Teoría de la Mente, cognición corporeizada

⁴⁹ Ms. Suárez holds a Ph.D in Applied Linguistics and is the coordinator of the Ph.D Program at Autonoma University of Manizales. Email: mercedessuarez@autonoma.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1223-2146>

⁵⁰ Mr. Restrepo is a doctoral student at Autonoma University of Manizales; this paper communicates part of his research project. Email: jonathan.restrepo@autonoma.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6543-1774>

Abstract

This study is nested in third generation cognitive sciences, where mental processes co-occur with social, bodily and cultural processes. Particularly, we explore the flow among Moral Cognition (MC), Theory of Mind (ToM) and linguistic modalities, interdisciplinary domains that help to comprehend how humans construct mental representations by means of linguistic and cognitive processes. Indeed, this study follows the Modular Theory of Modalities (Gosselin, 2010), which proposes, among other aspects, to overcome a long-standing problem in philosophy: the logician validity of propositions. For achieving such a goal, the study is anchored to a comprehensive approach and to an ethnomethodological design. For the data collection, a moral dilemma task, semi-structured interviews and discussion groups are carried out. Some theoretical, analytical and practical partial results indicate the importance of linguistic modalities, embodiment, social abilities and others' actions and feelings predictions at the moment of thinking and communicating (in)morally.

Keywords: Linguistic modalities, moral cognition, Theory of Mind, embodied cognition

Introduction

For a very long time, it was believed that one cannot derive a value judgment from a descriptive one (Hume, 2000 [1739]). This conception has appeared to be wrong (Searle, 1964; Rodríguez, 2018; Knobe and Gendler, 2013), and such a discovery may impact the way humans understand life, how we use morality, and the subjective and objective interpretations we can make upon the world. Historically, to have an approximation to mental representations, states, judgements and so on, language studies have contributed significantly in different ways. Indeed, as most cognitive phenomena cannot be directly observed, language serves to indicate, at a certain level, the cognitive structures, functions, and processes required for humans to evaluate what is good, bad, worthwhile, laudable, objective, facultative, among others.

Also, the way to understand such cognitive phenomena varies depending on the epistemological viewpoint. This study is nested in a representational paradigm, since we believe that the mind holds mental representations as well as mental states (Barsalou, 1999; Evans and Green, 2006; Rodríguez, 2018). Such representations are tangible when individuals communicate and interact (Astington and Baird, 2005; Gosselin, 2010). What is more, we adopt the parsimonious view of representations in a neo-modular perspective⁵¹, where language co-occurs with other cognitive phenomena. In concrete, modality is both the linguistic-cognitive process that gives rise to mental representations, and the source for communication and interaction.

Modality has been a subject of interest for centuries. Indeed, it can be traced back to Aristotle in the bivalent logics, with further development in the modal logics. Nonetheless, modality had a shift to the empirical world via the Cognitive Linguistics discipline by the middle 70's and 80s with the work of Fillmore (1975) and Rosch (1975). This discipline studies “the relationship between human language, the mind and socio-physical experience” (Evans, Bergen & Zinken, 2007: 2). The axioms supporting this discipline highlight four principles: 1) “conceptual structure is embodied; 2) semantic structure is conceptual structure; 3) meaning representation is encyclopaedic; and 4) meaning construction is conceptualization” (Evans, Bergen & Zinken, 2007, pp. 6). Therefore, to have an approximation to modality following the empirical criteria here portrayed, scholars are consistent with the idea that it should be embodied, represented encyclopaedically, and conceptualized according to the cognitive architecture humans have.

Furthermore, some cognitive linguists manifest that a huge part of research is directed to the mental processes dealing with language and cognition, leaving aside the sociocultural elements that help (and construct) such mental processes (Croft, 2009; Sinha, 2007). They manifest that language is not exclusively a mental capacity made of

⁵¹ In his theory, Gosselin adopted an intermodular perspective for modalities; we believe our perspective is neo-modular since it incorporates the abstract and the concrete part of embodiment. This point is developed further in the manuscript.

mental structures and processes, but a *societal cognitive system* that must be at the center for human interaction, giving rise to the neural and bodily systems where social and cognitive abilities take place. Consequently, Croft (2009) suggests four socio-cognitive principles intending to complement the traditional ones in Cognitive Linguistics, for it to become Societal Cognitive Linguistics.

1. Grammatical structures and processes in the mind are instances of general social cognitive abilities as well as individual cognitive abilities
2. Grammar consists of a semiotic triangle of the form, the meaning, and the community in which the meaning is conventional
3. Meaning is shared as well as encyclopaedic
4. Meaning involves construal for the purpose of communication. (Croft, 2009, pp. 412)

We adopt this complemented view of language in a holistic system: mind, body, and world. However, modality becomes a larger object of study ontologically speaking. As a result, the narrow view of modality in Cognitive Linguistics, defined as “the attitude of the speaker towards the proposition” (Givon, 1994, pp. 266), is no longer sustainable in socio-cognitive terms. We do not deny the narrow view, but it cannot explain frontiers less explored, viz. embodiment and representations. Such a reasoning leads to the Latin-Greek (wide) tradition, where modality is defined as “the ways of validating and invalidating mental representations” (Gosselin, 2010, pp. 53). Accordingly, modalities are what must be added to the representations for the constitution of judgements that may be ultimately expressed by means of propositions, enunciations, predications, sentences, signs, and so on (Gosselin, 2010).

There are two meaningful differences between the Anglo-Saxon and the Latin-Greek views of modality. On the one hand, while the former contemplates an attitude, that is, a psychological trait, the latter contemplates the validation, a linguistic-cognitive process, which brings in a bigger scope. In detail, an attitude includes both “epistemic

(relating to issues of truth, belief, certainty, evidence) and valiative (dealing with desirability, preference, intent, ability, obligation, and manipulation) attitudes” (Mortelmans, 2007, pp. 870), and a linguistic-cognitive process is one that co-occurs with other cognitive phenomena, say perceptual experience. On the other hand, propositions are a concept that lay on a logical and analytical basis, indicating the validity and falsity of a certain mental concept, whereas the term “representation” deals with perceptual and cognitive processes that end up in an abstraction of reality. That said, the interest is not the validity of the content, but the validation and invalidation of larger mental constructions. By validation, Gosselin (2010) means that representations can be true, false, contingent, possible, impossible, desirable, obligatory, etc.

The author stipulates six categories of modalities⁵² that represent cognitive and social traits in humans, based on linguistic-cognitive parameters, namely, the Instance of Validation, the Force of Validation, the Direction of Adjustment, the Reach in the Logical Structure, the Level in the Syntax, the Degree of Engagement, the Temporality, the Relativity, and the Markedness. Therefore, there are no boundaries among syntax, logics, semantics, and grammar, since the adoption of the Modular Theory of Modalities deals with these nine parameters, giving birth to a transdisciplinary theory. What is more, this theory conceives that any morpho-lexical unit can express modality, not only modal, semi modal and epistemic markers, as it is the trend in the Anglo-Saxon tradition (Ayou, 2013). Recently, research on modality has shown a successful application of Gosselin’s theory (see particularly Niño; 2019; Loaiza and Ortíz; 2021-in press; Gosselin himself, 2020).

The evolution of modality has been confirmed through the centuries, from Philosophy to Logics to Linguistics and to Cognitive Linguistics. Such an evolution brings new understandings about how humans conceptualize the world and act upon it. It has also contributed to new epistemologies where the social and the classical internal cognition flow in ease. However, no theory has studied modality following the Embodied

⁵² Alethic, Epistemic, Deontic, Volitive, Axiological and Appreciative modalities.

Mind Hypothesis, where cognition, language, and representations are embodied (Lakoff and Johnson, 1999; Sinha, 2007; Rohrer, 2007). If one is to admit that modalities (the Latin-Greek tradition) are the way an individual validates and invalidates mental representations (Gosselin, 2010), the previous theoretical approaches to modality must develop new understandings. Hence, we suggest that modality could be understood as symbolic, conceptual, and embodied, both necessary for mental representations' construction and for communication.

If modality is taken as social, linguistic, cognitive, and embodied, there might be several fields that could benefit from it, say, politics, morality, literature, among others. In fact, the narrow tradition of modality has come to play a pivotal role in the social cognition domain. Mainly two arenas are concerned with modality directly: Theory of Mind (ToM) and Moral Cognition (MC). In general terms, ToM deals with a system of concepts and mental states that humans develop to predict others' actions and intentions (Redolar, 2014); since this is a kind of reasoning dealing with an epistemic stance (subjective experiences and beliefs about somebody's actions and intentions), modality is there present; yet, it seems that epistemic modality in ToM is far too reduced, given the fact that the root meaning⁵³ of epistemic modals (Papafragou, 2001) is left apart. Indeed, it is well known that ToM also incorporates wishes, emotions, beliefs, and intentions as notions that are crucial for the human faculty of thought and communication (Wellman, Cross & Watson, 2001). Arguably, the narrow view of modality in ToM seems to fail to explain it all. That is why the Latin-Greek tradition is needed to comprehend the real role of modality in ToM.

Accordingly, modality occurs in verbal thought and in communication, embracing all ToM phenomena (Astington & Baird, 2005; Gosselin, 2010). Simply put, they help to construct thought in which there are mental representations and judgements that are put into communication and interaction. The relevance of modality in ToM is of considerable

⁵³ Root meaning in modality is a term used by cognitive linguists to refer to the semantic value of the modals: obligation, permission, ability, and volition (Mortelmans (2007); we reject this simplistic view and adopt the holistic one, in which there are clear-cut sets of modalities to distinguish principles and parameters, not just values.

interest among scholars. In fact, by applying the False Belief Task (FBT), implicating the above-mentioned simplistic view of epistemic modality, researchers can determine if a subject falls into the Autistic Spectrum Disorder (ASD). Basically, if a person cannot infer the behavior of someone who possesses a false belief, she has not reached a ToM threshold, showing difficulties of the epistemic mental activity (Balmaceda, 2020). In their meta-analysis, Wellman, Croos & Watson (2001) concluded that the FBT is largely applied in children. Nonetheless, the task has been criticized for showing inconsistencies (Bloom y German, 2000). The case is that researchers fail to explain why some ASD subjects pass the task and some neurotypical ones fail to pass it (Papafragou, 2001). Evidently, the task contemplates other markers⁵⁴ that express other epistemic values, as well as other types of modalities. For instance, the volitive modality: “Sally *wants*⁵⁵ to play with her ball”.

The literature regarding ToM and modality is abundant. On the one hand, scholars have reported meaningful progress of subjects’ language being trained to improve their performance on the FBT (see Brown, Donelan-McCall & Dunn, 1996). It appears that training in spontaneous communication, dialogues, problem solving, narratives and epistemic verbs’ exposure contribute to improving their performance on the FBT (Astington & Baird, 2005). The mental abilities regularly improved are the following: 1) adopting different viewpoints (Harris, 2005); 2) predicting others’ points of view (Hale & Tager-Flusberg, 2003); 3) and having better social and communicative interactions (Lohmann & Tomasello, 2003).

On the other hand, developmental research indicates that mental abilities and modality develop regularly in the same stages (Papafragou, 2001). For an individual’s well-developed ToM, she/he must have gone through the development of deontic

⁵⁴ We know of a varied array of research that incorporates other sorts of tasks, some of which deal with images, not words (Baron-Cohen, 1985). We will argue that the instructions are still language-dependent on the one hand, and that images belong to the semiotic field, where they also create mental representations, where there is a subject validating them (using modality), on the other one.

⁵⁵ Emphasis added.

modality at the age of 4-5, and the epistemic one onwards (5.5 years) (Papafragou, 2006a). Beyond this, rich communicative scenarios also help to improve the performance on the task, namely schools and open areas (Lagattuta & Wellman, 2002), and the integration of familiar subjects and characters in the conversations (Cutting & Dunn, 1999). However, the current call is to go beyond children's performance on the FBT to study ToM and modality in adults in noncontrolled scenarios, this approximation still incipient in ToM (Zambrano, 2020).

Previously, we portrayed the role modality plays in ToM and the need for further research contemplating the Latin-Greek tradition of modality. In the paragraphs that follow, another scenario where modality plays a pivotal role is depicted, namely, Moral Cognition (MC). It deals with predicting and explaining cognitive states, intentions, wishes, intuitions, emotions, shared and individual beliefs (Monasterio, 2020). Simply put, MC's object of study is highly alike to ToM's one; that is why many scholars, from different disciplines, argue that MC and ToM can be treated as a complex unit, not as two independent ones (Knobe, 2005; and Monasterio, 2020). Indeed, experimental research has demonstrated that intentionality and belief are universals in humans and are determinant in ToM and MC (Young & Saxe, 2007).

From neurosciences, it has been suggested that ToM and MC share the neural networks involved in predicting, judging and making decisions (Young *et al.*, 2007). To illustrate the complex unit ToM-MC, research has alleged that when subjects are exposed to lies, jokes and irony, they first predict what is good and bad for them (Leekam, 1991). Conversely, there is also evidence showing that subjects' morally emotional experiences distort their ToM (Nadelhoffer, 2005), that normativity conveys the intentionality that affects the pragmatics in ToM (Adams & Steadman, 2004a), and those moral considerations are necessary for *all* ToM (Knobe, 2004). On this matter, many studies have found the impact of individuals' normative considerations influencing their ToM (therefore their MC) in tasks where the language used is purely descriptive (see the huge list of studies in Knobe & Gendler, 2013).

Furthermore, researchers keep on observing what happened to be called *The Knobe Effect*: to derive prescriptive values from descriptive ones (Knobe & Gendler, 2013). Their findings are of prior interest to this doctoral research project. In fact, scholars argue that passing from descriptive matters to value ones is possible thanks to *modality*. In similar moral dilemmas, researchers argue, the relevant judgments are modal in nature as the analyzed sentences become contextually modalized containing no modal verbs in them, or modal-like words. Arguably, they follow the narrow view of modality in these experiments; scholars have intended semantic explanations based on contextuality and probabilities (following Kratzer, 1981), but they claim that this model fails to explain the effect, probably, because words are not monosemic. They manifest the need for novel research approaches to understand how modality plays a pivotal role in ToM-MC (Knobe & Gendler, 2013). Therefore, the question that emerges from these arguments, and the one this research tries to answer, is how do linguistic modalities interact with ToM and MC?

Methodology

The main unit of analysis is what turned out to be called “the linguistic modalities” (Gosselin, 2010). As the six types of modalities appear to be pivotal for language, both for the constitution of thought and communication (Gosselin, 2010), there are important implications for the cognitive, social, and communicative systems. With that in mind, the paradigm that matches this category, present in ToM and MC, is the functional-cognitive one, which offers the possibility to replicate the study and transfer its findings to certain contexts, but not all (Savoie-Zajc & Karsenti, 2000). In consequence, the study is heterogenous, leading to the possibility of having a Societal Cognitive Linguistics where linguistic modalities, ToM and MC interact. Hence, qualitative information is appropriate for the study, so that we can comprehend the structure and functions of cognitive, linguistic and societal systems regarding modalities. As a result, the privileged observational stance we have, leads us to in-depth comprehension of the emergent meanings (Deslauriers, 2019).

In the kind of research where meaning is constructed *in situ*, favoring the possibility for individuals' actions, intentions, morality and normativity to take place, it seems that ethnomethodology⁵⁶ is a design where language, communication and interaction are at the center of interest. Specifically, ethnomethodology is "the study of the techniques that individuals use to make sense of everyday social environments, and the common-sense strategies that they use in these environments to accomplish the tasks of communicating, making decisions and reasoning" (Gall, Borg, & Gall, 1996, pp. 626). Said otherwise, ethnomethodology provides the necessary resources for comprehending the moments in which individuals predict others' behavior, whether moral or not, as well as the mechanisms at play in such a process. Finally, as the study contemplates a bimodal empirical approximation to mental representations by the means of linguistic and body markers, it requires an elaborated discourse analytic method.

Regarding the working unit, Canales and Peinado (2007) suggest an average of sixteen participants in studies where there are discussion groups. The 16 participants of the study, living in Armenia, Quindío, will carry out several communicative and interactive actions during the research field work. Indeed, they will participate in answering a moral dilemma, take part in a group discussion and enroll in an individual semi-structured interview; all actions are directed to the same topic: protecting the environment. Evidently, there are some criteria for individuals to participate. It is required that they 1) fill out the informed consent, 2) are from 20 to 40 years old, 3) possess a high school diploma, but not further, 4) manifest a good psychological status, 5), manifest a clear report regarding legal problems, 6) and succeed the Knobe Effect Task.

The unit of analysis for this study concerns the subject's predications in the different communicative scenarios. In cognitive semantics, predications are the relations between actions (or states) that relate to the arguments (predicates) in the enunciation;

⁵⁶ Garfinkel (1967) postulated that ethnomethodology aims at emphasizing the imperative role of cognition in the organization of social activities (Firth, 2010).

such predications are the bridge to have an approximation to mental representations (Gosselin, 2010). *Grosso modo*, there are four categories of predications, namely, propositional operators, meta-predicates, predicative transparent operators, and the simple predicative operators (Gosselin, 2010). Hence, this is the primary level of analysis, where flow the interaction of markers that express modalities in ToM-MC. The outstanding point is that in this research, important attention is given to the embodied (concrete) markers that help expressing language specific traits, like modality (Boutet, 2018; Culson and Ying; 2014).

This study embraces discussion groups, open interviews and the Knobe Effect Task as data collection instruments. The reasons behind these instruments' selection are clear-cut. First, coming from a linguistics tradition (Jakobson, 1976), discussion groups promote the metalinguistic function of language, in which a certain discourse refers to other social discourses, carried out *in situ* (like moral discourses). Second, open interviews lead to the promotion of the emotive function of language (Alonso, 2007), in which individuals' normativity, ToM, and MC flourish. Finally, the Knobe Effect Task, coming from Experimental Psychology, is fully language dependent as scholars have identified the transition from a purely referential function of language to the emotive one (Knobe and Gendler, 2013). All in all, these instruments are key to approaching the mental and social representations.

The field work contemplates five phases, preceded by a preliminary one. In the preliminary phase, the aim is to validate and apply the instruments for perfecting the details, searching for internal and external validity (Hernández, Fernández and Bautista, 2007). More schematically, this phase consists of the application of the instruments in a shorter scale. During phase 1, the 16 participants of the study are going to take The Knobe Effect Task; this task's objective is to verify if individuals' normative considerations affect their ToM in the absence of specific markers denoting moral issues. Evidently, the application of this task is aimed at reaching the function and functioning of linguistic, social

and cognitive aspects involved in thought construction, anchored to the frameworks of ToM and MC.

After having completed the Knobe Effect Task, participants will be invited to enroll in a semi-structured interview, phase 2. As such, the objective is to get to know the reasons as to why the participants selected a specific statement in the Knobe Effect Task, that is, their mental representations behind their choice in the moral dilemma. As it can be observed, it is in this phase where the societal aspects emerge, so the characterization of the societal system becomes richer, dealing with at least joint attention and action, and a common ground in the conversation. Phase 3 is directed to the discussion groups. In this phase, the objective, dealing with the same topic, is to decipher all the linguistic, societal and communicative systems in the framework of ToM-MC. For subjects not to fall into repeating information already provided in the semi-structured interview, they will be given some statements to discuss (e.g., Do I apply any actions to protect the environment? Are they sufficient?) Remarkably, in this phase, there might be a flow of communication from thought to linguistic behavior to social interactions, which represents an ideal scenario for comprehending the interaction of linguistic modalities with ToM and MC.

Phases 4-5 are devoted to the analysis of the data and the concluding academic communications. In phase 4, the empirical data concerning the linguistic system will help us understand how modalities are present in thought, that is, the intra-individual system. Also, the collected information regarding the cognitive system will help us understand the way in which modalities co-occur with other cognitive processes. Thus, the information attached to the societal system will contribute to understanding the role those social abilities have for contributing to the linguistic modalities and all the way around, that is, the interindividual system. In phase 5, all the oral and written reports will be shared.

Results

The main results of this study will be framed in the specific objectives of the study: 1) to characterize the linguistic, the cognitive and the societal systems that emerge within the framework of ToM and MC; 2) to comprehend the structure and the function of linguistic modalities within the same framework; and 3) to comprehend the functioning of linguistic modalities within the very same framework. The overall outcome will be the comprehension of linguistic modalities' interaction with ToM and MC. Hence, a more detailed comprehension of individuals' performance on the False Belief Task and on the Knobe Effect one will be portrayed.

Another result to come is the verification of the specific hypotheses of the study that will lead to the general one. We suggest the following specific hypotheses: 1) linguistic modalities are a socio-cognitive embodied ability in human beings; 2) linguistic modalities cover the following basic socio-cognitive processes: perspective taking, psychosocial force, and virtual or real movement; 3) linguistic modalities could interact with ToM and MC. If the previous hypotheses are proven right, there will be room to suggest that linguistic modalities' interaction with ToM and MC is comprehended via the socio-cognitive embodied mind. In that way, the linguistic modalities will enrich the understanding we have about ToM and MC, as these ToM and MC will depend on the faculty of language, thought, social abilities and embodiment in human beings. Thanks to the study in progress, such a categorical outcome has begun to be supported, as it will be explained in the following proposal.

In his theory, Gosselin (2010) described, characterized, and applied all the parameters of the six categories of linguistic modalities, following a post-modular semantic and cognitive tradition, for the construction of mental representations. Every type of modality is determined by eight specific conceptual and functional parameters, and a meta-parameter. That is, all the morpho-lexical units in the predication interact so as to validate or invalidate a mental representation. From the predication itself, one can infer the mental mechanisms that support the various types of modalities. The first

parameters are conceptual in nature; they are the Instance of Validation (I), the Direction of Adjustment (D), and the Force of Validation (F).

For parameter I, it is admitted that individuals dock their representations to either reality, subjectivity, or institutional stances. If the I parameter is the reality, the individual inhibits his point of view and looks for expressing an objective truth. On the contrary, if the I parameter is subjectivity, there is no inhibition of the individual's point of view, which entails that the subject is expressing an opinion about a truth, that is, a belief. Beyond these two instances, institutions can also take place (e.g., morality, law, and justice). Schematically, if I parameter is reality, then the alethic modalities take place; if it is subjectivity, it brings in either an epistemic modality (opinions about a truth), an appreciative modality (expressing the aesthetics) or a volitive one (having to do with willingness). Thus, if the I parameter is an institutional stance, the deontic modality (expressing obligation) and the axiological one (about good or bad) are at play. Examples are provided as follows: "A triangle has necessarily three sides". "Certainly, Paul is higher than two meters". "This soup is good". "I would like him to come". "You must leave the room immediately". "It is so good that I lent him the money" (Gosselin, 2001, pp. 59-60).

Remarkably, D parameter in the alethic, epistemic, appreciative, and axiological modalities is descriptive, that is, the enunciations must adjust themselves to the world as it is, while the D parameter of the deontic and volitive modalities is the opposite, prospective, where the world may have to adjust itself to the enunciation. As a result, parameters I and D classify the types of modalities in the Latin-Greek tradition. Beyond, there is a continuum for individuals to express modality within a certain degree of force and towards a certain direction (parameter F). In fact, individuals express modality according to the maximal validation (the necessary: alethic modality; the obligatory: deontic modality, etc.), the total invalidation (the unwillingness: volitive modality; the laudable: axiological modality), and some points in between (the contingent and the possible: alethic modality; the facultative: deontic modality, etc.). Finally, the other parameters correspond to the logical, syntactic, pragmatic, temporal, relative, and

enunciative concepts (in a *mutatis mutandis* strategy) that explain the functioning of modalities at the level of the predication.

Gosselin (2010) contemplated that other traditions' object of study *vis-à-vis* modality are too narrow for explaining the social, linguistic and cognitive phenomena involved in the process of representation making. What is more, his theory stipulates that each of the parameters depicted above function depending on specific rules in a post-modular way and interact with the modules and rules among them as well; for explaining this, he adopted the conceptual space (Gärdenfors, 2000), where the representations are constructed, preceding the intermodular architecture and processes of the linguistic modalities' parameters.

This post modular stance indicates that language co-occurs with other cognitive processes (Karmiloff-Smith, 1992), namely, perceptual experience, simulation, imagination, etc. (Gosselin, 2010). However, the dynamic paradigm in cognitive sciences suggests that all forms of cognition depend on body faculties, the properties of the physical world and the cultural schemas (Sinha, 2007). Thus, the parameters of linguistic modalities must meet the criteria of the Embodied Mind Hypothesis, so that modalities are not only conceptual, but also embodied (Lakoff and Johnson, 1999). Hence, the conceptual space where representations are constructed, validated and unvalidated, depends not only on the intermodular functioning of the parameters, but also on the concrete part of cognition, that is, proprioception, interoception and kinaesthesia (Barsalou, 1999). As a result, we consider that ToM and MC are also embodied, as they depend upon all the functioning of linguistic modalities in the sense we are suggesting. In detail, for the subject to validate/invalidate a mental representation, he uses his body, the concrete part, and all the mechanisms for it to happen in the mind.

To illustrate, the I parameter could be equivalent to perspective taking (the subject has three possibilities to switch his source of validation: objectivity, subjectivity, institutions). Also, the metaphorical world of the external reality in the mind is possible via

the use of containers located topographically in the mind. We will argue that both parameters I and D acquire the form of containers for the individual to achieve all the conceptual linguistic modalities' parameters. What comes next is that the Embodied Mind Hypothesis stipulates some universals in cognition, namely, (real or virtual) movement, force dynamics and containers. Therefore, for linguistic modalities to exist ToM and MC are nothing but a context to make it evident. In addition, the bodily movements and signs produced along discourse are better comprehended considering the Embodied Mind Hypothesis; research supports this view in scenarios where the hands, head and eyes' movements indicate negatives, questions, assertions, that is, epistemic instances of the mind, objective descriptions of reality, volition, morality, and so on (Boutet, 2018; Culson and Ying; 2014).

Conclusions

The study has not arrived at categorical conclusions yet (waiting for the data collection and analysis). Nevertheless, we have achieved a theoretical view that will become a theoretical model to comprehend the ways humans make representations from the body, and the role linguistic modalities play for humans to predict others' actions, feelings, and wishes, as well as for the moral cognition that drives their lives. We are aware of other theoretical approximations to explain ToM and MC from language (Searle, 1964; Lakoff and Johnson, 1999; Knobe and Gendler, 2013; Rodríguez, 2018), none of such theoretical approximations embraces modality in an embodied way. Although the analytical process represents a major challenge, the study may help us understand why humans make moral decisions in a certain way and, by the way, why some ADS children pass the FBT and some neurotypicals fail it. A further outcome will be the rise of interest that other disciplines could have for the results of the study, say psychology, law, and education, among others.

References

Adams, F, Steadman, A. (2004). Intentional action and moral considerations: still pragmatic. *Analysis* 64, 3, pp. 268–76.

- Alonso, L. (2007). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. J. Delgado y J Gutiérrez, (eds) (pp. 225-238)
- Astington, J. & Baird, J. (2005). *Why Language Matters for Theory of Mind*. Oxford University Press, Inc.
- Ayoun, D. (2013). *The Second Language Acquisition of French Tense, Aspect, Mood and Modality*, Jhon Benjamins Publishing Company AILA Applied Linguistics Series 10, University of Arizona.
- Balmaceda, T. (2020). Tres décadas del test de la falsa creencia. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*. 8, núm. 2. (pp. 5-23)
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). "Does the autistic child have a 'Theory of Mind'?", *Cognition*, vol. 21 nº 1, pp 37-46
- Barsalou, L. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences* 22 (4): 577–660.
- Bloom, P., & German, T. (2000). "Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind". *Cognition* 77, pp. 25-31.
- Boutet, D. (2018). Pour une approche kinésiologique de la gestualité. Habilitation à diriger des recherches. Université de Rouen, Normandie.
- Brown, J., Donelan-McCall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Canales, M. and Peinado, A. (2007). Grupos de discusión. En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. J. Delgado y J Gutiérrez, (eds) (pp. 288-311)

- Clark, H. (2021). Towards a Cognitive Science of the Human: Cross-Cultural Approaches and Their Urgency. *Trends in Cognitive Sciences*. (pp. 1-19).
- Coulon S. and Ying, C. (2014). Multimodal discourse comprehension. In *Body-Language-Communication. An international Handbook on Multimodal Human Interaction*, (Edrs) C. Muller, A. Cienci, E. Fricke, S. Ladewig, D. Mcneill, and J. Bressem. *Volume 2*. The Gruyter Mouton (1922-1929).
- Croft, W. (2009). Toward a social cognitive linguistics. In *New Directions in Cognitive Linguistics*. Edrs Evans, V., Pourcel, S. John Benjamins B.V (pp. 395-420)
- Cutting, A. & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Deslauriers, J. (2019). Investigación cualitativa. Guía práctica. Editorial ALMA MATER.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Hillsdale, NJ: LEA and Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V., Bergen, B. & Zinken, J. (2007). *The Cognitive Linguistics Reader*. Equinox, London.
- Fillmore, C. (1975). An alternative to checklist theories of meaning. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 123–131.
- Firth, A. (2010). Ethnomethodology. *Discurso & Sociedad*, Vol. 4(3) 2010, 597-614
- Gall, M., Borg, W. y Gall, J. (1996). *Educational Research. An Introduction*. Sixth ed. Longman Publishers, USA.
- Gärdenfors, P. (2000). *Conceptual Spaces*. Cambridge, Mass. MIT Press.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Givón, T. (1994). *Voice and Inversion*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gosselin, L. (2001). Le statut du temps et de l'aspect dans la structure modale de l'énoncé. Éssques d'un modèle global. *Presses universitaires de Caen. Syntaxe et sémantique. Vol 2.* (57-80).
- Gosselin, L. (2010). *Les modalités linguistiques. La validation des représentations*. Amsterdam.
- Gosselin, L. (2021). Les modalités dans L'Étranger et l'expression de l'absurde. in E. Corre, D.-T. Do Hurinville et H.-L. Dao. (Eds). *The Expression of Tense, Aspect Modality and Evidentiality in Albert Camus's 'L'Etranger', and its Translations*, J. Benjamins, (267-281).
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6, 346-359.
- Harris, P. (2005). Conversation, Pretense and Theory of Mind. In *Why Language Matters for Theory of Mind*. Eds. Astington and Baird: 70-83.
- Hernández, S, Fernández, C, & Baptista, P. (2007) Metodología de la investigación. Cuarta edición. Editorial: MCGRAW-HILL.
- Hume, D. (2000 [1739–40]). D. F. *A treatise on human nature*. In Norton & M. J. Norton (Eds.). Oxford, England: Oxford University Press.
- Jakobson, R. (1976). *Six leçons sur le son et le sens*. Ed. de Minuit, Paris.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA.: M. I. T. Press.
- Knobe, J. (2004). What is experimental philosophy? *The Philosophers' Magazine*, 28. Available at: [http:// pantheon.yale.edu/~jk762/Experimentalphilosophy.pdf](http://pantheon.yale.edu/~jk762/Experimentalphilosophy.pdf). Accessed on May 31, 2010.
- Knobe, J. (2005). Theory of Mind and Moral Cognition: Exploring the Connections. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, (pp. 357-359).
- Knobe, J. & Gendler, Z. (2013). Modals with a Taste of the Deontic. *Semantics & Pragmatics*, 6: (1 – 42).
- Kratzer, A. (1981). "The notional category of modality". In H.-J. Eikmeyer & H. Rieser (Eds.), *Words, worlds, and contexts: New approaches to word semantics*: 38–74). Berlin, Germany: De Gruyter.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lagattuta, K., y Wellman, H. M. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of emotion understanding. *Developmental Psychology*, 38, 564-580.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar, a Basic Introduction*, Oxford University Press.
- Leekam, S. (1991). "Jokes and Lies: Children's Understanding of Intentional Falsehood." In A. Whiten (ed.), *Natural Theories of Mind: Evolution, Development and Simulation of Everyday Mindreading*. Oxford: Blackwell.
- Loaiza, N. & Ortíz, C. (2021). ¿Cómo los estilos de aprendizaje interculturales, en términos de la sensibilidad intercultural, se reflejan en las modalidades del texto argumentativo escrito bilingüe de estudiantes, colombianos y franceses, de licenciatura en lenguas extranjeras? In press.

- Lohmann, H., & Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development*, 74, 1130-1144.
- Monasterio, A. (2020). La comunicación bidireccional entre la cognición social y la cognición moral two-way communication between social cognition and moral cognition. *Thémata*. Nº 61 (pp. 29-48).
- Mortelmans, T. (2007). "Modality in Cognitive Linguistics". In *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. D. Geeraerts and H. Cuykens, (eds). Oxford University Press.
- Nadelhoffer, T. (2005). Skill, luck, control, and intentional action. *Philosophical Psychology* 18(3). 341–352. <http://dx.doi.org/10.1080/09515080500177309>.
- Niño, L. (2019). L'identité culturelle et l'altérité immergées dans l'essai argumenté en anglais L₁ et français L₂, langues non apparentées, chez les assistants de langue anglophones à Rouen : une étude de cas d'après la Rhétorique Contrastive de Connor (2008). Mémoire de recherche Master 2. Université de Rouen.
- Papafragou, A. (2001). Modality and theory of mind: Perspectives from language development and autism. in S. Barbiers, F. Beukema & W. van der Wurff, eds. *Modality and its interaction with the verbal system*. Amsterdam: Benjamins.
- Papafragou, A. (2006a). "Epistemic modality and truth conditions". *Lingua*, 116, 1688–1702.
- Redolar, D. (2014). *Neurociencia Cognitiva*. Madrid, España: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, F. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 315-333.

- Restrepo J., Moreno, L., Fonseca, J. Vera, A. & Quiroz, D. (2021). Razonamiento moral y lenguas extranjeras: un estudio lingüístico-cognitivo en profesores bilingües. In press.
- Rodríguez, A. (2018). *Naturaleza biopragmática de la moral. Lenguaje y mente, condiciones necesarias de la institución moral*. Editorial UAM- Universidad Autónoma de Manizales.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 192–233.
- Savoie-Zajc, L. and Karsenti, T. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP, 2000.
- Searle, J. (1964). How to derive 'ought' from 'is'. *Philosophical Review*, 73, 43–58
- Sinha, C. (2007). Cognitive Linguistics, Psychology and Cognitive Science. In D. Geerarts and H. Cuykens (eds) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press (pp. 1266-1294).
- Talmy, L. (2000): *Toward a cognitive semantics*. (2 vols.). Cambridge, MIT Press.
- Wellman, H., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory-of-mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684.
- Young, L., Cushman, F., Hauser, M., & Saxe, R. (2007). The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment. *Proceedings of the National Academy of Sciences, U.S.A.*, 104, 8235–8240.
- Young, L., & Saxe, R. (2008a). The neural basis of belief encoding and integration in moral judgment. *Neuroimage*, 40, 1912–1920.

Young, L. y Saxe, R. (2008b). An fMRI Investigation of Spontaneous Mental State Inference for Moral Judgment. *Journal of Cognitive Neuroscience* 21:7, pp. 1396–1405. Massachusetts.

Zambrano, R. (2020). Efectos de la teoría de la mente en el razonamiento pragmático de las implicaturas escalares. Tesis inédita de Doctorado.

EJE TEMÁTICO

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA, CURRÍCULO Y CONTEXTO

Capítulo 15

Experiencias y Desafíos de Estudiantes Universitarios Durante el Confinamiento a Causa de la COVID-19: Cuando la Virtualidad Reemplaza la Presencialidad

Jacqueline García Botero⁵⁷

Universidad del Quindío

Gustavo Alberto García Botero⁵⁸

Universidad Libre de Bruselas, VUB

Margarita Alexandra Botero Restrepo

Universidad del Quindío⁵⁹

Resumen

La presente micro Etnografía educativa da cuenta de la satisfacción en el aprendizaje de estudiantes universitarios de una universidad pública colombiana quienes durante el tiempo de confinamiento se vieron enfrentados a la metodología PAT (presencialidad asistida por tecnología) para dar continuidad a su proceso educativo. La investigación contó con la participación voluntaria de 423 estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas. Como técnicas e instrumentos de investigación se desarrollaron cuestionarios con entradas de texto libre, grupos focales y observación participativa. Los resultados del estudio sugieren una reflexión hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje

⁵⁷ Licenciada en Licenciatura en Lenguas Modernas y Magíster en Educación en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Docente del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas. Integrante del grupo de investigación ESAPIDEX-B. Ponente nacional e internacional en diferentes eventos académicos. Autora de libros y artículos publicados en revistas indexadas. Capacitadora en Metodología de lenguas extranjeras a docentes de inglés en ejercicio (Programa MAEK y Quindío Bilingüe y competitivo). Directora y Jurado de trabajos de grado de la maestría en Ciencias de la Educación. Evaluadora de producción intelectual de profesores. Par Académico CONACES. Email: jgarciab@uniquindio.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9850-7947>[#]

⁵⁸ Licenciado en lenguas modernas de la Universidad del Quindío (Colombia), Especialista en culturas extranjeras de la Universidad de Poitiers (Francia), Magíster en Hermenéutica literaria de la Universidad EAFIT (Colombia) y Doctor en Ciencias de la Educación de la Vrije Universiteit Brussel (VUB) de Bélgica. Entre sus intereses investigativos están las TIC en la educación y la interdisciplinariedad. Cofundador de Prometeus, una empresa centrada en el apoyo a instituciones en temas relevantes a los objetivos de desarrollo sostenible y a la cooperación interinstitucional e intercontinental. gustavo.garcia.botero@vub.be ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1606-9486>

⁵⁹ Magister en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y en Análisis del Discurso y Didáctica de FLE/FLS de la Universidad de Nantes (Francia). Candidata a Doctorado en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Universidad del Quindío. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-3874>

mediados por tecnología que haga especial énfasis en el rol docente y en las condiciones educativas que permitan un alto nivel de satisfacción entre los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje en línea; aspectos psicosociales; COVID-19; enseñanza de lengua extranjera; presencialidad asistida por tecnología.

Abstract

The present educational micro-ethnography shows the satisfaction in the learning of college students of a Colombian public university who during the time of confinement were faced with the PAT (technology-assisted presence) methodology to give continuity to their educational process. The research involved the voluntary participation of 423 students of a degree in modern languages. As research techniques and instruments, questionnaires with free text entries, focus groups and participatory observation were developed. The results of the study suggested a reflection towards the teaching-learning processes mediated by technology that places special emphasis on the teaching role and on the educational conditions that allows a high level of satisfaction among students.

Keywords: Online learning; psychosocial aspects; COVID-19; foreign language teaching; technology-assisted presence.

Introducción

No cabe duda de que el virus SARS-CoV-2, que genera la enfermedad COVID-19, se ha convertido en un hito mundial, que ha permeado todos los ámbitos y cada una de las dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas y demás. Sin duda, desde cada uno de los sectores que mueven a una sociedad, se ha tenido que reflexionar sobre la manera como se llevan a cabo ciertos procesos y se ha dado un lugar importante a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para hacer frente a los desafíos que esta emergencia sanitaria ha traído consigo.

Durante el tiempo de confinamiento, fueron varias las alternativas alrededor del mundo para dar continuidad al proceso educativo en sus diferentes niveles. Aunque una de las primeras iniciativas fue el cierre temporal de las instituciones y una pausa para prevenir el contagio masivo, muy pronto las instituciones educativas de todo el mundo



enfrentaron el reto de continuar con la enseñanza remota, aun sin tener un diseño curricular prediseñado para este tipo de desafíos.

Estudios realizados en países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Ecuador, México, Chile y Colombia, se ha evidenciado un impacto negativo del confinamiento en el estilo de vida de los estudiantes universitarios, en tanto ha afectado su salud física y mental, su rendimiento académico, sus interacciones sociales, su convivencia familiar, entre otras afectaciones a causa de diversos factores de tipo psicosocial, sociodemográfico y socioeconómico (Arias *et al.*, 2020; Chicaiza, 2020; Lovón y Cisneros, 2020; Ramírez *et al.*, 2020; Valdieso *et al.*, 2020). Investigaciones en países como España (Gil *et al.*, 2020), India (Chandra, 2020) y Nigeria (Dada *et al.*, 2019) reportan también efectos negativos en los estudiantes debido a la pandemia.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de indagar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto universitario, más específicamente, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, en lo concerniente a *aspectos psicosociales y condiciones educativas* en este ejercicio de reflexión.

Los aspectos psicosociales descritos por Walker y Fraser (2005), y que hacen parte de las categorías para identificar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al aprendizaje en línea, sumados a la categoría “salud física y mental”, permiten identificar los elementos fundamentales para garantizar un nivel alto o bajo de satisfacción hacia el aprendizaje mediado por tecnología. Por su parte, las condiciones educativas —la infraestructura física y los medios educativos—, como garantes de la buena calidad en la educación superior (Castillo, 2013), permiten explorar los retos que afrontan en la actualidad las instituciones de educación superior para adaptarse eficazmente a la “nueva normalidad educativa”.

Es a partir de estas dos vertientes que se establece, como objetivo principal de investigación, identificar los aspectos psicosociales y las condiciones educativas que influyeron en la satisfacción del aprendizaje mediado por tecnología de estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, de la Universidad del Quindío, durante el periodo de confinamiento a causa de la COVID-19.

Dichos aspectos psicosociales fueron abordados teniendo en cuenta el cuestionario DELES (Distance Education Learning Environment Survey) propuestos por Walker y Fraser (2005)⁶⁰ y adaptado a la nueva realidad educativa; además, se incluyeron otros aspectos psicosociales como la salud física y mental.

Hoy por hoy, no se registran investigaciones que indaguen sobre los aspectos psicosociales y las condiciones educativas de estudiantes de programas de Licenciatura en Lenguas Extranjeras respecto a este nuevo modelo de enseñanza en el departamento del Quindío, por lo cual resulta importante plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles aspectos psicosociales y condiciones educativas influyen en la satisfacción de estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío durante su aprendizaje en línea en tiempos de confinamiento?

Esta “mutación” de la educación lleva a los investigadores en el campo de la educación a indagar sobre las dinámicas que esta nueva transformación trae consigo. Más particularmente, este artículo centra su mirada en el eje fundamental del proceso: el estudiante. Así pues, analizar los aspectos psicosociales y las condiciones educativas desde cualquier campo disciplinar es un punto de partida esencial para la implementación de planes de mejoramiento y la creación de estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de actividades académicas de la mejor manera posible.

En Colombia, desde que se decretó la emergencia sanitaria en el país el 12 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha generado diferentes lineamientos, con el fin de facilitar el proceso pedagógico en casa y dar continuidad a la oferta educativa en todos los niveles educativos.

Entre las directivas emanadas del Gobierno nacional para la educación superior que ponen a la mediación tecnológica como protagonista, es posible resaltar la Directiva Presidencial 02 del 12 de marzo de 2020, la cual invita al uso de las TIC como una medida para evitar el contagio masivo; en el numeral 2.5 expresa: “hacer uso de herramientas como e-Learning, portales de conocimiento, redes sociales y plataformas colaborativas,

⁶⁰ Cuestionario DELES (Distance Education Learning Environment Survey) DELES - Copyright ©2020 by Scott L. Walker. All rights reserved in all media. Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com.

para adelantar los procesos de capacitación y formación que sean inaplazables” (Colombia, Presidencia de la República, 2020). Así mismo, la Directiva Ministerial 04 del 22 de marzo de 2020 invita a los programas académicos de educación superior a hacer uso de las tecnologías de la información y la comunicación para dar continuidad al proceso educativo (Colombia, MEN, 2020a). El 6 de abril, por medio de la Directiva Ministerial 08, se extienden las medidas para mitigar la expansión del virus, y las universidades, bajo el principio de la autonomía, podrían seguir desarrollando sus actividades académicas con la ayuda de las TIC como su mejor aliado hasta que las condiciones sanitarias así lo exigieran (Colombia, MEN, 2020b).

Para el año 2021, debido a que la emergencia sanitaria continúa, desde el MEN se invita al retorno progresivo a las aulas o “alternancia educativa”, considerando los lineamientos planteados desde diferentes normativas, incluso los ya expresados en los “Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa” (Colombia, MEN, 2020c).

Así, las instituciones de educación superior, bajo el concepto de *autonomía universitaria*, han planteado diferentes estrategias para afrontar este gran desafío y seguir ofreciendo su servicio educativo, ya sea de manera remota o considerando una modalidad semipresencial. En este sentido, algunas universidades de la capital colombiana, como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional, la Militar Nueva Granada, entre otras, han manifestado públicamente su decisión de continuar con la modalidad virtual, sin retorno a las aulas. Por su parte, otras universidades, como la Sabana, los Andes, la Ean (Escuela de Administración de Negocios) y el Politécnico Grancolombiano ya incursionan en clases semipresenciales (Redacción Educación *El Tiempo*, 2020).

En cualquiera de los casos, la mediación tecnológica es y seguirá siendo el motor que promueve las interacciones de enseñanza y aprendizaje que aportan a la reconstrucción de la educación, que permitirá crear agentes del cambio dispuestos a hacer frente a los desafíos mundiales que esta enfrenta.

Para el caso concreto de la Universidad del Quindío, se implementó, desde un inicio, la estrategia “Ruta de las oportunidades”, para conectar a la comunidad académica por medio de la tecnología. Durante el primero y el segundo semestres del 2020, respetando los lineamientos nacionales, la Universidad desarrolló sus actividades académicas de manera virtual, siguiendo el modelo de *presencialidad asistida por la tecnología* (PAT). De este modo, docentes y estudiantes utilizaron diferentes aplicaciones y plataformas educativas, y por medio de clases sincrónicas (donde la comunicación y la interacción se llevan a cabo mediante herramientas virtuales en tiempo real) y asincrónicas (esta interacción es en tiempo diferido) (Lamí *et al.*, 2016), finalizaron estos dos periodos académicos.

Para el primer semestre de 2021, como lo anunció el señor rector, se incursiona en la alternancia voluntaria (por parte de docentes y estudiantes) y, por medio de la metodología “clase espejo”, se garantizará que las personas que decidan no asistir a la clase presencial, puedan estar en la sesión por medio de plataformas digitales. Esta metodología es una de las herramientas pedagógicas que han sido utilizadas en estos tiempos de pandemia. Se trata de “un recurso académico que usa una plataforma digital compartida entre profesores y estudiantes, para participar en el desarrollo sincrónico y asincrónico de un curso completo o de una sesión de un curso” (Aponte, 2018, p. 2).

Metodología

Esta investigación se realizó teniendo en cuenta la micro-etnografía como parte de los estudios etnográficos en educación como ruta metodológica. Maturana y Garzón (2015) describen la etnografía como un método de investigación pertinente al servicio del docente, el cual posibilita un amplio entendimiento “del contexto educativo o las particularidades del contexto escolar”.

La investigación contó con la participación voluntaria de 423 estudiantes del programa de licenciatura en lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la universidad del Quindío. Se realizó un cuestionario abierto, centrado en la satisfacción en la experiencia de aprendizaje mediada por tecnología digital. De igual manera, se realizaron grupos focales y observaciones participativas, todos con el fin de analizar la

satisfacción de los estudiantes frente a las nuevas dinámicas generadas a causa de la covid-19.

El análisis de los resultados se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se implementó un proceso de condensación, visualización e interpretación de datos Miles et al. (2014), principalmente en el análisis de los resultados obtenidos de los cuestionarios abiertos. El análisis de la información obtenida desde los grupos focales y la observación participativa contó con las condiciones generales para la codificación planteadas por McCracken (1988). En la segunda fase, se realizó un proceso de triangulación metodológica que permitió constatar y analizar los resultados obtenidos desde diferentes fuentes.

Resultados

El análisis de la satisfacción estudiantil durante la experiencia de presencialidad asistida por tecnología (estrategia metodológica PAT) brinda resultados que valen la pena sean discutidos por la comunidad académica. En especial porque la pandemia hizo que las tecnologías para la educación tuvieran un papel protagónico y seguramente ya estarán aquí para quedarse. Los resultados del estudio muestran que hay elementos que tienen un impacto en la satisfacción estudiantil y que no se debe dar por sentado que, por el simple hecho de ser considerados “nativos digitales” los estudiantes estarán satisfechos en el aprendizaje mediado por tecnología digital.

En cuanto a la estrategia metodológica PAT, los resultados son comparables con estudios preliminares que evalúan estrategias similares en otros contextos y latitudes durante el periodo de la pandemia y en donde se mencionan afectaciones a la salud mental y dificultades económicas que impiden implicarse en el aprendizaje en línea adecuadamente (ver Arias et al., 2020; Chandra, 2020; Ramírez et al., 2020). Así, el presente estudio confirma que la satisfacción es dependiente de factores psicosociales y de condiciones educativas estructurales que faciliten el aprendizaje. En el caso particular de los estudiantes de lenguas modernas, ya se venía indicando que estos enfrentan desafíos en lo concerniente a la autonomía, y a trascender en niveles superiores de esta que exigen, a parte de un reconocimiento de los estilos de aprendizaje y la

selección de estrategias para afrontar el aprendizaje de lenguas, una capacidad de reflexión y proyección de lo aprendido hacia la resolución de problemas (Velázquez et al., 2016).

La experiencia de los estudiantes durante el periodo de presencialidad asistida por tecnología muestra que el desafío de alcanzar un grado de autonomía mayor es aún más complicado, y que los estudiantes tienen dificultades para reconocer sus propias fortalezas y debilidades a nivel lingüístico. Esto, sumado a la falta de empatía y flexibilidad por parte del profesor, y a la monotonía en detrimento de la creatividad durante las clases hace que la satisfacción en el aprendizaje se vea comprometida. Así pues, vale la pena preguntarse si dichas dificultades son propias de los estudiantes de idiomas, o si también estas son compartidas por la comunidad estudiantil en general. Para preservar esta filosofía en el contexto de aprendizaje mediado por tecnología digital y favorecer la satisfacción en el aprendizaje, no se deberían obviar los aspectos psicosociales y condiciones educativas estructurales identificadas en este estudio.

Conclusiones

Los resultados de la investigación identifican al profesor como el factor psicosocial pivote en la satisfacción estudiantil. En el campo de las lenguas extranjeras ya se había identificado que el rol del profesor es muy diverso y que este “varía dependiendo de las tareas a enseñar con la ayuda de la tecnología” (Díaz y Jansson, 2011). Así, el profesor que trabaja con ayuda de medios tecnológicos debe tener el rol de *organizar* el proceso enseñanza/aprendizaje y *monitorear* las estrategias utilizadas para asegurarse que sean efectivas. Igualmente, el profesor debe *asesorar* a los estudiantes realizando una retroalimentación y *diseñar* estrategias innovadoras que ayuden al logro de los objetivos (Díaz & Jansson, 2011). Estos roles siguen siendo relevantes para el contexto de aprendizaje por medio de la estrategia metodológica PAT. Sin embargo, para favorecer otros factores psicosociales que inciden en la satisfacción estudiantil como el aprendizaje activo, el aprendizaje autónomo, la interacción estudiantil o el aprendizaje auténtico y relevante se debe pensar en roles que van más allá de la mera consecución de objetivos de aprendizaje.

En cambio, los profesores deben ver a la tecnología como un instrumento sociocultural que *facilita* el intercambio de saberes y experiencias entre todos los participantes del proceso educativo. De esta manera, el rol del profesor se debe centrar en *apoyar* el proceso educativo en el ámbito académico sin dejar a un lado el ámbito social. Este último, afectado por la irrupción de la pandemia y que requiere por parte de los profesores especial comprensión y empatía “un apoyo psicosocial adecuado y bien diseñado puede mejorar los procesos resilientes y mitigar las vulnerabilidades” (McNatt et al., 2018, p. 9).

Para que el profesor pueda crear un ambiente psicosocial adecuado que se traduzca en la satisfacción estudiantil en el aprendizaje, se debe insistir en una mejoría de las condiciones educativas de todos los actores educativos. La pandemia evidenció la necesidad de formación docente en el uso de las TIC, particularmente cuando el componente de presencialidad se traslada del salón de clase a la pantalla de un dispositivo digital. Es conveniente entonces que se creen estrategias educativas de impacto nacional que permitan el intercambio de saberes entre los docentes. Por ejemplo, se puede conformar una fuerza de tareas que se encargue de recoger las buenas prácticas de los docentes, implementadas durante el periodo de enseñanza/aprendizaje PAT. A partir de este ejercicio, se pueden elaborar lineamientos generales que propendan velar por el bienestar psicosocial estudiantil en el aprendizaje mediado por tecnología digital. Además, el estrechamiento de la colaboración con redes como la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) permitiría que los profesores cuenten con notas de orientación para enfrentar de mejor manera cambios abruptos e inesperados que los conduzcan a implementar estrategias metodológicas como la PAT.

Las propuestas expuestas anteriormente podrían integrarse a los lineamientos y estrategias ya propuestas por el gobierno nacional en lo concerniente a las TIC en la educación. (ver Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022; CONPES 3988 de 2020). De este modo, el desarrollo profesoral acompañado de la implementación de políticas

ligadas al mejoramiento de las condiciones educativas⁶¹ impactarán de manera positiva los aspectos psicosociales y por ende la satisfacción estudiantil en el aprendizaje mediado por tecnología digital.

Referencias

Aponte, C. (2018). Clase Espejo. Caja de herramientas para la internacionalización del currículo. Herramienta #7. ITM Institución Universitaria, Dirección de Cooperación y Relaciones Internacionales

Arias, B., Castañeda, A., Pecero, J. y Frías M. (2020). Percepción emocional del estudiante universitario ante el distanciamiento social aplicado por la pandemia COVID-19. *Ocronos*, 3(8), 52. <https://revistamedica.com/percepcion-emocional-estudiante-universitario-distanciamiento-social-COVID-19/>

Castillo, M. (2013). Lineamientos de calidad para la verificación de las condiciones de calidad de los programas virtuales y a distancia. Ministerio de Educación Nacional, Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-338171_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de la República de Colombia. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Bogotá.

Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2020). Documento CONPES 3988. Tecnologías para aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020a). Directiva Ministerial 04 de 2020. Uso de las tecnologías en el desarrollo de programas académicos

⁶¹ Políticas dirigidas a la democratización al acceso a la tecnología digital, la modernización en las telecomunicaciones, la implementación de programas de acceso universal a las TIC, la masificación del acceso a internet, el apoyo a la educación pública con conectividad, la formación a los usuarios para el uso de las tecnologías y el subsidio para incentivar la conectividad en familias vulnerables.

presenciales (2020 marzo 22). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394296_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020b). Directiva Ministerial 08 de 2020. Alcance de las medidas tomadas para la atención de la emergencia del COVID-19 en Educación Superior y Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (2020 abril 6). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-395659_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020c). Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. Junio 2020. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). Lineamientos para la educación virtual en la educación superior. MEN. https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Lineamientos_para_la_educacion_Virtual_dic_29.pdf

Colombia, Presidencia de la República (2020). Directiva Presidencial 02. Medidas para atender la contingencia generada por el COVID-19, a partir del uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones-TIC (2020 marzo 12). <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DIRECTIVA%20PRESIDENCIAL%20N%C2%B0%2002%20DEL%2012%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf> Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2): 229-238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>

Chandra, Y. (2020). Online education during COVID-19: Perception of academic stress and emotional intelligence coping strategies among college students. *Asian Education and Development Studies*, 10(2): 229-238. <https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0097>

Chicaiza, A. (2020). Percepción sobre la educación virtual, en adolescentes de la parroquia Salasaca, durante la pandemia del COVID-19. *Ocronos*, 3(8), 160. <https://revistamedica.com/educacion-virtual-adolescentes-pandemia-COVID-19/>

Dada, J. O., Babatunde, S. O. y Adeleye, R. O. (2019). Assessment of academic stress and coping strategies among built environment undergraduate students in Nigerian higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(3), 367-378. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2018-0100>

Díaz, C. H. y Jansson, L. (2011). El aprendizaje del inglés y el uso de tecnologías: percepciones de estudiantes y profesores de inglés del nivel secundario chileno. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, (5), 1-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44697>

Gil, F., Urchaga, J. D. y Sánchez, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 65-85. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>

Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Pérez Fleites, M. G. y Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Conrado*, 12(56), 84-89. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/408>

Lovón, M. y Cisneros, S. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID19: el caso de la PUCP. Propósitos y Representaciones. *Revista de Psicología Educativa*, 8(SPE3), e588. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>

Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>

McCracken, G. (1988). The long interview. Sage Publication. <https://doi.org/10.4135/9781412986229>

McNatt, Z, Boothby, N., Wessells, M. y Lo, R. (2018). Nota de orientación en la INEE sobre apoyo psicosocial: facilitando el bienestar psicosocial y la psicoeducación. INEE.

Miles, M. B., Huberman, M. A. y Saldaña, J. (2014). *qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Sage Publication.

Ramírez, I., Jaliri, C., Méndez, B. y Orlandini, I. (2020). Percepciones universitarias sobre la educación virtual. *Red de docentes IB*, 3(1), 1-6. <https://www.aacademica.org/ivonne.fabiana.ramirez.martnez/11.pdf>

Redacción Educación El Tiempo. (2020, 8 de septiembre). ¿En qué va el regreso a clases presenciales en las universidades? El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/regreso-a-clase-en-que-va-el-retorno-a-las-aulas-en-las-universidades-536550>

Valdieso, M., Burbano, V. y Burbano, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. *Revista Espacios*, 41(42), 269-281. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>

Velázquez, Y., Pérez, A. y Parra, J. (2016). Los niveles de autonomía en el aprendizaje del profesor en formación de lenguas extranjeras. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(1): 85-96.

Walker, S. L. y Fraser, B. J. (2005). Development and validation of an instrument for assessing distance education learning environments in higher education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Learning Environ Res*, 8, 289-308. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-1568-3>

Capítulo 16

Estilos de Aprendizaje en el Acompañamiento Pedagógico para la Creación de Aulas Virtuales en Moodle

Mónica Eliana Cardona Zapata⁶²

Andrea Perneth Montañez⁶³

Universidad de Antioquia

Resumen

Este trabajo presenta, inicialmente, un rastreo bibliográfico en torno a la identificación de estilos de aprendizaje de los estudiantes en diversas investigaciones en educación superior. Dicho rastreo recopila ciertos hallazgos en la aplicación de los modelos y cuestionarios más usuales sobre estilos de aprendizaje, tales como el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), CHAEA-36, la taxonomía de Felder y Silverman, entre otros. Adicionalmente, y siguiendo a los autores revisados, se propone un contraste entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza mediadas por el uso de tecnologías. Esta propuesta apunta a la consolidación de una serie de orientaciones para el acompañamiento pedagógico que se realiza desde Ude@ Educación Virtual, el equipo de la Universidad de Antioquia que lidera la construcción de cursos, programas académicos, y otros espacios alternativos de formación virtual. Plantear esas orientaciones implicó la construcción de un instrumento para la evaluación

⁶² Email: meliana.cardona@udea.edu.co Licenciada en Matemáticas y Física, Magíster en Educación en Ciencias Naturales. Asesora pedagógica en Ude@ - Educación Virtual y docente de cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Docente investigadora del Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias -PiEnCias-.ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3697-228>.

⁶³ Email: aperneth@eafit.edu.co, Licenciada en Informática y Medios Audiovisuales de la Universidad de Córdoba (Colombia) y Magíster en Hermenéutica Literaria (Universidad EAFIT). Líder del área de pedagogía en Ude@ - Educación virtual de la Vicerrectoría de Docencia, Universidad de Antioquia. Ha dedicado los últimos años a la docencia y a la investigación en diversas universidades de Colombia, tales como la Universidad de Antioquia, la Universidad EAFIT y la Fundación Universitaria Católica del Norte. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2620-2220>.

de las aulas virtuales en Moodle con las cuales cuenta actualmente la universidad, de tal forma que se pudieran identificar las estrategias de enseñanza y, en consecuencia, los estilos de aprendizaje que se privilegian en el trabajo con los estudiantes. El instrumento será aplicado para caracterizar diez aulas virtuales de diferentes programas académicos de la universidad, a saber: Medicina Veterinaria, Microbiología, Matemáticas, Artes, Español como lengua extranjera, Ingenierías ambiental y en telecomunicaciones, Filosofía, Contabilidad y Enfermería. Se espera como resultado generar diversas apuestas para una mayor visibilización de los estilos de aprendizaje, tanto en la planeación de la enseñanza como en el discurso de los asesores pedagógicos de Ude@, los profesores y estudiantes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje. Educación Superior. Estrategias de enseñanza. Educación virtual. Moodle.

Abstract

This paper presents, initially, a literature review on the identification of students' learning styles in various researches in Higher Education. This review compiles certain findings in the application of the most common models and questionnaires on learning styles, such as the Honey-Alonso Questionnaire of Learning Styles (CHAEA), CHAEA-36, Felder and Silverman's taxonomy, among others. In addition, and following the authors reviewed, a contrast between learning styles and teaching strategies mediated by the use of technologies is proposed. This proposal aims at consolidating a series of guidelines for the pedagogical support provided by Ude@ Educación Virtual, the Universidad de Antioquia team that leads the construction of courses, academic programs, and other alternative spaces for virtual training. To propose these orientations implied the construction of an instrument for the evaluation of the virtual classrooms in Moodle with which the university currently has, in order to identify the teaching strategies and, consequently, the learning styles that are privileged in the work with the students. The instrument will be applied to characterize ten virtual classrooms of different academic programs of the university, namely: Veterinary Medicine, Microbiology, Mathematics, Arts, Spanish as a foreign language, Environmental and Telecommunications

Engineering, Philosophy, Accounting and Nursing. As a result, it is expected to generate diverse bets for a greater visibility of learning styles, both in the planning of teaching and in the discourse of Ude@ pedagogical advisors, professors and students.

Keywords: Learning styles. Higher education. Teaching strategies. Virtual education. Moodle.

Introducción

En Colombia, la educación virtual se refiere al “desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio” (MEN, 2017, párrafo 3); en este escenario se hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para propiciar la formación de los estudiantes y los encuentros educativos sin necesidad de conjugar el cuerpo, el tiempo y el espacio. Esta modalidad exige una visión diferente de las exigencias del entorno, así como de las relaciones entre la pedagogía, la didáctica y el uso de TIC; de tal manera que se garantice la educación de calidad, a partir de la articulación de un modelo educativo que se ha constituido para la virtualidad y la educación a distancia.

Las exigencias de la era de la sociedad del conocimiento, han generado profundos cambios en los escenarios educativos. Particularmente, en la educación superior, se han transformado los currículos de los programas de formación de profesionales, para atender a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (González, Padilla y Rincón, 2012). En el contexto colombiano, el hecho de que las universidades cuenten con un campus virtual y con herramientas de apoyo basadas en las TIC, ha permitido que se amplíe la oferta educativa bajo diversas modalidades como la educación virtual, la educación a distancia (*e-learning*), la modalidad combinada (*b-learning*) y la educación asistida con TIC.

Lo anterior, plantea algunos retos como el mantenimiento de la infraestructura tecnológica, el acceso a la conectividad de internet en lugares remotos, la formación de profesores para la apropiación crítica de las TIC y de los diversos estilos de enseñanza

que favorecen el desarrollo de procesos de aprendizaje acorde con las necesidades educativas de la sociedad actual. En este sentido, desde la Universidad de Antioquia, Ude@ Educación Virtual es la unidad encargada de promover la oferta educativa “a nivel de pregrado, posgrado y educación continua a través de las posibilidades que ofrecen las TIC y las plataformas digitales” (Ude@, s.f., párrafo 1); concretamente, desde el área de pedagogía, se orienta a los profesores en la construcción de los lineamientos para dinamizar los espacios ofertados en la plataforma Moodle, siendo coherentes con los propósitos de los diferentes programas y la diversidad de herramientas que proporciona la virtualidad.

Atendiendo a lo anterior, surge la necesidad de proponer una ruta para orientar los procesos de virtualización de los espacios formativos adaptados a la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, resaltando que el conocimiento de los estilos de aprendizaje por parte de los profesores les permite personalizar y mejorar su enseñanza. Por lo tanto, en el presente artículo se describe la metodología empleada para la construcción de un instrumento que tiene como propósito evaluar las aulas virtuales construidas en Moodle por parte de Ude@, partiendo del reconocimiento de los referentes teóricos que fundamentan las dimensiones de los estilos de aprendizaje, así como de las estrategias que se consideran pertinentes para fortalecer, por medio de la virtualidad, las habilidades relacionadas con cada estilo.

Metodología

Para el proceso de búsqueda y análisis de la información, se tuvieron en cuenta los elementos metodológicos planteados por Hoyos (2000) sobre la investigación documental. Entre ellos se encuentran los núcleos temáticos, considerados como subtemas que delimitan el campo de conocimiento; las unidades de análisis, que hacen referencia al tipo de texto seleccionado (libro, ensayo, tesis, artículos, entre otros) y los factores, relacionados con aspectos relevantes en las unidades de análisis.

Se consultaron las bases de datos Scielo, Scopus y Google Scholar, en las cuales se identificaron 10 artículos de investigación y tres memorias de congresos. Se definieron como núcleos temáticos *Estilos de aprendizaje en educación superior* y *La relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza*. Los factores considerados se refieren a aspectos como: país donde se realiza el estudio, participantes, referentes de interés citados, definición de estilos de aprendizaje, categorización de estilos de aprendizaje y test o instrumento utilizado para valorar los estilos de aprendizaje. Así mismo, se orientó la indagación por medio de las siguientes preguntas: ¿qué conexiones se plantean entre estilos de aprendizaje y la enseñanza?, y ¿qué conexiones se plantean entre estilos de aprendizaje y uso de tecnologías educativas?

En relación con el primer núcleo temático, se tiene como propósito describir las diferentes propuestas para identificar estilos de aprendizaje (definición de estilos, sistemas de representación mental, clasificaciones de los estilos de aprendizaje, validez de los cuestionarios utilizados) y el enfoque en las investigaciones con estudiantes universitarios (hallazgos, discusión y conclusiones). Con respecto al segundo núcleo temático, se pretende realizar un comparativo entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje identificados y las posibles estrategias de enseñanza afines para cada dimensión; siguiendo la taxonomía propuesta por Felder y Silverman (1988).

Resultados

Estilos de aprendizaje en investigaciones en educación superior

Las investigaciones sobre los Estilos de Aprendizaje han tenido como principal propósito identificar la variedad de estrategias y procedimientos que se utilizan para aprender. Algunos autores (Gil et al., 2007; Lavigne et al., 2013; Gutiérrez et al., 2012; Mera y Amores, 2017) coinciden en que estas estrategias se relacionan con la manera que cada individuo tiene para establecer conductas, procesar información, establecer relaciones, gestionar el tiempo, desarrollar capacidades cognitivas/cognoscitivas, motivarse y construir sus propios aprendizajes. Por su parte, Franzoni y Assar (2009) y Arango-Medina et al. (2020) afirman que estos se refieren a la manera como las personas

prefieren o les resulta más fácil percibir, procesar la información y aprender. En la Tabla 1 se presentan las principales categorizaciones de los estilos de aprendizaje propuestas o retomadas por diferentes autores.

Tabla 1. Categorización de estilos de aprendizaje predominantes en las investigaciones.

Categorización	Autores
Adquisición o codificación de la información, recuperación, evocación y utilización de la información.	Gil et al. (2007)
Divergente, asimilador, convergente y acomodador.	Arango-Medina et al. (2020)
Sensorial-Intuitivo, Visual-Verbal, Activo-Reflexivo, Global-Secuencial.	Franzoni y Assar (2009)
Activo, reflexivo, teórico y pragmático	Lavigne et al. (2013) ; Gutiérrez et al. (2012); Vértiz, Cardoso y Bobadilla (2015); Mera, M., Amores, P (2017); Cardozo et al. (2021); García et al. (2020); Dreyer, Barahona y Chávez (2021)

Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de las investigaciones adoptan la clasificación de estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Esta clasificación fue propuesta por Honey y Mumford (1989), y Alonso (1991) elaboró una lista con las características que determinan el campo de destrezas de cada estilo: “activo (animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo), reflexivo (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo), teórico (metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado) y pragmático (experimentador, práctico, directo, eficaz y realista)” (Gil et al., 2007, p. 11). Estos últimos autores también consideran en su estudio cuatro tipologías amplias de estrategias de aprendizaje: adquisición o codificación de la información, recuperación, evocación y utilización de la información.

Por su parte, otros autores como Arango-Medina et al. (2020) eligen el modelo de Kolb (1981) que los categoriza en: divergente (concreto y reflexivo); asimilador (abstracto y reflexivo); convergente (abstracto y activo); acomodador (concreto y activo). Este modelo está fundamentado en el "Ciclo de aprendizaje experiencial" propuesto por el mismo autor quien define que “el aprendizaje involucra cuatro fases: experiencia

concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa" (Mera y Amores, 2017, p. 5).

Por último, Franzoni y Assar (2009) se apoyan en la taxonomía de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman (1988) (Tabla 2), para proponer una estrategia de enseñanza personalizada y seleccionando recursos tecnológicos adecuados según el estilo de aprendizaje.

Tabla 2. Dimensiones de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman.

Dimensión de de estilo de aprendizaje	Tipo	Descripción
Percepción	Sensible (S)	Prefieren tratar con hechos, datos brutos y experimentos, son pacientes con los detalles, pero no les gustan las complicaciones
	Intuitivo (I)	Prefieren tratar con principios y teorías, se aburren fácilmente cuando se les presentan detalles y tienden a aceptar las complicaciones
Canal de entrada	Visual (Vi)	Es fácil que recuerden lo que ven: imágenes, diagramas, horarios, películas, etc.
	Verbal (Ve)	Recuerdan lo que han oído, leído o dicho
Procesamiento	Activo (A)	Aprender trabajando en grupo y manejando cosas
	Reflexivo (Re)	Aprenden mejor cuando pueden pensar y reflexionar sobre la información que se les presenta. Trabajan mejor solos o con una persona más como máximo
Comprensión	Secuencial (Seq)	Seguir un proceso de razonamiento lineal al resolver problemas y poder trabajar con un material específico una vez que lo han comprendido parcial o superficialmente
	Global (G)	Dan grandes saltos intuitivos con la información, pueden tener una dificultad a la hora de explicar cómo han llegado a un determinado resultado, necesitan una visión integral

Fuente: adaptado de Franzoni y Assar (2009)

De acuerdo con Franzoni y Assar (2009), el uso de multimedias, hipermedias y otros recursos electrónicos resulta eficaz cuando se combina con los estilos de aprendizaje en el sistema educativo; sin embargo, señalan que existen pocas investigaciones que indaguen por las combinaciones adecuadas para aprovechar las potencialidades de los diversos recursos y aplicarlos a estrategias de enseñanza que puedan ajustarse a los distintos estilos que tienen los estudiantes para aprender. Por lo

anterior, proponen una taxonomía basada en el modelo de Felder y Silverman (1988), vinculando estrategias de enseñanza como los juegos y simulaciones, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, los juegos de rol, las presentaciones, los paneles de debate, las lluvias de ideas, los estudios de caso, los métodos de preguntas y respuestas y los de diseño de proyectos; con el propósito de adecuar los diferentes estilos de aprendizaje a las estrategias de enseñanza.

Con base en los planteamientos anteriores, en el siguiente apartado se presenta la relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza sugeridas para el propósito de este trabajo.

La relación entre estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza

Los autores revisados mencionan la importancia de identificar los estilos de aprendizaje de preferencia de los estudiantes como un punto de partida, e incluso como un factor decisivo al plantear estrategias de enseñanza inclusivas e intencionadas. Sus estudios demuestran una relación importante entre dichos estilos y estrategias. Además, plantean una segunda relación entre estilos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y el uso de tecnologías. Por ejemplo, Franzoni y Assar (2009) señalan que el método propuesto a partir de la taxonomía de estilos de aprendizaje de Felder y Silverman, junto con una apropiada selección de tecnologías, garantiza que los estudiantes aprendan eficientemente y mejoren sus procesos de aprendizaje. Para llegar a esa conclusión presentan un buen panorama de estudios previos que van desde el año 1999 y que, en su mayoría, “se basan en el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (LSI) (Kolb 1984) y el índice de Estilos de Aprendizaje de Solomon-Felder (ILS) (Soloman, & Felder, 1993)” (p. 3). En las Tablas 3 y 4 se presentan más detalles sobre estas relaciones.

Tabla 3. Taxonomía adaptativa: relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Estrategia de enseñanza	Estilos de aprendizaje							
	S	I	Vi	Ve	A	Re	Seq	G
Juegos y simulaciones		X	X		X			
Aprendizaje basado en la resolución de problemas	X				X			
Juegos de rol		X			X			X
Presentación	X		X			X	X	
Panel de debate		X		X	X			
Lluvia de ideas				X	X			X
Estudio de caso		X				X		X
Método de preguntas y respuestas	X			X		X	X	
Método de diseño del proyecto		X			X			X

Fuente: adaptado de Franzoni y Assar (2009)

Tabla 4. Taxonomía adaptativa: relación entre las dimensiones de los estilos de aprendizaje y los medios electrónicos (Recursos Educativos Digitales-RED)

Recursos Educativos Digitales (RED)		Estilos de aprendizaje							
		S	I	Vi	Ve	A	Re	Seq	G
Audio	Grabación de audio				X			X	
	Audiokonferencia				X			X	
Colaboración	Foros	X		X		X			X
	Comunidades de aprendizaje en línea			X					X
	Weblog o blog	X				X			X
	Wikis	X		X		X			X
Comunicación	Chat (Messenger)					X			X
	correo electrónico					X			X
Diagramas	Animaciones	X		X					
	Gráficos	X		X					
	Fotos	X		X					
	Simulaciones			X					
Leer	Revistas digitales						X	X	
	Periódicos digitales						X		
	Libros electrónicos			X			X	X	
	Hipertexto (páginas web)			X			X	X	
	Presentaciones de diapositivas			X			X	X	
Buscar en	Investigación en Internet		X			X	X		X
Tutoría	Sistema de legado del curso		X						
	Sistema de respuesta de los estudiantes						X		

	Sistemas de tutoría		X				X		
	WebQuest		X				X		
Video	Podcast				X				
	Eventos en directo grabados			X	X				
	Videoconferencia			X	X				
	Vídeos			X	X				
	Seminarios web (emisiones)								

Fuente: adaptado de Franzoni y Assar (2009)

En este trabajo, en lugar de medios electrónicos, decidimos adoptar la clasificación de Recursos Educativos Digitales (RED) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Esta decisión obedece a dos razones, la primera es que las aulas virtuales construidas en la universidad siguen esa clasificación, a saber: recursos textuales, visuales, sonoros y multimediales; y la segunda, debido a que el Recurso Educativo Digital permite un mayor énfasis en el logro de un aprendizaje y en la intencionalidad del recurso. Siguiendo a Zapata (2012), “los materiales digitales se denominan Recursos Educativos Digitales cuando su diseño tiene una intencionalidad educativa, cuando apuntan al logro de un objetivo de aprendizaje y cuando su diseño responde a unas características didácticas apropiadas para el aprendizaje” (p.1). Franzoni y Assar (2009) se refieren a una estrategia didáctica, precisamente, como “una secuencia organizada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizan mientras están enseñando. El objetivo principal es facilitar el aprendizaje de los estudiantes” (p.18). De igual forma, Cardozo et al (2021) señalan la necesidad de plantear diferentes estrategias teniendo en cuenta las características individuales de los estudiantes. Según ellos “el aprendizaje depende de diversos factores, pero también del uso adecuado, o no, de estrategias didácticas acordes a los estilos de aprendizaje” (p.1).

Estas estrategias, en el marco del acompañamiento que realiza Ude@, parten de la identificación de los recursos educativos digitales más oportunos para la enseñanza y el aprendizaje de un tema determinado. Por ejemplo, cuando se trata de conceptos abstractos, en lugar de pensar un recurso sonoro o textual, se recomienda a los profesores el desarrollo de una animación, en la categoría de recursos audiovisuales. La Tabla 5 presenta el panorama de los recursos educativos y formatos, de tal forma que

en la lectura del instrumento se comprendan las conexiones entre estos y los estilos de aprendizaje.

Tabla 5. Recursos Educativos Digitales y formatos en las aulas virtuales UdeA

Recursos Educativos Digitales	Formatos	Usos en Ude@, Universidad de Antioquia
Textuales	PPT, PDF, mapas conceptuales, diagramas de flujo, diagramas de comparación y programas de relación.	Guías de estudio Documentos de lectura Tutoriales Guías de procesos
Visuales	Infográficos, cómic, organizadores visuales, líneas de tiempo, imágenes comparativas, memes, tableros virtuales y GIF.	Historietas Líneas de tiempo GIF
Audiovisuales		Animaciones Videoscribe Videoclases Videotutoriales Videos Grabación de las tutorías
Sonoros	Podcast, audiolibros y series radiales.	Podcast Audio
Multimediales	OVA, blogs, aulas virtuales, interactivos, páginas web, laboratorios virtuales, simuladores, juegos en línea y wikis.	Interactivo en Genially Documentos de lectura enriquecida (hipervínculos, audios, videos). Páginas HTML enriquecidas (interactividad, audios, videos, actividades). Presentaciones en H5P (texto e imágenes). Presentaciones en H5P enriquecidas (interactividad, audios, videos, actividades).

Un último referente a propósito de la relación entre diversos contenidos y estilos de aprendizaje es la que presentan El-Bishouty et al. (2019, p. 6), en este caso, refiriéndose a objetos de aprendizaje, como se ilustra en la Tabla 6.

Tabla 6. Relación entre tipos de objetos y estilos de aprendizaje

Objeto de aprendizaje/ Estilo de aprendizaje	Activo	Reflexivo	Sensitivo	Intuitivo	Visual	Verbal	Secuencial	Global
Pruebas de reflexión		X		X				
Autoevaluación	X		X					
Discusión en foros	X					X		

Lecturas adicionales		X		X		X		
Animaciones	X		X		X			
Ejercicios	X		X					
Ejemplos		X	X					X
Aplicaciones de la vida real			X					X

Las clasificaciones mencionadas anteriormente se utilizaron para la construcción del instrumento que permite la valoración de las aulas virtuales en Moodle.

Construcción del instrumento

Para el diseño del instrumento, se toma como referente el criterio propuesto por El-Bishouty et al. (2019), en cuanto al **factor de disponibilidad (FD)** de los objetos de aprendizaje que apoyan los diversos estilos de aprendizaje. Este factor permite identificar la presencia de **objetos de aprendizaje (OA)** en un curso virtual, cuyo diseño está enfocado hacia el favorecimiento de los diversos **estilos de aprendizaje (EA)**, según el modelo de Felder-Silverman. En el presente trabajo, se consideran los OA como **recursos educativos digitales (RED)**, dado que “son materiales compuestos por medios digitales y producidos con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje” (Zapata, 2012); así mismo, pueden estar enfocados a la formación de conceptos, la comprensión de un tema, la asociación y la consolidación de aprendizajes (Cardona, et al., 2020). Por lo tanto, el FD se calcula mediante la siguiente ecuación:

$$FD = \frac{\text{Número de RED presentes que favorecen el EA}}{\text{Número de tipos de RED que favorecen el EA}}$$

El valor calculado del factor debe estar en un rango entre 0 y 1; que al multiplicarse por 100 indica, en términos de porcentaje, qué tanto está favoreciendo el diseño del curso virtual, a cada uno de los estilos de aprendizaje. Así mismo, mediante el instrumento se busca determinar la cantidad de **RED** disponibles en un curso y la frecuencia de cada tipo; con el propósito de identificar los tipos de recursos predominantes y establecer una relación con los estilos de enseñanza de las diversas áreas de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el instrumento construido establece una relación entre los estilos de aprendizaje propuestos por Felder y Silverman (1988), las estrategias de referencia determinadas por Franzoni y Assar (2009) para cada dimensión de los estilos y los RED empleados en los procesos de virtualización que acompaña Ude@, según la clasificación presentada en la Tabla 4. De esta manera, el instrumento permite identificar las potencialidades que tienen los RED para favorecer el desarrollo de estrategias mediadas por la virtualidad, que, desde las orientaciones pedagógicas, metodológicas y didácticas, se relacionan con los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Dicho instrumento se visualiza en el anexo del presente artículo.

Conclusiones

Los autores revisados en este trabajo coinciden al plantear que los estilos de aprendizaje se deben considerar desde una mirada crítica, como un factor que permita diseñar espacios de formación flexibles, y estrategias de enseñanza que favorezcan la personalización del aprendizaje. En este punto, es importante considerar las posibilidades que brinda la plataforma LMS, en cuanto al diseño de rutas de aprendizaje, o contenidos que se adapten a las características individuales de los estudiantes. Incorporar el diagnóstico de esas características, en este caso a partir de los estilos de aprendizaje, enriquecerá notablemente el diseño de contenidos, la navegación en el aula virtual, así como las interacciones de docentes y estudiantes en el Ambiente Virtual de Aprendizaje.

El instrumento para la valoración de las aulas virtuales se constituye en una herramienta útil para identificar los estilos de aprendizaje que se favorecen en la universidad, especialmente, en los escenarios mediados por el uso de tecnologías. El nivel de confianza sobre dicho instrumento está dado por la revisión de la literatura, la adaptación de los criterios a partir de instrumentos previamente validados por los autores de referencia, y la incorporación de elementos contextuales, propios del acompañamiento que realiza Ude@.

Esos elementos contextuales hacen referencia a la diversidad de recursos educativos digitales incorporadas en la creación de las aulas virtuales, y cómo estos se pueden intencionar para favorecer un estilo de aprendizaje determinado. Comprender la relación entre ambos será un punto clave para el acompañamiento pedagógico que se realiza en Ude@, especialmente, si la meta es lograr cierto impacto en el discurso de los profesores y en sus estrategias de enseñanza a favor de los estilos de aprendizaje.

Finalmente, se plantean como recomendaciones dos acciones, en primer lugar, invitar a los profesores a identificar sus estilos de aprendizaje, de tal forma que observen cómo ellos pueden influir en sus estrategias de enseñanza, y en los estilos de aprendizaje que buscan favorecer en sus estudiantes. En segundo lugar, es oportuno contar con herramientas tecnológicas que faciliten la valoración de las aulas virtuales -desde la sistematización hasta la generación de reportes e insumos para estudios posteriores. Para ello, está en construcción este [aplicativo web](#), el cual busca, precisamente, incorporar herramientas para la catalogación y la evaluación de las aulas virtuales en Moodle.

Referencias

- Alonso, C.M. (1991). *Estilos de Aprendizaje: Análisis y Diagnóstico en Estudiantes Universitarios* [Tesis doctoral, Universidad Complutense]. Red de información educativa: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/41972>
- Arango-Medina, D., González-Palacio, L., Torres-Bedoya, D., García-Giraldo, J., Cuatindioy, J., González-Palacio, M., Luna, M., García-Garzón, J., Ortiz, H., Echeverri, J., & Bedoya, J. (2020). Plataformas virtuales que reconocen estilos de aprendizaje y permiten el despliegue de metodología Aprendizaje Basado en Problemas-ABPV. En A. Rocha, B. Pérez, F. García, M. del Mar, & R. Goncalves. (Eds.), *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI 2020* (pp. 1-7). IEEE Computer Society. <https://ieeexplore.ieee.org/document/9141087>

- Cardona, M. E., Arias, V., López, S., & Mesa, M. (2020). Posibilidades de los recursos educativos digitales para la implementación de sistemas de adquisición de datos en el trabajo experimental en física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 32, 53-61.
- Cardozo, L. A., Rodríguez-Bezerra, D., Molena-Sotelo, E., Moreno-Jiménez, J., Beltrán-Ahumada, C., & Borrero-Ovalle, F. (2021). Propiedades psicométricas del cuestionario de estilos de aprendizaje "CHAEA-36" en estudiantes universitarios. *Estudios sobre educación*, 40, 75-101
- Dreyer, E., Barahona, P., & Chávez, B. (2021). Estudios Pragmáticos, Teóricos y Educación Superior Mediante Metodologías Activas. *International journal of odontostomatology*, 15(1), 152-158.
- El-Bishouty, M. M., Aldraiweesh, A., Alturki, U., Tortorella, R., Yang, J., Chang, T. W., & Graf, S. (2019). Use of Felder and Silverman learning style model for online course design. *Educational Technology Research and Development*, 67(1), 161-177.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Franzoni, A., & Assar, S (2009). Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 15-29.
- García, D. A., Villarreal, J. E., Cuéllar, Ó. A., Echeverry, C. A., Henao, C. F. y Botero, M. A. (2020). Estilos de aprendizaje en docentes universitarios: evaluación de la relación entre percepción y uso de TIC en entornos educativos. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E29), 406-420.
- Gil, P., Contreras, O. R., Pastor, J. C., Gómez, I., González, S., García, L., de Moya, M., & López, A. (2007). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de magisterio: Especial consideración de los alumnos de educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2), 1-20.

- González, K., Padilla, J. E., & Rincón, D. A. (2012). Sobre las perspectivas pedagógicas para la educación virtual en Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (31), 93-112
- Gutiérrez, M., García, J. L., & Barros, D. M. (2012). Análisis comparativo de los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos de Grado de la Escuela Universitaria de Magisterio, Universidad de Valladolid, Campus de Segovia, España. En F. López (Coord.), *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, 2012* (1-11). Santander: Universidad de Cantabria. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3344>
- Honey, P., & Mumford, A. (1989). *Learning styles questionnaire*. Organization Design and Development, Incorporated.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Kolb, D.A. (1981). *Learning styles and disciplinary differences*. In Chickering, W. & Associates (eds). *The modern American college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lavigne, G., López, K. M. D., Salas, L. M., & Sandoval, J. O. (2013). Navegar y aprender: una aproximación a las relaciones entre estilos de aprendizaje y la navegación en Moodle. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 81-97.
- Mera, M. y Amores, P (2017). Estilos de aprendizaje y representación mental de la información. *Revista Publicando*, 4(12 (1)), 181-196.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html? noredirect=1>
- Udearoba Educación Virtual (s.f.). Quiénes somos. <https://udearoba.udea.edu.co/home/>

Vértiz, B. O., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2015). Estilos de aprendizaje. Caso estudiantes de psicología del centro universitario UAEM Temascaltepec/Learning styles. Case psychology students of the University Center UAEM Temascaltepec. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(7), 40-52.

Zapata, M. (septiembre de 2012). Recursos educativos digitales: conceptos básicos, Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2BC4g5i>

Anexo A. Instrumento para la evaluación de las aulas virtuales en Ude@

	Dimensión	Percepción		Canal de entrada		Procesamiento		Comprensión	
	Estilo de aprendizaje	Sensitivo	Intuitivo	Visual	Verbal	Activo	Reflexivo	Secuencial	Global
	Definición/Características (Traducción desde Franzoni y Assar)	Prefieren tratar con hechos, datos brutos y experimentos, son pacientes con los detalles, pero no les gustan las complicaciones	Prefieren tratar con principios y teorías, se aburren fácilmente cuando se les presentan detalles y tienden a aceptar las complicaciones	Es fácil que recuerden lo que ven: imágenes, diagramas, horarios, películas, etc.	Recuerdan lo que han oído, leído o dicho	Aprender trabajando en grupo y manejando cosas	Aprenden mejor cuando pueden pensar y reflexionar sobre la información que se les presenta. Trabajan mejor solos o con una	Seguir un proceso de razonamiento lineal al resolver problemas y poder trabajar con un material específico una vez que lo han	Dan grandes saltos intuitivos con la información, pueden tener una dificultad a la hora de explicar cómo han llegado a un determinado resultado, necesitan una visión integral
	Estrategias de enseñanza de referencia en la clasificación de Felder y Silverman	Presentación Preguntas y respuestas Aprendizaje basado en la resolución de problemas	Panel de discusión Juegos y simulaciones Juegos de rol Estudio de casos Diseño de proyectos	Juegos y simulaciones Presentación	Panel de discusión *Foros de debate Lluvia de ideas Preguntas y respuestas	Juegos y simulaciones Aprendizaje basado en la resolución de problemas Juegos de rol	Presentación Estudio de casos Preguntas y respuestas **Ejemplos	Presentación Preguntas y respuestas *Cuestionarios (validación de conocimientos*, autoevaluativos)	Juegos de rol Lluvia de ideas Estudios de caso Diseño de proyectos Ejemplos Aplicaciones de la vida real
	Recurso Educativo Digital								
Textuales	Guías de estudio	X						X	
	Documentos de lectura				X		X		
	Tutoriales							X	
	Guías de procesos							X	
Visuales	Historietas			X					
	Líneas de tiempo			X					
	GIF						X		
Audiovisuales	Animaciones			X					
	Videoscribe		X			X			X
	Videoclases	X					X		
	Videotutoriales	X		X				X	
	Videos			x			x		x
Sonoros	Grabación de las tutorías			x			x		
	Podcast				x				
	Audio				x				
	Interactivo en Genially	X	X				X		

El instrumento detallado se puede consultar en línea a través de este [enlace](#).

Capítulo 17

Pertinencia Curricular del Contenido en los planes de Estudio de Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Luisa Fernanda Gutiérrez Cadena⁶⁴

Universidad del Atlántico

Resumen

Esta propuesta nació a raíz del interés por identificar el enfoque de los planes de área de Ciencias Naturales en relación con la educación ambiental para la sostenibilidad en instituciones educativas del Departamento del Atlántico, según lo dispuesto a nivel internacional, nacional y en cumplimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se presenta la educación ambiental como un asunto de interés mundial, especialmente después de la declaratoria del estado de emergencia climática en el marco de la Cumbre de Acción Climática en 2019, por parte de la Organización de las Naciones Unidas. En este sentido, la investigación concede importancia al enfoque de los planes de área hacia el cuidado del planeta, y la educación ambiental en el marco del desarrollo sostenible, para lo cual se aplican los principios de la investigación descriptiva lo anterior partiendo de una metodología descriptiva con enfoque cualitativo, y un diseño no experimental, transeccional, de campo sobre las apreciaciones de los docentes de cuatro instituciones y sus planes de área. La naturaleza de los resultados iniciales muestra que deben replantearse los contenidos en relación con las exigencias del contexto climático actual, la normativa vigente, y las necesidades de las zonas de influencia de las instituciones en el departamento del Atlántico.

⁶⁴ Email: luisagutierrez@mail.uniatlantico.edu.co Docente investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación y miembro activo del Grupo GECIT de la Universidad del Atlántico. Magister en Educación, Doctoranda en Educación de la Universidad Americana de Europa- UNADE. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6564-6783>

Palabras clave: Educación ambiental, formación ambiental, educación para el desarrollo sostenible.

Abstract

This proposal was born as a result of the interest in identifying the focus of the Natural Sciences area plans in relation to environmental education for sustainability in educational institutions of the Department of Atlántico, as provided at the international and national level and in compliance with the Objectives of Sustainable Development. Environmental education is presented as a matter of global interest, especially after the declaration of a state of climate emergency in the framework of the Climate Action Summit in 2019, by the United Nations Organization. In this sense, the research attaches importance to the approach of the area plans towards the care of the planet, and environmental education in the framework of sustainable development, for which the principles of descriptive research are applied, the above starting from a descriptive methodology with a qualitative approach, and a non-experimental, transectional, field design on the appreciations of the teachers of four institutions and their area plans. The nature of the initial results shows that the contents must be rethought in relation to the demands of the current climate context, current regulations, and the needs of the areas of influence of the institutions in the department of Atlántico.

Keywords: environmental education, environmental training, education for sustainable development.

Introducción

En los últimos años la huella de la contaminación, el deterioro del planeta y las consecuencias del despilfarro de los recursos naturales ha pasado factura, elementos que configuran una amenaza a la continuidad de la vida humana, y de muchas especies animales y vegetales en numerosas zonas del globo.

Por lo tanto, se han realizado encuentros internacionales con participación de cientos de líderes mundiales, representaciones de países desarrollados y en vías de desarrollo con el propósito de llegar a acuerdos y soluciones a las necesidades



económicas de las regiones con afectación mínima a la naturaleza, siendo el tema principal el panorama de la situación del medio ambiente y cómo abordarlo de manera efectiva.

En tal sentido, la apuesta no solo ha sido desde el ámbito político y económico, sino que se ha extendido al campo de la educación, precisamente por la necesidad de construir una nueva racionalidad social, en la cual se centren los esfuerzos en la educación a las personas hacia acciones solidarias con el planeta, el uso de los recursos y adopción de costumbres en favor del medio ambiente, tal como menciona Leff, (2018),

La crisis ambiental genera nuevos saberes a través de estrategias conceptuales orientadas hacia la construcción de una nueva racionalidad social, guiada por principios de democracia, sustentabilidad ecológica, diversidad cultural y equidad social. Ello renueva los principios de la educación ambiental y plantea nuevos retos futuros para transformar sus orientaciones, sus estrategias y sus métodos (p. 246).

De tal modo que cada país, y en especial cada ente encargado de la educación ha sumado esfuerzos para seguir la ruta demarcada por las organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) cuyo propósito es comprometerse por consolidar planes, principios y acciones para generar prácticas ambientalmente responsables.

La educación tiene como tarea en este contexto concentrar sus esfuerzos hoy más que nunca de aplicar los principios de la educación ambiental, desde un punto de vista intercultural en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida (MEN, 1994), no como temáticas aisladas de un plan de estudios, sino como un eje que articule el compromiso de cada institución por dejar huella en el camino de la educación para la sostenibilidad, yendo más allá de formular datos, informaciones y exponer problemas ambientales, sino dictando orientaciones claras para propiciar la máxima explotación racional de todos los recursos naturales por la presente generación sin que se agoten, y se conserven para las generaciones venideras (Santana y Ortega, 2010).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) o educación para la sostenibilidad, como se le debe reconocer hoy a la educación ambiental, es un concepto absolutamente necesario hoy en día, especialmente para llevar a comprender cuál es el papel de las personas en el mundo actual (León, Ospina, L., y Ruiz, 2012), y además, propiciar los valores de solidaridad nacional, internacional e intergeneracional basados en la ética ambiental racional (Cabalé y Rodríguez, 2016).

Es por ello que, en el marco de la emergencia climática declarada en 2019 y con intención de comprometerse por consolidar planes, principios y acciones para generar prácticas ambientalmente responsables, algunas organizaciones han adelantado iniciativas como la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible (ONU, 2002); el Decenio de las Naciones Unidas para la EDS (2005-2014) (UNESCO, 2005), y un año después el Programa de acción mundial para la Educación para el Desarrollo Sostenible (2015-2019); lo anterior demuestra que, la preocupación por el ambiente es un tema de importancia global.

En concordancia con esta necesidad, el Plan de Desarrollo Nacional de Colombia (2018-2022) propone un marco legal referido al campo normativo alrededor de la enseñanza de las ciencias, donde está incluido el componente ambiental y el compromiso nacional por cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015), específicamente el cuarto denominado Educación. Bajo el pacto "Ambiente y desarrollo un equilibrio para el futuro de todos", el Gobierno nacional ha propuesto la enseñanza de la educación para la sostenibilidad como un contenido obligatorio en las instituciones educativas.

En consenso con esta disposición, a nivel departamental el Plan de Desarrollo Departamental (2020-2023) Atlántico para la Gente, se realizó un diagnóstico de la educación ambiental en el departamento, donde se resaltan iniciativas como la creación de un Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental - CIDEA, el cual desde el año 2017 dispone de recursos para operar y desarrollar dinámicamente las orientaciones departamentales para implementar las políticas nacionales sobre el cuidado del medio ambiente tema.

Adicionalmente, este acercamiento a la normativa departamental deja ver que el Atlántico cuenta con unos lineamientos de política pública de educación ambiental, que sirven como base para la formulación de la política departamental, siendo el Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental (CIDEA), el encargado de liderar el tema educativo a nivel departamental, en colaboración con la Secretaría de Educación y La CRA, que es la Comisión encargada de la Regulación de Agua Potable y Saneamiento Básico.

En total son 22 CIDEA municipales, en concordancia con el número de municipios del departamento (excepto Barranquilla, la capital), que se encuentran debidamente conformados, con la novedad que no todos son operativos ni cuentan con Planes de acción evidenciados; por lo tanto, no existen manera de afirmar que esta iniciativa cumpla con la calificación de acción efectiva para mitigar, resolver y prevenir los problemas de la EDS en el departamento.

Por su parte, en las Instituciones educativas atlanticenses se vienen desarrollando hace varios años los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), en diferentes niveles de desarrollo y apropiación, puesto que cada institución es autónoma en sus acciones internas y hasta el momento no hay un seguimiento permanente a tales proyectos; así mismo, existen evidencias de la creación de grupos ecológicos, semilleros de investigación y otras acciones ambientales. No obstante, son iniciativas aisladas cuya desarticulación con el objetivo común no representan acciones significativas para mitigar, resolver y prevenir las consecuencias del deterioro del planeta.

Por otro lado, el Plan Departamental de Desarrollo “Atlántico para la Gente” en el eje temático *Bienestar* y el subtema *cuidado del medio ambiente y la tranquilidad de nuestra gente*, se hace énfasis en el tema de la educación ambiental, razón por la cual se designó al CIDEA, desde el año 2017, como ente encargado de hacer seguimiento a los lineamientos de la política pública de educación ambiental en los municipios y sus respectivos corregimientos; sin embargo, no han sido claros los criterios de este seguimiento, y el lapso que estos informes manejan para cada municipio.

Muestra de lo anterior es que, aunque los 22 CIDEA municipales se encuentran conformados, no todos son operativos y cuentan con Planes de acción evidenciados, y no existe registro de su filiación con las instituciones educativas departamentales, siendo únicamente los Proyectos Ambientales Escolares PRAE, en diferentes niveles de desarrollo y apropiación el referente de implementación parcial de las políticas nacionales (PDD, p. 610).

En vista de tal circunstancia, la educación ambiental se ha abordado desde la interdisciplinariedad (Henao y Sánchez, 2019), por ello cada institución establece propuestas de trabajo en relación con los PRAE, y según sus contextos presentan iniciativas pedagógicas para incentivar el análisis y la comprensión de los problemas y las potencialidades ambientales.

En esta medida, los PRAE se han convertido en la única iniciativa oficial relacionada con el cuidado ambiental. Dicho de otro modo, en los distintos escenarios se han generado espacios de participación e implementación de soluciones de acuerdo a las diferentes necesidades socioculturales (Tangarife y Duque, 2017). No se han formulado de acuerdo a este panorama, planteamiento de diseños curriculares interdisciplinarios que aporte a la educación para la sostenibilidad (Daza, 2017), todo desde una perspectiva integral del currículo (Espinosa y Mendoza, 2017), tal como debería manejarse un asunto de tanta trascendencia como este.

Estas razones presuponen el desarrollo de unas investigaciones basadas en la descripción de los contenidos de los planes de área, los lineamientos expuestos para el trabajo de las ciencias naturales, y cómo se orienta la educación ambiental en el marco del currículo escolar de básica secundaria atendiendo a tres aspectos básicos: conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) que forman a la persona de manera integral (Obando y Villamizar, 2016, p. 6).

En consideración de lo anterior la investigación gira en torno a la pregunta ¿Es pertinente el contenido de los planes de área de ciencias naturales y educación ambiental en las instituciones educativas?, y como objetivo general se propuso determinar la

pertinencia curricular del contenido de los planes de estudios de ciencias naturales y educación ambiental en la zona norte del departamento del Atlántico.

Metodología

Al considerar a EDS como un tema de vital importancia en concordancia con las cifras de contaminación ambiental, y la precariedad de acciones para concienciar a la comunidad, principalmente a la juventud sobre la corresponsabilidad frente al futuro de la vida en el planeta, es relevante detenerse a analizar si los contenidos de un plan de estudios resultan idóneos para llegar a este fin último. De hecho, se debe estimar no solo el contenido de un currículo sino las implicaciones que se pueden derivar para la docencia si hay o no hay coherencia con la intencionalidad de las organizaciones internacionales y nacionales sobre la educación ambiental (Flórez, 2015).

Por ello, se consideró pertinente el desarrollo de la investigación de acuerdo a la metodología descriptiva, la cual según Dankhe (1986) corresponde a un estudio cuyo propósito es “describir situaciones y eventos [...] esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno” (p. 34).

Para entender mejor la naturaleza de este tipo de estudios, hace falta decir que en este caso se adopta esta tipología porque busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades; en particular, docentes, instituciones educativas; en esencia, esta metodología facilita conocer de manera detallada “cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986, p. 34).

Como parte de sus fronteras, los estudios descriptivos “miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir” (Dankhe, 1986, p. 35). Lo anterior implica que los investigadores identifiquen los elementos que desean describir, para medirlas cada una, validando su estado de forma específica para luego generalizar el estado global del objeto que se investiga (Cazau, 2011).

De tal manera que lo primero en la ruta del investigador es medir la calidad de la educación en las instituciones educativas del departamento de acuerdo a algunos



aspectos como el talento humano, los recursos materiales disponibles y las especificaciones del área de ciencias naturales. De acuerdo a tales propósitos definidos en este estudio, se propone la metodología cuantitativa según Hernández, Fernández y Baptista (2014) que involucra un proceso de medición y operacionalización de variables complejas partiendo del vínculo lógico-conceptual entre el tipo de unidades de análisis y el tipo de variables por escalas o niveles de medición fundamentados en modelos estadísticos como representaciones de la realidad, no la realidad misma interpretados siempre en contexto (p. 54).

Siguiendo la línea definida por los objetivos y la naturaleza del fenómeno estudiado, el diseño de la investigación se adapta a lo planteado por Arias (2012, p. 27), según quién la investigación no experimental toma en consideración el objetivo central del estudio determinar la pertinencia curricular del contenido de los planes de estudios de ciencias naturales y educación ambiental en la zona norte del departamento del Atlántico. La utilización del diseño no experimental tiene un adicional y es la elección del tipo transeccional de campo, por tratarse de un análisis del nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien su relación entre un conjunto de variables en un punto en el tiempo (Sabino, 1992).

En el marco de este tipo de diseños investigativos se complementa la elección del tipo transeccional porque la recolección de los datos no se realiza en diferentes momentos, sino en un único espacio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Para aclarar este punto, no se dará seguimiento a las opiniones emitidas por los docentes, o las actualizaciones a los documentos, sino que son recolectarlas en una única oportunidad para su respectivo análisis en relación con los objetivos planteados.

En cuanto a la elección de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, se tuvo en cuenta la naturaleza del estudio y las necesidades de información para cumplir los objetivos formulados. Para ello en primer lugar, se empleó la técnica del análisis documental porque “permite recolectar información escrita sobre un determinado tema, relacionando indirectamente o directamente las categorías con el tema establecido,” (Hurtado, 2008).

Desde esta perspectiva, se empleó la técnica para revisar el contenido de los planes de área de ciencias naturales de las instituciones educativas. Siendo la rúbrica de contenido el instrumento para registrar la naturaleza de los documentos institucionales, y ver cómo se aborda la educación ambiental en cada una de ellas.

En complemento, se empleó la encuesta dirigida a los docentes de ciencias naturales de 5° y 9° para conocer su opinión sobre el tema en particular. Es una técnica cuyo respectivo instrumento corresponde a un listado de preguntas pensadas para ofrecer una postura frente a una temática (Aravena et al., 2006). En este caso, se trató de interrogantes relacionados con la educación ambiental en el marco del currículo institucional de los colegios participantes.

Hay que puntualizar que, por la imposibilidad de un desplazamiento físico de los actores, el cuestionario se aplicó a través de la plataforma *Google Forms*, un portal que permite compartir formularios a través de un link y recopila los datos de quienes diligencien los 25 ítems o preguntas cerradas con dirección positiva que miden las concepciones de docentes de ciencias naturales en cuanto a las tres variables: recursos materiales, talento humano y especificaciones del área. El instrumento contiene opciones de respuestas mediante una escala tipo Likert así: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca y Nunca, cuyo valor numérico se especifica de uno a cinco.

Así pues, con el fin de precisar la correspondencia del instrumento con su contexto teórico, tal como lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2014), la validez de expertos en este trabajo fue fundamental para determinar el grado en que los instrumentos reflejaron el dominio específico de contenido según los objetivos planteados a través del discernimiento independiente entre los cinco expertos consultados. Paralelamente se aplicó una prueba piloto con cinco informantes, luego se procesaron los datos con base en el software estadístico JASP con el fin de establecer las primeras relaciones entre las variables.

Para aplicar este instrumento se pensó en la población de docentes que ejercen sus prácticas en los grados quinto (5°) y noveno 9°. La técnica de selección de la muestra

fue la de muestreo no probabilístico por conveniencia, gracias al cual se seleccionan los casos accesibles que acepten ser incluidos, como plantean Otzen & Manterola (2017).

En este caso la conveniencia, accesibilidad y cercanía de los informantes al problema por tratarse de educadores de ciencias naturales que laboran en instituciones educativas del departamento. El desarrollo de la investigación se concentró en cuatro instituciones educativas de carácter oficial ubicadas en diferentes municipios del departamento del Atlántico, localizadas en el extremo norte, o sea la zona costera; se incluyó a los seis en su totalidad, seis sujetos de cuatro instituciones educativas, siendo éstas: I.E.D. San José de Saco, I.E.D. Playa Mendoza, CE Santa Verónica y CE Juaruco.

Finalmente, con referencia al objeto de análisis que es el currículo en general, la Ley General de Educación ofrece una aclaración sobre el concepto de currículos definiéndolo como, el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Ley 115 de 1994, art. 76).

Es así como se busca revisar cómo se trabaja en las instituciones educativas desde los segmentos del talento humano, los recursos materiales, de infraestructura, los aspectos pedagógicos; y finalmente, especificaciones del área de ciencias naturales para responder a los objetivos planteados.

Resultados parciales

Las instituciones educativas que conformaron la muestra objeto de estudio se encuentran ubicadas en zonas rurales o semiurbanas, aspecto importante en esta investigación por abordar la educación ambiental como objeto de estudio en zonas de influencia determinada por su cercanía a las costas del departamento del Atlántico, y las acciones que éstas han venido desarrollando en el marco de la EDS.

Los hallazgos parciales que se exponen a continuación son el resultado de la aplicación de la encuesta a los docentes de las diferentes instituciones objeto de estudio.

Al cuantificar los datos se identificó que el 75% de ellos mujeres y 25% varones, en un rango etario entre 21 y 57 años, donde el 62% cursó estudios de licenciatura, 12% alguna especialización y 26% lograron obtener su maestría a la fecha del estudio.

La revisión de estos datos sociodemográficos iniciales permite identificar que la distribución de los docentes es proporcional con las tasas actuales de docentes en servicio en las aulas de los municipios del departamento del Atlántico. Al respecto, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2019), hay mayor presencia de mujeres en el aula, más no en líneas altas de mando, con respecto a los promedios de la OCDE, “donde el 47% de mujeres entre los directores y 68% entre docentes” (p. 2).

Según los datos en referencia el rango de edades se concentra en la encuesta TALIS en Colombia, los docentes tienen, en promedio, 44 años de edad (p. 6). En cuanto a la formación, la información recolectada se compara con los registros de la Gobernación del Atlántico según los cuales se indica que la mayoría de los docentes del departamento recibieron incentivos para continuar su formación posgradual, por lo cual en 2018 cerca de 118 docentes se titularon como magísteres.

En relación con la experiencia certificada, la tendencia se encuentra enfocada entre uno y cinco años en el área específica de ciencias naturales. Es pertinente en este punto destacar que la experiencia de un educador sea cual sea su experticia, es un indicador que no va relacionado con su edad cronológica, no obstante, Ortiz (2008) argumenta que “los años laborados éstos se constituyen en factores favorables para alcanzar un mejor desempeño pedagógico, pero el tener mayor edad y mayor título académico no incide en el desempeño docente” (p. 2).

La primera categoría analizada fue la de recursos Materiales, dentro de la cual se revisaron los recursos físicos institucionales, el uso de salones de clase, laboratorios, zonas verdes, equipos tecnológicos. Este análisis parcial muestra que los docentes refieren que la institución cuenta diversos espacios, aunque no en todas se evidencia igualdad de recursos, pues algunos refieren que no cuentan con zonas verdes, salas de profesores; y más importante para el desarrollo de las ciencias naturales, un laboratorio



que permita el desarrollo práctico de algunas temáticas. Al respecto, Díaz (1996) plantea que los recursos materiales y didácticos “se utilizan con el propósito de soportar los contenidos curriculares que se imparten en el aula” (p.6); en esta medida, posibilitan las actividades de enseñanza y aprendizaje de una manera más eficiente.

Así mismo, la revisión de la dimensión recursos del medio, ofrece una perspectiva sobre la variación en el tipo de recursos usados por los docentes, así como los elementos del contexto en referencia. Ante esto, los docentes determinan que son pocas las ocasiones donde utilizan elementos del contexto para el desarrollo de temáticas.

En relación con el talento humano de las instituciones participantes, los informantes indican que la formación académica tiene conexión directa con la práctica docente, y sumado a ello el compromiso institucional con la puesta en marcha de las diferentes competencias comportamentales como la responsabilidad, iniciativa y el afán de mejora. Cabe mencionar que esta orientación por la medición de competencias responde a la directriz ministerial desde la cual, los docentes pertenecientes al régimen 1278 de 2002 se les evalúa anualmente en relación a competencias comportamentales según la Guía 31 del Ministerio de Educación Nacional (2010), las cuales son elegibles por el docente de acuerdo a los criterios definidos con los rectores, para establecer un parámetro de cómo son las relaciones profesionales del equipo de trabajo y su capacidad de logro de las metas institucionales.

Con respecto a la categoría de especificaciones del área, se analizan los componentes centrales de la asignatura de ciencias naturales, las competencias científicas, la coherencia con los lineamientos curriculares, los Estándares básicos de competencias, los Derechos básicos de aprendizaje y la Educación ambiental. Como se ha expuesto, la emergencia climática, las necesidades de desarrollar una conciencia ambiental, educar para generar acciones amigables con el planeta es una tarea en primera línea de los educadores (González, 2013). Por tal motivo, interesa saber si en las instituciones educativas se trabaja un currículo enfocado en la educación ambiental para la sostenibilidad; en la medida que:

Las transformaciones que requieren los sistemas educativos son importantes no sólo para resolver los problemas de cobertura y la calidad, sino también para incorporar esta nueva ética, sin la cual es muy difícil pensar que se puedan abrir nuevos caminos al desarrollo social y a la sustentabilidad ambiental (Maldonado, 2009, p.5).

De tal manera que, en este punto, los informantes refieren que las competencias científicas son indispensables en su enseñanza de los contenidos de las ciencias naturales. Debido a que, en la enseñanza de las ciencias, Higuita (2019) menciona que la educación tradicional no es adecuada para preparar a los educandos de manera eficiente para el desarrollo en las competencias evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), y los entornos definidos desde los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

Así pues, la evidencia de los instrumentos muestra que pocos docentes manejan en su plan de área algunas temáticas relacionadas con las competencias científicas de ciencias naturales. Esto evidencia una discrepancia entre los modelos didácticos impartidos de manera mecánica, lo cual deja de lado las oportunidades para el desarrollo de habilidades, destrezas y capacidad de autoaprendizaje (León, Ospina y Ruiz, 2012).

Estas dificultades en el marco pedagógico se derivan de la impertinencia del aprendizaje, el incumplimiento de las orientaciones de los Lineamientos Curriculares de ciencias naturales, el Ministerio de Educación Nacional (1998), los estándares básicos de Calidad (2002), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017) y las respectivas matrices de referencia para el área de ciencias naturales, y específicamente, para el desarrollo de las competencias científicas evaluadas por el ICFES. Así que se debe formular una planeación del evento pedagógico, presentar objetivos de aprendizaje al iniciar una clase; por lo cual es indispensable considerar lo formulado en el Decreto 1860 (1994) donde se señala que:

Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la Comunidad Educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la

Ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio (p. 34).

Teniendo en cuenta lo antes planteado, y ante las circunstancias que en las últimas décadas han llevado a los países a concentrar sus esfuerzos al cuidado del planeta, emerge el concepto de educación ambiental, desde un punto de vista intercultural en el marco del desarrollo sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida.

También se identifica en los resultados que los docentes coinciden en la pertinencia del plan de área de acuerdo a las necesidades de las ciencias naturales. No obstante, se nota una disparidad en torno al ítem sobre la integración del contenido de los planes de área y la educación ambiental para la sostenibilidad. En lo que respecta a este punto, la institución no cuenta con material suficiente para el trabajo en el área de ciencias naturales, refieren un inventario básico de libros y guías de apoyo, pero hay carencia de insumos de laboratorio, zonas para el desarrollo científico, entre otros.

Esto lleva a enfocar en el interés que las instituciones están dando a la enseñanza de las ciencias. Por tal motivo, interesa saber si realmente se trabaja un currículo orientado en la educación ambiental para la sostenibilidad; en la medida que:

Las transformaciones que requieren los sistemas educativos son importantes no sólo para resolver los problemas de cobertura y la calidad, sino también para incorporar esta nueva ética, sin la cual es muy difícil pensar que se puedan abrir nuevos caminos al desarrollo social y a la sustentabilidad ambiental (Maldonado, 2009, p.5).

Así que es relevante la revisión curricular, no sólo para determinar si las instituciones cumplen o no con la oferta de una educación ambiental sino para analizar la coherencia de los planes de estudio de acuerdo con las directrices ministeriales.

Finalmente, en relación a las especificaciones del área, los maestros concuerdan en que es preciso conocer los principios, las dimensiones de la educación ambiental para la sostenibilidad. Sin embargo, existe una disparidad especialmente en la forma en que los informantes conciben la educación ambiental, y su implicación en el dominio de los procedimientos, los modos de actuación, así como en la creencia de que la Agenda 2030



tiene injerencia en la visión contemporánea de la educación ambiental. Esto llama la atención especialmente porque denota una desconexión entre lo que piensan los docentes de la Agenda y sus respectivos ODS (2015), coyunturales en la nueva visión del concepto de educación ambiental para la sostenibilidad.

Por otro lado, los docentes conciben que la educación ambiental implica el desarrollo de actitudes, sentimientos, convicciones, valores que se muestren en la conducta, por lo cual los maestros deben capacitarse para enseñar los contenidos que demandan este nuevo concepto; lo anterior es un hallazgo que choca con el desconocimiento que manifestaron frente al contenido de la Agenda 2030 y la ruta para lograr los objetivos de desarrollo sostenible, donde el concepto de educación ambiental para la sostenibilidad es protagonista. También es relevante que se identifiquen los enfoques de los planes de estudios de Ciencias Naturales en relación con la educación ambiental para la sostenibilidad en instituciones educativas del Departamento del Atlántico; según la información recolectada por parte de los docentes, si se cumplen la oferta de una educación ambiental en su práctica.

No obstante, una revisión preliminar a los documentos institucionales que definen los contenidos de la asignatura, indica que existe poca coherencia con relación a lo dispuesto a nivel internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), referentes de calidad de orden nacional como los Lineamientos curriculares (1998), la Política de Educación Ambiental (2002), Estándares Básicos de competencias (2006), Derechos básicos de Aprendizaje (2017), para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

Conclusiones

En las instituciones educativas, específicamente los docentes de ciencias naturales son los llamados a encabezar iniciativas de trabajos sobre educación ambiental; así que si las condiciones son adecuadas y el currículo es pertinente con las necesidades del contexto se hará más fácil el camino para llevarlas a cabo, pues el currículo aparece como guía o elemento orientador para desarrollar el aprendizaje en las áreas o asignaturas (Cortés y González, 2017).

Este trabajo representa una iniciativa para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030, específicamente el cuarto objetivo educación de calidad (ODS, ONU, 2015), enfocado en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje, como es el caso concreto en este trabajo, a partir del uso de las TIC para el desarrollo de las competencias científicas.

Por ello, los resultados preliminares de los datos recolectados después de analizar dos de los tres instrumentos planteados, evidencian una realidad común entre las instituciones educativas sobre la tendencia de sus docentes y la coherencia de los contenidos que desarrollan en su práctica con relación a la educación ambiental; que al revisar el contenido de los planes de área se presenta un vacío conceptual en relación a la educación ambiental, y una desconexión con los objetivos de desarrollo sostenibles, planteados en la Agenda 2030.

Un acercamiento a resultados preliminares sugiere que las formas, vías y alternativas de trabajo que aborden la temática ambiental (de la Peña & Vincés, 2020), implica el seguimiento de políticas e instrucciones específicas, y, el fracaso de la misma obedecer a inadecuadas metodología, débiles seguimientos por parte de los entes responsables de la educación.

Sobre las acciones que poco o nada contribuyen a cumplir los compromisos por mejorar la situación ambiental de las comunidades y sociedades, se cuenta el hecho que no exista una unanimidad en el discurso y uso de acepciones adecuadas al término de educación ambiental, obedece a la necesidad de una política pública acorde con la evolución del término y la actualización de las normativas existentes.

Ahora bien, en virtud de las necesidades de las instituciones educativas en relación al enfoque de las ciencias naturales, se analizó según los hallazgos que en la zona costera del departamento del Atlántico requiere más que una aproximación a las concepciones de los docentes y una revisión de los planes de estudio, sino cómo desarrollan en su trabajo Henao & Sánchez (2019), se requiere una reevaluación de los objetivos el análisis del diseño curricular a nivel nacional y en el contexto local, se requiere evaluar, diagnosticar y planear sistemáticamente la forma en la que se plantean



los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE), teniendo como base las características de los proyectos y su inclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Además, como indica Gutiérrez (2015) es preciso romper con el esquema tradicional de enseñanza, en el cual se limita a las actividades en la educación ambiental, e incluso en la formulación del proyecto del medio ambiente o del PRAE; antes bien, se reitera la necesidad de aumentar el activismo alrededor del cuidado del medio ambiente, y la búsqueda de mejores opciones o alternativas didácticas para mejorar la formación ambiental.

En definitiva, los desafíos sobre la enseñanza de las ciencias naturales suponen educar para la sustentabilidad, para lo cual es indispensable construir una didáctica de la educación ambiental en la escuela, una que posibilite el diálogo de saberes, la convergencia y trascendencia de las disciplinas a partir de la resignificación del concepto de ambiente y las estrategias para desarrollar la educación ambiental con un enfoque transdisciplinar.

Referencias

- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 5ta. Edición. G. Arias Odón.
- Cabalé, E., & Rodríguez, G. (2016). La Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 4(4).
- Cazau, P. (2011). Evolución de las relaciones entre la epistemología y la metodología de la investigación. Paradigmas: Una Revista Disciplinar de Investigación, 3(2), 109-126.
- Colombia. (1994). Decreto 1860 de agosto 3 de 1994: reglamentario de la ley 115 del 8 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional.
- Danhke, G. (1986). Investigación y comunicación. En C. Fernández—Collado y G.L. Danhke (comps.). La comunicación humana: ciencia social. México, D.F.

- Daza, A. (2017). Educación Ambiental asociada a la formación ciudadana. Universidad Militar Nueva Granada. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/16801>
- De-la Peña Consuegra, G., & Vines-Centeno, M. R. (2020). Acercamiento a la conceptualización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2).
- Díaz, R. (2016). Paradigmas de la metodología de la investigación. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/ug-dipa/paradigmas-de-la-metodologa-de-la-investigacin>
- Espinosa, J., y Mendoza, L. (2017). Integración de la Dimensión Ambiental al Currículo del Programa de Salud Ocupacional. Tesis de maestría. Bucaramanga: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Flores, R. (2015). Educación ambiental para la sustentabilidad en la educación secundaria. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 546-566.
- Gobernación del Atlántico. (1 de enero de 2020). Plan de Desarrollo Departamental - Atlántico para la gente 2020-2023. Obtenido de Atlantico.gov.co Web Site: https://www.atlantico.gov.co/images/stories/plan_desarrollo/PlanDesarrollo_2020-2023-Definitivo-A1.pdf
- González, E. (2013). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615. [fecha de Consulta 24 de abril de 2021]. ISSN: 0378-1844. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33908509>
- Gutiérrez, H. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Revista científica*, 3(23), 57-76.
- Henao, O., y Sánchez, L. (2019). La educación ambiental en Colombia, utopía o realidad. *Revista Conrado*, 15(67), 213-219. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Hill. México.

- Higuita, M. (2019). El uso comprensivo del conocimiento científico a través de la gamificación en el aula. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76316>
- Hurtado, J. (2008). Metodología de la investigación holística. Fundación Sygal, Venezuela.
- Leff, E. (2008). Saber ambiental, sustentabilidad racional, complejidad, poder. México, D. F.: Siglo XXI.
- León, A., Ospina, L., y Ruiz, R. (2012). Tipos de aprendizaje promovidos por los profesores de matemática. Revista Científica Guillermo de Ockham, 10(2), 49-63.
- Maldonado, C. (2009). Plan de acción socio natural enmarcado en la sustentabilidad. <http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/3744/7954-20370-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Ciencias Naturales. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Área Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-169241.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias naturales. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A

Ministerio del Medio Ambiente - Ministerio de Educación Nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá, D. C.: MMA - MEN. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de http://cmap.upb.edu.co/rid=1195259861703_152904399_919/politica_educacion_amb.pdf

Obando, G., & Aristizábal, L. (2016). Fundamentación teórica de los DBA Producto Nro. 11. Universidad de Antioquia.

ONU (2015). Informe 2015 sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf.

Ortiz, F. (2008). El género, la edad, la formación profesional y la experiencia docente como factores diferenciadores del desempeño de los profesores en las evaluaciones adelantadas por los estudiantes de la universidad. Praxis, 5(1), 138-157.

Otzen, T. & Manterola C. (2017) Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. Int. J. Morphol., 35(1):227-232.

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Editorial Panapo. Caracas.

Santana, Y., y Ortega, R. (2010). Orientación sobre Educación Ambiental para los profesores en formación de la enseñanza media superior. IPI. Ramón Ribalta Martínez". agua La Grande. Villa Clara. Cuba.

TALIS (OCDE, 2019) Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2019. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_COL_es.pdf

Tangarife, S., & Duque, O. (2017). Sostenibilidad Ambiental del Paisaje Cultural Cafetero y Educación Ambiental. Tesis de maestría. Pereira: Universidad Tecnológica.

Villamil, M. (2018). Propuesta didáctica de educación ambiental para el desarrollo de la conciencia y el conocimiento ambiental. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. <https://repository.udca.edu.co/handle/11158/988>

Capítulo 18

Iniciativa Pedagógica Avifauna: Una Vía para la Reconciliación con la Naturaleza en la Institución Educativa Quebradón Sur de Algeciras, Huila.

Eduar Nicolás Cabiativa Hernández⁶⁵.

Luis Alfredo Gómez Linares⁶⁶

Universidad Popular del Cesar

Resumen

La Vereda Quebradón Sur del municipio de Algeciras Huila, durante las últimas décadas y en el presente sigue siendo víctima de la zozobra del conflicto armado entre las disidencias de FARC-EP y Fuerzas Militares (Carrasquilla & Jiménez, 2019), el cual ha sido cómplice de la degradación del medio ambiente mediante actividades como siembra de cultivos ilícitos, tala de árboles, ganadería extensiva entre otras, que ha conllevado a la pérdida y desplazamiento de las especies nativas. Es así, que la presente investigación tiene el propósito de identificar la avifauna nativa de la Sede Principal, Institución Educativa Quebradón Sur, como propuesta pedagógica para la reconciliación de la naturaleza con 20 estudiantes, 20 padres de familia y 7 docentes de grado décimo del año 2021. En el cual se pretende desarrollar un modelo de investigación de paradigma positivista, con enfoque mixto, de nivel descriptivo y diseño transversal mediante la recolección de información a través de cuestionarios y el uso de las técnicas como observación directa y fotografía de las especies, permitirá la realización del primer estudio de carácter científico en cuanto a clasificación, registro y descripción de biodiversidad de especies, en este caso el primer reporte de la diversidad de aves del municipio de Algeciras Huila, consagrándose a través del diseño y elaboración de un catálogo lúdico-ecológico con las especies registradas para divulgación de la riqueza de

⁶⁵ Licenciado en Ciencias Naturales: Física, Química y Biología de la Universidad Surcolombiana. Docente de la IE Quebradón Sur, Algeciras, Huila. E-mail: du_ar007@hotmail.com

⁶⁶ Docente Catedrático y Tutor del Módulo Investigación I, II, III y IV de Maestría en Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible de la Universidad Popular del Cesar; PostDoc. en Gerencia de la Educación Superior; PhD. En Educación; Msc. En Educación y Lic. En Biología y Química. Email: algoli_05@hotmail.com

avifauna a distintos actores de la comunidad educativa, aficionados y público en general. Lo anterior, permitirá ser pioneros, referentes y líderes de las diferentes comunidades educativas rurales y urbanas, en cuanto iniciativas educativas de fomentación y alfabetización ambiental que permiten y favorecen la protección, conservación y preservación del medio ambiente formando cultura ambiental para desarrollo sostenible y autosustentable.

Palabras Clave: Avifauna, Diversidad, Inventario, Catálogo y Pedagogía Ambiental.

Abstract

The Quebradón Sur village of the municipality of Algeciras Huila, during the last decades and in the present continues to be a victim of the anxiety of the armed conflict between the FARC-EP dissidents and the Military Forces (Carrasquilla & Jiménez, 2019), which has been an accomplice of the degradation of the environment through activities such as planting illicit crops, felling of trees, extensive cattle ranching, among others, which has led to the loss and displacement of native species. Thus, this research has the purpose of identifying the native avifauna of the Headquarters, Educational Institution Quebradón Sur, as a pedagogical proposal for the reconciliation of nature with 20 students, 20 parents and 7 teachers of the tenth grade of the year 2021. In which it is intended to develop a positivist paradigm research model, with a mixed approach, descriptive level and cross-sectional design through the collection of information through questionnaires and the use of techniques such as direct observation and photography of the species, It will allow the realization of the first study of a scientific nature in terms of classification, registration and description of species biodiversity, in this case the first report of the diversity of birds in the municipality of Algeciras Huila, establishing itself through the design and development of a playful catalog -ecological with registered species for dissemination of the richness of avifauna to different actors It is from the educational community, fans and the general public. The foregoing will allow us to be pioneers, referents and leaders of the different rural and urban educational communities, as educational initiatives for the promotion and environmental literacy that allow and favor

the protection, conservation and preservation of the environment, forming an environmental culture for sustainable and self-sustaining development.

Keywords: Avifauna, Diversity, Inventory, Catalog and Environmental Pedagogy.

Introducción

Las distintas problemáticas ambientales que se presentan en las comunidades, requieren inevitablemente en algún momento mirar en retrospectiva el accionar del ser humano, con la intención de evaluar sus patrones conductuales que de manera consciente o inconsciente terminan generando daños a la biodiversidad afectando ecosistemas que sin saber propenden en el deterioro de la calidad de vida de las personas. En este sentido, ya vienen en distintos espacios del mundo desarrollándose acciones de recuperación, conservación y preservación ambiental y Colombia se ha hecho eco de estas iniciativas. El incremento demográfico acelerado ha generado el crecimiento urbano, que trae consigo una serie de variantes condicionantes que llevan a forjar consecuencias alarmantes al plano ambiental, desde desplazamiento de territorios con vocación agrícola para ser dispuestos con fines urbanísticos, hasta aquellos que se usan como corredores de paso para trasladar bienes y mercancía de diversa índole propiciando caos ambiental ya sea por la extracción de recursos naturales, como por la de fauna que es sacada de sus ecosistemas para fines y aprovechamiento económico, ocasionando lamentablemente condiciones de amenaza latente e incluso la extinción de algunas especies endémicas.

Es asombroso pensar que, a pesar de la dinámica cambiante de los tiempos que condicionan la evolución cultural de las personas y de los esfuerzos que vienen articulándose a nivel global siga protagonizando la desinformación con respecto al tema de la biodiversidad y sus problemáticas; es así como, en muchas comunidades se ignora el valor natural que les caracteriza, se desconocen las distintas especies de flora y fauna que les dan el valor agregado al territorio en el cual cohabitan y se desarrollan acciones proclive al detrimento de hábitats y ecosistemas propios. Colombia, ya viene adoptando medidas para estar en sintonía con la responsabilidad social generada a partir de acciones conservacionistas, así es posible evidenciar en varios departamentos del país



la adopción de normas y conductas pro ambiente; se evidencia así, la presencia de organizaciones que levantan sus voces y fomentan acciones encaminadas a la concientización ambiental, al reconocimiento de los recursos propios de cada zona, de las distintas formas como las comunidades pueden ser partícipes y garantes de los procesos de conservación y preservación de recursos.

El municipio de Algeciras perteneciente al Departamento de Huila ha sido sometido a cambios antrópicos notorios que han conllevado al deterioro ambiental y afectación de la biodiversidad que lo caracteriza; no obstante, a pesar de que su situación relativa lo posiciona como privilegiado en cuanto a recursos y especies de flora y fauna, son escasos los estudios en materia de avifauna lo cual mantiene a la comunidad en desconocimiento cierto de las especies de aves con las que cuenta, las que se encuentran en condición de amenaza e incluso aquellas que ya están extintas.

Es así, que el presente estudio toma importancia y teniendo como referencia los trabajos Bedoy, et al. (2010) “Guía de actividades didácticas para educadores ambientales de los humedales del Altiplano Central Mexicano”, Fandiño & Giraudo (2010) “Revisión del inventario de aves de la provincia de Santa Fe, Argentina”, Silva (2018) “Identificación e inventario de aves mediante la metodología modificada de Transectos Lineales en la laguna Ricuricocha, centro poblado Santa Rosa de Cumbaza, San Martín, Perú” a nivel internacional; Sanabria & Sosa (2017) “Habilidades científicas a través del conocimiento de las aves colombianas”, Avendaño et al. (2018) “Birds of Universidad de Los Llanos (Villavicencio, Colombia): a rich community at the andean foothills-savanna transition” a nivel nacional; Gómez et al. (2020) “Avifauna del Parque Nacional Natural Selva de Florencia”, Botero et al. (2010) “Aves de zonas cafeteras del sur del Huila” en cuanto lo regional y departamental sin olvidar los trabajos de pregrado relacionados al estudio de la avifauna del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Surcolombiana de Neiva Huila en los últimos años, los cuales como Fonseca & Scarpetta (2015), “Diseño de la guía de campo para el reconocimiento de aves a partir de las concepciones de estudiantes y profesores de sistemática animal de la universidad Surcolombiana”; Flórez & Gaitán (2015)

“Enseñanza de la avifauna a través de salidas de campo en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa Guacirco sede Peñas Blancas, vereda Peñas Blancas (Neiva, Huila, Colombia)”; Mayorga et al. (2015), “Caracterización de la avifauna del municipio de Suaza (Huila-Colombia); Gutiérrez et al. (2015), “Inventario de la avifauna presente en el área de influencia del prospecto pequeña central hidroeléctrica PCH-AIPE-1. En el municipio de AIPE HUILA”; Rodríguez & Cabiativa (2016), “Flora y Fauna de vertebrados terrestres en la Universidad Surcolombiana (Sedes Garzón, La Plata y Pitalito), departamento del Huila, Colombia”; Betancourt et al. (2018), “Riqueza ecológica e importancia cultural a partir de la frecuencia de mención de los vertebrados terrestres del parque ciudad Jardín Botánico, Neiva, Huila” y Algarra & García (2018), “Revisión documental sobre la diversidad animal y vegetal en la zona de construcción de la Represa "El Quimbo" (Huila, Colombia)”.

Dado que los anteriormente mencionados en un arduo esfuerzo, han buscado dar solución y mitigar varias de las problemáticas ambientales a nivel global, nacional, regional y departamental como los niveles de desinformación en cuanto la importancia de la protección y conservación de los recursos naturales, falta de cultura ambiental, deforestación y reducción de hábitat de las especies de fauna y flora, en este caso confiere al grupo de aves. Teniendo enfoques cualitativos y cuantitativos, con diseños transversales y longitudinales, con procesos de exploración y participación de las comunidades en las que han realizado dichos estudios, han logrado estimar, determinar, recompilar, identificar y reconocer diversidad y riqueza de aves en diversas áreas, del mismo modo han aportado guías prácticas de campo para el reconcomiendo y conservación aviar, lo más importante han favorecido a la enseñanza y aprendizaje de la conservación de la avifauna a través de salidas de campo en estudiantes. En definitiva la realización de todos trabajos investigativos ha hecho aportes inmensurables en cuanto a registro de especies y la protección de las mismas en zonas a nivel departamental y regional.

Por lo tanto, en concordancia con lo anteriormente expuesto y ante la preocupación de los investigadores se plantea desarrollar una iniciativa pedagógica en

la Institución Educativa Quebradón Sur, Sede Quebradón Sur, en el municipio Algeciras del Departamento de Huila, con la intención de elaborar un inventario de la avifauna dentro y en los alrededores de la sede principal de la Institución Educativa Quebradón Sur; donde la participación de estudiantes, padres de familia y docentes de Grado 10º contribuirá a la reconstrucción de la paz, la buena convivencia, respeto y reconocimiento de las especies nativas, en aras de la protección y preservación de los recursos naturales, en época actual de posconflicto en que se encuentra la región, como vía para la reconciliación con la naturaleza a través un catálogo lúdico-ecológico con las especies registradas, partiendo desde el centro de formación inicial donde es más accesible llegar y crear conciencia ambiental en quienes desde el papel de aprendiz resultan ser replicadores de conocimiento en quienes le rodean; de esta manera, se ampliará el radio de acción en materia de saber en el plano de biodiversidad que es de interés general.

Metodología

El Colegio Quebradón Sur es la sede principal, ubicado al sur oriente del municipio de Algeciras Huila, a 13 km del casco urbano en la Vereda Quebradón Sur (Figura 1). La Comunidad está conformada por un aproximado de 910 habitantes, distribuidos en 200 fincas. La mayor parte de las familias están compuestas por padre, madre e hijos, quienes se colaboran para tratar de obtener una vida digna. El grado de escolaridad de la mayoría de los padres de familia no supera la primaria completa y algunos pocos el bachillerato incompleto, es por eso que se les dificulta brindarle un acompañamiento a la educación de sus hijos. La Institución Quebradón Sur ofrece los niveles de preescolar, básico y media, con las metodologías de escuela nueva, post primaria y tradicional, tiene una capacidad instalada para el año 2021 de 222 estudiantes, 11 docentes; 4 en primaria y 7 en secundaria, una secretaria y un rector. Para determinar la población fue necesario considerar el concepto que presenta Balestrini (2006), que la define como: “cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar alguna o algunas de sus características” (p. 140). Para definir la población objeto de estudio, se consideró a jóvenes estudiantes de grado 10º que desarrollaran su servicio social obligatorio de la Sede Principal de la Institución Educativa Quebradón Sur (Figura 2), con edades

comprendidas entre 14 a 19 años, cuya clase social abarca los estratos 1 y 2, lo cual es una característica general de los habitantes de la vereda Quebradón Sur, que además de presentar niveles de pobreza, en las últimas décadas y hasta el presente año aún sigue siendo víctima del conflicto armado y delincuencia común. Esta comunidad principalmente se dedica a la agricultura; especialmente al cultivo de café y cultivos de pancoger (Figura 3). Al igual que la mayoría de veredas del municipio de Algeciras, el cual durante los últimos años ha sido catalogado como la despensa agrícola del departamento del Huila.

Figura 1. Ubicación Geográfica Sede Principal Institución Educativa Quebradón Sur.

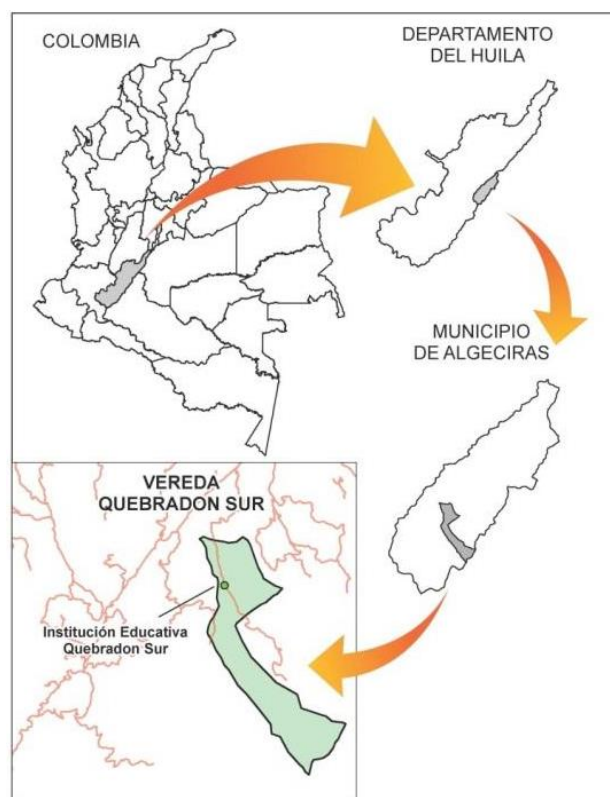


Figura 2. Sede Principal Institución Educativa Quebradón Sur.



Figura 3. Actividad económica de la comunidad de la vereda Quebradón Sur. A. Cultivo de Café y B. Cultivo de Tomate.



El concepto de muestra, lo presenta Balestrini (2006), como un subgrupo de la población, es decir, que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características. En este sentido, los criterios tomados en cuenta para hacer la selección oportuna de la muestra estuvieron sujetos a que los participantes tuvieran disponibilidad de tiempo, uso y manejo de información básica de biodiversidad. Por tal razón, se decidió establecer la muestra de estudio del total de la población a los estudiantes de Grado Décimo de la sede principal de la Institución Educativa Quebradón Sur, de la mano de sus padres, madres de familia o acudientes y los docentes de secundaria del año 2021.

Lo anterior fue respaldado con las nuevas directrices para desarrollarlo debido a la pandemia ocasionada por el virus Covid-19 y según la Circular N° 055 “Orientaciones para la reformulación de los proyectos de servicio social estudiantil-PSSE” emitida por la Secretaría de Educación y Gobernación del Departamento del Huila el día 10 de Junio de 2020. Ésta orienta una serie de actividades alternas para el desarrollo de los proyectos servicio social, de las cuales y para interés de la presente investigación en el numeral 4.3.2 se propone Fomentar el conocimiento, conservación, manejo y aprovechamiento sostenible de la biodiversidad a través del rastreo, identificación e inventario de especies que habitan en nuestro territorio fortaleciendo los conocimientos de la biodiversidad del país y en consecuencia la comprensión de sus posibles usos y



aplicaciones. Es aquí donde se fundamentan los criterios de selección de la muestra. A tal efecto se muestra la Tabla 1.

Tabla 1. Descriptores de la investigación.

Participantes	Población	Muestra	Descripción
Docente	11	7	Docentes de Secundaria de la Sede Principal de la I.E. Quebradón sur y que dictan clases en el Grado 10° en el año 2021.
Estudiantes	222	20	Estudiantes de Grado 10° de la Sede Principal de la I.E. Quebradón sur en el año 2021.
Padres, madres de familia o Acudientes	100	20	Padres, Madres de familia o Acudientes de los estudiantes de Grado 10° de la Sede Principal de la I.E. Quebradón sur en el año 2021.
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN			
Característica	Descripción		
Paradigma	Positivista La cual busca un conocimiento sistemático, comprobable y comparable, medible y replicable. Es decir, sólo son objeto de estudio los fenómenos observables, ya que son los únicos susceptibles de medición, análisis y control experimenta, pues busca la causa de los fenómenos y eventos del mundo social formulando generalizaciones de los procesos observados. (Martínez, 2013).		
Enfoque	Mixto Ya que contempla un proceso que recolecta, analiza y vierte datos cuantitativos y cualitativos, en un mismo estudio (Tashakkori & Teddlie, 2003, citado en Barrantes, 2014, p.100).		
Tipo de Investigación	Descriptiva El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos o comunidades, y así proporcionar su descripción. (Hernández et al., 2006)		
Diseño	Transversal Puesto que esta investigación recolectará datos en un determinado momento, un tiempo único, cuyo propósito es describir variables y su incidencia de la interrelación en un momento dado (Sampieri et al, 2014).		

Esta tabla describe la población, muestra y características generales de la metodología de la presente investigación.

En ese orden, las técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, que de acuerdo a Bussot (1995) el cual define la técnica de recolección de datos “como aquella que permite conocer las opiniones y actitudes que muestran las personas” (p.148), por lo que en la presente investigación se recurrió al uso de la encuesta, que según Arias (2012), es una “técnica que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular” (p. 72); es así como, el instrumento del cuestionario es definido por el citado autor como una

“modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato en papel contentivo de una serie de preguntas” (p. 74).

Es así que, para esta investigación, se diseñaron dos cuestionarios, el primero de tipo cuantitativo compuesto por un número determinado de diecisiete (11) preguntas, con tres (3) alternativas de respuesta, a través del escalamiento tipo Likert, mediante las siguientes opciones: (Siempre, Algunas Veces, y Nunca) dirigido a los docentes, estudiantes y para padres, madres de familia o acudientes con un lenguaje sencillo acorde con la población, para su correcta interpretación dado el caso. Lo anterior permitirá obtener la información necesaria para facilitar el análisis estadístico para el presente estudio en cuanto el conocimiento en biodiversidad, descripción e importancia de la avifauna, el rol del docente y la institución educativa en la elaboración de estrategias para la protección, conservación y preservación del medio ambiente (Anexo 1 y Anexo 2). El segundo cuestionario es cualitativo de tipo mixto, con catorce (14) preguntas con dos o más opciones de respuesta, pero además ofrece la posibilidad al encuestado de responder abiertamente en cada uno de los ítems. Lo anterior permitirá establecer y describir los conocimientos previos y esquemas mentales de los docentes, estudiantes, padres, madres de familia o acudientes sobre algunos aspectos generales de las aves, de acuerdo al área de estudio (Anexo 3). Dichos cuestionarios fueron entregados y diligenciados en físico (Figura 5). Es preciso destacar que, el instrumento antes de ser presentado a los participantes de la investigación, se sometió a la validación de expertos, prueba piloto y confiabilidad Alpha de Cronbach.

Figura 5. Aplicación de los cuestionarios 1 y 2. A. Docentes de Secundaria. B. Estudiantes de Grado 10° y C. Madre de Familia.



En cuanto a los métodos, la técnica que se pretende y se está utilizando con los estudiantes grado 10° para la identificación de la diversidad y abundancia de aves presente en la sede principal de la institución educativa Quebradón Sur, es la de observación directa tomando como evidencia registro fotográfico apoyado de bibliografía especializada, como la “Guía de Aves de Colombia” de Hilty & Brown (2001) y la aplicación *Merlin* desarrollada por el Laboratorio de Ornitología de Cornell, la cual está basada en cientos de avistamientos a nivel global y regional por observadores de aves quienes a través del proyecto de ciencia ciudadana *eBird* comparten datos y fotos sobre ubicación, apariencia, comportamiento y hábitos que éstas presentan. Es así que el registro de aves que se viene realizando ha siguiendo 2 actividades de la metodología propuesta por el Grupo de Exploración y Monitoreo Ambiental (GEMA) del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt (Villarreal *et al.* 2004) como también lo recomienda Ralph (1996), mediante puntos de observación establecidos dentro de la sede y el exterior de ésta con un radio aproximado de 200 metros a la redonda (Figura 6), teniendo en cuenta las medidas y orientaciones de prevención de seguridad sugeridas por los miembros de la comunidad puesto que en años anteriores la presencia de grupos insurgentes pertenecientes a las FARC-EP acostumbraban a instalar minas antipersonales cerca de los establecimientos educativos.

Figura 6. Ubicación de los puntos de observación de aves dentro y fuera de la sede principal de la I.E. Quebradón Sur.



En ese sentido el trabajo de campo que actualmente se ha venido desarrollando está comprendido entre los meses de octubre del año 2021 y marzo de 2022, teniendo en cuenta las épocas de invierno y verano pronosticadas por Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM) y con muestreos con una intensidad horaria de 4 horas entre las 6:00 a.m. y 12:00 p.m. los días sábados durante el calendario escolar. Los puntos de observaciones se distribuyeron entre grupos de cinco estudiantes apoyados con binoculares, cámara fotográfica y material de referencia (fotografías con especies posibles almacenadas en la aplicación *Merlin*) para la identificación en campo. Cada 30 minutos los grupos de observadores rotan el punto de observación con el fin de no alterar el ambiente de las aves.

Resultados

En primera instancia los resultados arrojados en el cuestionario 1, demuestran que los procesos de incorporación de iniciativas, planes, estrategias sobre protección y conservación del medio ambiente en el aula de clases están liderados por los docentes del área de ciencias naturales equivalente al 29% de los educadores encuestados, lo cual es respaldado por los estudiantes en un 85% donde solo realizan actividades ambientales en las clases de ciencias naturales, por su parte los padres, madres de familia o acudientes con un 90% afirman desconocer los proyectos liderados por la I.E. Quebradón Sur sobre el cuidado del medio ambiente y biodiversidad presente en la vereda, esto último resulta evidente ante la ausencia de proyectos transversales que involucren las áreas diferentes a las ciencias naturales. En ese sentido, la mayoría de los docentes, estudiantes y representantes de los estudiantes desconocen los conceptos de taxonomía o clasificación de grupos faunísticos, que en este caso la avifauna a través de sus características morfológicas, reproducción, comportamiento o hábitos de vida que les permita reconocer especies focales, nativas, endémicas, migratorias y en estado de amenaza que predominan en su vereda y en el municipio de Algeciras Huila para así darle manejo y su respectivo cuidado. En segunda instancia los resultados obtenidos en el cuestionario 2, muestran un panorama positivo donde los docentes, estudiantes, padres, madres de familia y acudientes reconocen la importancia de las aves para los

ecosistemas en un 100%, 85% y 95% respectivamente, pues rechazan las prácticas de uso de aves como mascotas, además de los comportamientos inadecuados como arrojar piedras o caza de éstas.

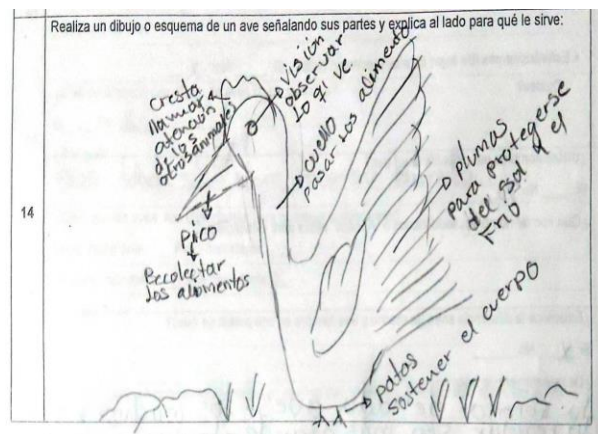
Por otro lado, presentan algunas dificultades en cuanto la asociación de las aves presentes en su entorno de acuerdo a los principales grupos taxonómicos, por ejemplo, el 75% de los encuestados relacionan las gallinas, patos, gansos y piscos (pavo doméstico) con las aves Corredoras (De gran tamaño e Incapaces de Volar) las cuales hacen referencia a las aves como el avestruz, ñandú entre otros. De la misma manera asocian aves rapaces como águilas y gavilanes con el grupo de pájaros por la característica emitir sonidos (Figura 7). Con respecto a los nombres que utilizan identificar a las aves algunos de ellos son Canario (*Sicalis flaveola*), Tortola (*Columbina talpacoti*), Chulo (*Coragyps atratus*), Pichinche (*Zonotrichia capensis*), Azulejo (*Thraupis episcopus*) entre otros. Finalmente, en cuanto a los esquemas mentales los participantes en gran porcentaje reconocen las principales partes de las aves y la funcionalidad de éstas (Figura 8).

Figura 7. Aves de la vereda Quebradón Sur de acuerdo con el estudiante E13.

¿Qué aves conoce de su vereda?

- Pájaros (Emiten sonidos): Si: ☒ No: ☐
¿Cuáles? GAVILANES, ABUILAS, GORRION
- Rapaces (Grandes garras y picos afilados): Si: ☒ No: ☐
¿Cuáles? AGUILAS
- Corredoras (De gran tamaño e Incapaces de Volar): Si: ☒ No: ☐
¿Cuáles? GALLINAS, PISCOS, GANSOS Y PATOS
- Zancudas (Pico y patas Largas): Si: ☒ No: ☐
¿Cuáles? AVESTRUZ Y GANZA
- Gallináceas (Patas robustas, alas pequeñas y pico corto): Si: ☒ No: ☐
¿Cuáles? CO DORNI2

Figura 8. Esquema mental de un Ave de acuerdo con el padre, madre de familia o acudiente P17.



Capacitación sobre aves

A partir del diagnóstico arrojado por los cuestionarios 1 y 2, se procedió a realizar la respectiva capacitación con los estudiantes, padres de familia y docentes de grado décimo Sede Principal de Institución Educativa Quebradón Sur, en la de identificación y reconocimiento de la importancia de la avifauna nativa del municipio de Algeciras a través de avistamiento, fotografías, catálogos y revistas de aves (Figura 9).

Composición de aves

Hasta el momento en la sede principal de la institución educativa Quebradón Sur se registrado un total de 281 ejemplares de los que se han identificado 37 especies de aves, pertenecientes a 25 familias y 13 órdenes (Tabla 2). La mayoría de especies registradas presenta un rango de distribución amplio en el territorio nacional además de frecuentar hábitats alterados por el hombre y zonas abiertas (Figura 10).

Figura 9. Capacitación a estudiantes de grado décimo en la identificación y reconocimiento de la importancia de la avifauna nativa del municipio de Algeciras.



Figura 10. Algunas aves de la sede principal de la I.E. Quebradón registradas por los estudiantes de grado 10°: A. Carpintero Rayado (*Melanerpes rubricapillus*); B. Mosquero (*Pyrocephalus rubinus*); C. Reinita (*Sicalis flaveola*) y D. Lorito Ojiazul (*Forpus conspicillatus*)



Tabla 2. Inventario de la avifauna registrada dentro y alrededor de la sede principal de la Institución Educativa Quebradón Sur hasta finales del mes de octubre de 2021.

ORDEN	FAMILIA	TAXA	CANTIDAD
ACCIPITRIFORMES	ACCIPITRIDAE	<i>Rupornis magnirostris</i>	2
ANSERIFORMES	ANATIDAE	<i>Anser anser domesticus</i>	6
		<i>Cairina moschata</i>	8
CATHARTIFORMES	CATHARTIDAE	<i>Coragyps atratus</i>	18
CHARADRIIFORMES	CHARADRIIDAE	<i>Vanellus chilensis</i>	5
COLUMBIFORMES	COLUMBIDAE	<i>Columbina talpacoti</i>	12
CUCULIFORMES	CUCULIDAE	<i>Crotophaga ani</i>	8
		<i>Piaya cayana</i>	1
FALCONIFORMES	FALCONIDAE	<i>Milvago chimachima</i>	7
	NUMIDIDAE	<i>Numida meleagris</i>	3
	PHASIANIDAE	<i>Gallus gallus</i>	20
GALLIFORMES	ODONTOPHORIDAE	<i>Colinus Cristatus</i>	2

GRUIFORMES	RALLIDAE	<i>Aramides cajaneus</i>	2
	THRAUPIDAE	<i>Saltator striatipectus</i>	4
	EMBERIZIDAE	<i>zonotrichia capensis</i>	18
	FRINGILLIDAE	<i>Euphonia laniirostris</i>	4
	HIRUNDINIDAE	<i>Tachycineta bicolor</i>	2
	ICTERIDAE	<i>Icterus nigrigularis</i>	1
		<i>Psarocolius decumanus</i>	2
PASSERIFORMES	MIMIDAE	<i>Mimus gilvus</i>	12
	THRAUPIDAE	<i>Coereba flaveola</i>	8
		<i>Ramphocelus dimidiatus</i>	14
		<i>Sicalis flaveola</i>	23
		<i>Sporophila crassirostris</i>	3
		<i>Sporophila nigricollis</i>	4
		<i>Tangara Cyanicollis</i>	5
		<i>Tangara girola</i>	2
		<i>Thraupis episcopus</i>	13
	TROGLODYTIDAE	<i>Troglodytes aedon</i>	16
	TURDIDAE	<i>Turdus Ignobilis</i>	6
		<i>Machetornis rixosa</i>	9
	TYRANNIDAE	<i>Myiozetetes similis</i>	6
		<i>Pyrocephalus rubinus</i>	17
PELECANIFORMES	ARDEIDAE	<i>Bubulcus ibis</i>	4
PICIFORMES	THRESKIORNITHIDAE	<i>Phimosus infuscatus</i>	6
PICIFORMES	PICIDAE	<i>Melanerpes rubricapillus</i>	2
PSITTACIFORMES	PSITTACIDAE	<i>Forpus conspicillatus</i>	6

Esta tabla describe la clasificación taxonómica con la cantidad de las especies registradas de acuerdo a los órdenes, familias y nombre científico.

Se espera que en los próximos meses aumente la diversidad de las especies, lo cual permitirá realizar curvas de acumulación para estimar la riqueza de acuerdo a la abundancia de las especies. De igual manera se prevé realizar la consulta en las bases de datos de la Lista Roja de UICN y Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres CITES para determinar el estado de conservación y de amenaza de las especies focales presentes en la sede principal de la I.E. Quebradón Sur y finalmente se espera realizar los procesos de descripción morfológica, reproducción, comportamiento, hábitos y hábitat, para el diseño y elaboración del Catálogo aves de las especies registradas en la presente investigación.

Conclusiones

El ejercicio de realización de inventarios y elaboración de catálogos de especies, en este caso de aves, resulta ser una práctica de recreación y conciliación activa donde jóvenes, padres de familia, docentes y demás miembros de la comunidad educativa, los cuales pueden desarrollar sus habilidades de pensamiento científico en diferentes escenarios de manera natural, ya que estas estrategias proporcionan herramientas pedagógicas para el proceso de sensibilización y concientización ambiental a partir de su propio contexto.

Con lo anterior, la comunidad educativa de la sede principal de la I.E. Quebradon Sur se ve favorecida con esta propuesta pedagógica, ya que conoce y experimenta desde su experiencia la continua e importante relación entre la avifauna y su contexto, así de este modo, les permite ser pioneros, referentes y líderes de las diferentes comunidades educativas rurales y urbanas, en cuanto iniciativas educativas de fomentación y alfabetización ambiental que permiten y favorecen la reconciliación con la naturaleza, lo anterior toma gran valor al ser los primeros en realizar un estudio serio de carácter científico en cuanto a clasificación, registro y descripción de biodiversidad de especies, en este caso el primer reporte de la diversidad de aves del municipio de Algeciras Huila.

Referencias

Algarra, A. & García, N. (2018). *Revisión documental sobre la diversidad animal y vegetal en la zona de construcción de la Represa "El Quimbo" (Huila, Colombia)*. (Tesis de grado). Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia. https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43932&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Ana%20maria%20Algarra

Arias, F. G. (2012). El proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta edición. Editorial EPISTEME, C.A. Caracas – República Bolivariana de Venezuela. pp 148.

Avendaño, J., Morales, A., Tejeiro, N., Díaz, J., Amaya, J., Aponte, A., Gamboa, N., Salcedo, Y., Esmeralda, J., & Velásquez, A. (2018). *Birds of Universidad de Los Llanos (Villavicencio, Colombia): a rich community at the andean foothills-savanna transition*. Boletín Científico. Centro de Museos. Museo de Historia Natural, 22(2), 51-75. <https://dx.doi.org/10.17151/bccm.2018.22.2.5>

Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el proyecto de investigación*. (7ma ed.). Caracas: Consultores Asociados. Servicio Editorial.

Bedoy, V., Barba, G., Sales, C., Soto, R., Angulo, M., Carrera, E. & de la Fuente, G. (2010). *Guía de actividades didácticas para educadores ambientales de los humedales del Altiplano Central Mexicano*. Ducks Unlimited México D.C. http://www.ciceana.org.mx/web/recursos/tribunatura/pdf/guiadeactividadesdidacticaseducadoresambientalesaltiplanocentramexicano_bis2.pdf

Betancourt, J., Leyton, L. & Puentes, L. (2018). *Riqueza ecológica e importancia cultural a partir de la frecuencia de mención de los vertebrados terrestres del parque ciudad Jardín Botánico, Neiva, Huila (Tesis de grado)*. Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43692>

Botero, J., Lopez, A., Espinosa, R. & Casas, C. (2010). *Aves de zonas cafeteras del sur del Huila*. Centro Nacional de Investigaciones de Café (Cenicafé). Manizales (Caldas), Colombia.

Busot, Jesús Aurelio. (1995). Elección y Desarrollo Vocacional..5ta. Reimpresión Ediluz, Maracaibo. pp 148.

Carrasquilla, A., & Jimenez, L. S. (2019). LA REPARACIÓN INTEGRAL Y LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO EN ALGECIRAS - HUILA. Obtenido de (Tesis de

Grado). Universidad Cooperativa de Colombia, Neiva Huila, Colombia.:
https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/10902/1/2019_reparacion_integral_victimimas.pdf

Circular N° 055. (2020). “*Orientaciones para la reformulación de los proyectos de servicio social estudiantil-PSSE*”. Secretaría de Educación y Gobernación del Departamento del Huila el día 10 de Junio de 2020.

Fandiño, B., & Giraudo, A. R. (2010). Revisión del Inventario de Aves de la Provincia de Santa Fe, Argentina. *FABICIB*, 14(1), 116-137. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/fabicib.v14i1.857>

Flórez, M & Gaitán, E. (2015). *Enseñanza de la avifauna a través de salidas de campo en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa Guacirco sede Peñas Blancas, vereda Peñas Blancas (Neiva, Huila, Colombia) (Tesis de grado)*. Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia. https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43689&shelfbrowse_itemnumber=68547

Fonseca, J & Scarpetta, S. (2015). *Diseño de la guía de campo para el reconocimiento de aves a partir de las concepciones de estudiantes y profesores de sistemática animal de la universidad Surcolombiana (Tesis de grado)*. Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia. <https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=37946#>

Gómez, Daniela, Orozco, Kelly, Cardona, Felipe, Pineda, Milton, Bedoya, Mary Luz, & Ocampo, David. (2020). Avifauna del Parque Nacional Natural Selva de Florencia (Samaná, Caldas, Colombia): nuevos registros y ampliaciones de distribución. *Biota colombiana*, 21(2), 40-71. <https://dx.doi.org/10.21068/c2020.v21n02a03>

Gutiérrez, D., Tovar, N. & Cortes, Y. (2015). *Inventario de la avifauna presente en el área de influencia del prospecto pequeña central hidroeléctrica pch-Aipe, en el municipio*



de Aipe Huila (Tesis de grado). Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia.
<https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=38975>

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw Hill 5 edición México DF.

Martínez, L. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico crítica. Recuperado en: https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Mayorga, D., Gonzales, L. & Vargas Julieth (2015). *Caracterización de la avifauna del municipio de Suaza (Huila-Colombia) (Tesis de grado)*. Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia.
https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43691&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20DARLIN%20MI LENA%20MAYORGA%20TORRES

Rodríguez, L. & Cabiativa, E. (2016). *Flora y Fauna de vertebrados terrestres en la Universidad Surcolombiana (Sedes Garzón, La Plata y Pitalito), departamento del Huila, Colombia (Tesis de grado)*. Programa de Licenciatura en Ciencias Naturales, Universidad Surcolombiana. Neiva Huila, Colombia.
<https://biblioteca.usco.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=43682>

Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. Mc Graw Hill Education. INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. (pp. 154-159). Doi: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sanabria Totaitive, Inés Andrea & Sosa Gutierrez, Pedro Alexander. (2017). Habilidades científicas a través del conocimiento de las aves Colombianas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, pp. 1071-6. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335145>

- Silva, K. (2018). *Identificación e inventario de aves mediante la metodología modificada de Transectos Lineales en la laguna Ricuricocha, centro poblado Santa Rosa de Cumbaza, San Martín* (Tesis de Pregrado). Universidad Peruana Unión, Tarapoto, Perú. Disponible: <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/1684>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hilty, S. L. & W. L. Brown. (2001). *Guía de las aves de Colombia*. Princeton University Press, American Bird Conservancy-ABC, Universidad del Valle, Sociedad Antioqueña de Ornitología-SAO, Cali.
- Villarreal H., M. Álvarez, S. Córdoba, F. Escobar, G. Fagua, F. Gast, H. Mendoza, M. Ospina Y A.M. Umaña. (2004). *Manual de métodos para el desarrollo de inventarios de biodiversidad*. Programa de Inventarios de Biodiversidad. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Bogotá, Colombia. 236 p.
- Ralph, C. John; Geupel, Geoffrey R.; Pyle, Peter; Martin, Thomas E.; DeSante, David F; Milá, Borja. (1996). *Manual de métodos de campo para el monitoreo de aves terrestres*. Gen. Tech. Rep. PSW-GTR- 159. Albany, CA: Pacific Southwest Research Station, Forest Service, U.S. Department of Agriculture, 46 p.

Anexo A. Cuestionario 1 dirigido a Docentes.



República de Colombia
Secretaría de Educación del Huila
INSTITUCION EDUCATIVA QUEBRADON SUR
Sede Principal



Estimado docente:

El presente instrumento tiene como finalidad recaudar información para la elaboración de la investigación titulada: **Iniciativa pedagógica avifauna como vía para la reconciliación con la naturaleza en la Institución Educativa Quebradón Sur, sede principal Algeciras, Huila, periodo 2020-2022.** El mismo solo será utilizado con fines académicos. Es importante resaltar que las respuestas que Usted proporcione serán estrictamente confidenciales, razón por la que se requiere su mayor honestidad y objetividad, tomando en cuenta las siguientes instrucciones. Agradeciéndole por su colaboración y tiempo prestado. A continuación, se presenta una serie de preguntas correspondientes a las variables de estudio del trabajo de investigación. En caso de alguna duda, consulte al investigador.

INSTRUCCIONES

1. Lea cuidadosamente cada uno de las preguntas antes de responder
2. Responda la totalidad de las preguntas
3. Se presentan tres alternativas para responder, identificadas de la siguiente manera:
Siempre (S), Algunas Veces (AV), Nunca (N).
4. De las tres (3) alternativas propuestas sólo puede elegir una por cada pregunta
5. Coloque una "X" en la alternativa que considere adecuado.

Gracias por su Colaboración...

DIRIGIDO A LOS DOCENTES		ALTERNATIVAS		
N°	PREGUNTAS	S	AV	N
01	En su práctica pedagógica promueve actividades sobre el uso del suelo y la actividad económica en cuanto a la producción agrícola y pecuaria del municipio Algeciras Huila para incentivar la percepción de los valores ecológicos en los estudiantes y comunidad.			
02	En su práctica pedagógica planifica distintas actividades de aprendizaje sobre la biodiversidad biológica como proceso evolutivo que da lugar a diversas formas de vida que promueva el cuidado de la naturaleza.			
03	En su práctica pedagógica promueve actitudes responsables en los estudiantes y comunidad educativa, en cuanto al cuidado y preservación de la biodiversidad.			
04	En su práctica pedagógica aplica estrategias que incentive el cuidado de la avifauna del municipio Algeciras Huila en cuanto a la vida urbana y áreas rurales para su desarrollo de acuerdo a sus características, comportamiento y ubicación.			
05	En su práctica pedagógica incluye actividades que permitan reconocer las características físicas o morfológicas presentes en las diversas especies de aves del municipio de Algeciras Huila.			
06	En su práctica pedagógica propicia experiencias significativas sobre reproducción, comportamiento y hábitos de vida en las diversas especies de aves del municipio de Algeciras Huila.			
07	En su práctica pedagógica desarrolla actividades donde se observe, reconozca y se promueva el cuidado de las especies focales, nativas, endémicas, migratorias y en estado de amenaza que predominan en el municipio de Algeciras Huila.			
08	Dirige acciones que permitan el desarrollo de habilidades críticas de pensamiento en el educando en cuanto a la importancia de las aves en la naturaleza sobre los roles ecológicos en el mantenimiento de los servicios ambientales y la sostenibilidad.			
09	Involucra en los procesos educativos la temática de educación ambiental que incentive la adquisición de valores y comportamientos ético-ecológicos que permitan la reconciliación con la naturaleza.			
10	Planifica estrategias pedagógicas con el propósito de despertar en el estudiante la cultura ambiental o la educación ambiental como herramienta interdisciplinar o transversal en cualquier área de aprendizaje.			
11	Dirige acciones para formar al educando con sentido crítico, para la aplicación de proyectos de servicio social sobre la conservación, manejo y aprovechamiento de las especies que habitan en el municipio Algeciras Huila.			

Anexo B. Cuestionario 1 dirigido a Estudiantes, Padre, Madre de Familia o Acudiente.



República de Colombia
Secretaría de Educación del Huila
INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUEBRADON SUR
Sede Principal



Estimado Estudiante, Padre, Madre de Familia o Acudiente:

El presente instrumento tiene como finalidad recaudar información para la elaboración de la investigación titulada: **Iniciativa pedagógica avifauna como vía para la reconciliación con la naturaleza en la Institución Educativa Quebradón Sur, sede principal Algeciras, Huila, periodo 2020-2022.** El mismo solo será utilizado con fines académicos. Es importante resaltar que las respuestas que Usted proporcione serán estrictamente confidenciales, razón por la que se requiere su mayor honestidad y objetividad, tomando en cuenta las siguientes instrucciones. Agradeciéndole por su colaboración y tiempo prestado. A continuación se presenta una serie de preguntas correspondientes a las variables de estudio del trabajo de investigación. En caso de alguna duda, consulte al investigador.

INSTRUCCIONES

1. Lea cuidadosamente cada uno de las preguntas antes de responder
2. Responda la totalidad de las preguntas
3. Se presentan tres alternativas para responder, identificadas de la siguiente manera:
Siempre (S), Algunas Veces (AV), Nunca (N).
4. De las tres (3) alternativas propuestas sólo puede elegir una por cada pregunta
5. Coloque una "X" en la alternativa que considere adecuado.

Gracias por su Colaboración...

DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES, PADRE, MADRE DE FAMILIA O ACUDIENTE		ALTERNATIVAS		
N°	PREGUNTAS	S	AV	N
01	En el aula de clase el profesor promueve investigaciones sobre el uso del suelo y la actividad económica en cuanto a la producción agrícola y pecuaria del municipio Algeciras Huila para incentivar la percepción de los valores ecológicos en los estudiantes y comunidad.			
02	El docente planifica distintas actividades de aprendizaje sobre la biodiversidad biológica como proceso evolutivo que da lugar a diversas formas de vida que promueva el cuidado de la naturaleza.			
03	En el aula de clase se promueve actitudes responsables en los estudiantes y comunidad educativa, en cuanto al cuidado y preservación de la biodiversidad.			
04	El docente aplica estrategias que incentive el cuidado de la avifauna del municipio Algeciras Huila en cuanto a la vida urbana y áreas rurales para su desarrollo de acuerdo a sus características, comportamiento y ubicación.			
05	En el aula de clase se incluye actividades que permitan reconocer las características físicas o morfológicas presentes en las diversas especies de aves del municipio de Algeciras Huila.			
06	El docente propicia experiencias significativas sobre reproducción, comportamiento y hábitos de vida en las diversas especies de aves del municipio de Algeciras Huila.			
07	En el aula de clase se desarrollan actividades donde se observe, reconozca y se promueva el cuidado de las especies focales, nativas, endémicas, migratorias y en estado de amenaza que predominan en el municipio de Algeciras Huila.			
08	El educador dirige acciones que permitan el desarrollo de habilidades críticas de pensamiento en el educando en cuanto a la importancia de las aves en la naturaleza sobre los roles ecológicos en el mantenimiento de los servicios ambientales y la sostenibilidad.			
09	El docente involucra en los procesos educativos la temática de educación ambiental que incentive la adquisición de valores y comportamientos ético-ecológicos que permitan la reconciliación con la naturaleza.			
10	El docente planifica estrategias pedagógicas con el propósito de despertar en el estudiante la cultura ambiental o la educación ambiental como herramienta interdisciplinar o transversal en cualquier área de aprendizaje.			
11	En la institución educativa se dirigen acciones para formar al educando con sentido crítico, para la aplicación de proyectos de servicio social sobre la conservación, manejo y aprovechamiento de las especies que habitan en el municipio Algeciras Huila.			

Anexo C. Cuestionario 2 de tipo Cualitativo dirigido a Docentes, Estudiantes, Padres, Madres de Familia o Acudientes.



República de Colombia
Secretaría de Educación del Huila
INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUEBRADÓN SUR
Sede Principal



Estimado Docente, Estudiante, Padre, Madre de Familia o Acudiente:

El presente instrumento tiene como finalidad recaudar información para la elaboración de la investigación titulada: **Iniciativa pedagógica avifauna** como vía para la reconciliación con la naturaleza en la Institución Educativa Quebradón Sur, sede principal Algeciras, Huila, periodo 2020-2022. El mismo solo será utilizado con fines académicos. Es importante resaltar que las respuestas que Usted proporcione serán estrictamente confidenciales, razón por la que se requiere su mayor honestidad y objetividad, tomando en cuenta las siguientes instrucciones. Agradeciéndole por su colaboración y tiempo prestado. A continuación se presenta una serie de preguntas correspondientes a las variables de estudio del trabajo de investigación. En caso de alguna duda, consulte al investigador.

INSTRUCCIONES

1. Lea cuidadosamente cada uno de las preguntas antes de responder
2. Responda la totalidad de las preguntas
3. Las preguntas son de tipo mixto (Cerradas y Abiertas)
4. Algunas preguntas presentan dos o más opciones en las cuales puede haber una única respuesta o varias.
5. Coloque una "X" en la alternativa que considere adecuado.

Gracias por su Colaboración...

DIRIGIDO A LOS DOCENTES, ESTUDIANTES, PADRES, MADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES	
Nº	PREGUNTAS
01	¿Tiene conocimiento acerca de las Aves? Nada: ____ Muy poco: ____ Un poco: ____ Bastante: ____ ¿Que sabe?
02	¿A que clase de animales pertenecen las aves? Anfibios: ____ Vertebrados: ____ Invertebrados: ____ Reptiles: ____ Otro ¿Cual? ¿Por que?
03	¿Tiene o posee de mascota un Ave? Si: ____ No: ____ ¿Que tipo de ave?
04	¿Esta de acuerdo con el uso de aves como mascota? Si: ____ No: ____ ¿Por que?
05	¿Cree que las aves son importantes para nuestros ecosistemas? No es importante: ____ Poco importante: ____ Un poco importante: ____ Muy importante: ____ ¿Por qué?
06	¿Conoce algun comportamiento y/o hecho curioso que haya visto o escuchado sobre las aves? Si: ____ No: ____ ¿Cual?
07	¿Que aves conoce de su vereda? • Pájaros (Emiten sonidos): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Rapaces (Grandes garras y picos afilados): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Corredoras (De gran tamaño e Incapaces de Volar): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Zancudas (Pico y patas Largas): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Gallináceas (Patas robustas, alas pequeñas y pico corto): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Anseriformes (Pico plano y patas diseñadas para nadar): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles? • Esfenisciformes (En lugar de alas presentan aletas): Si: ____ No: ____ ¿Cuáles?
08	¿Utiliza nombres para identificar un ave? Si: ____ No: ____ ¿Que tipo de nombres, seudonimos o "Apodos" utiliza para identificarlas?
09	¿Establece la diferencia entre un macho y una hembra en una pareja de aves? Si: ____ No: ____ ¿De que manera lo hace?
10	¿De que se alimentan las aves? (Puede marcar varias opciones) Semillas: ____ Granos: ____ Frutos: ____ Hojas: ____ Nectar: ____ Carne: ____ Insectos: ____ Gusanos: ____ Todas las anteriores: ____ Ninguna: ____ Otro ¿Cual?
11	¿Que hace o acostumbra hacer cuando un pajarito entra en su casa? Lo espanta: ____ Le arroja piedras: ____ Le toma fotos: ____ No hace nada: ____ Otro ¿Cual?
12	¿Ha atrapado o capturado alguna vez un Ave? Si: ____ No: ____ ¿Como lo hizo?
13	Si fuera un experto o apasionado por las aves, ¿Que metodo, tecnica o herramienta utilizaria para observarias e identificarlas? (Puede marcar varias opciones) Libros, revistas y Catálogos: ____ Observación directa: ____ Cámara Fotográfica: ____ Celular: ____ Internet: ____ Redes Sociales: ____ Aplicaciones: ____ Otro ¿Cuál?
14	Realiza un dibujo o esquema de un ave señalando sus partes y explica al lado para que le sirve:

Capítulo 19

Gamificando el Aula Inclusiva en Tiempos de Pandemia⁶⁷

Johanna García Cruz⁶⁸

Sonia Valbuena Duarte⁶⁹

Universidad del Atlántico

Resumen

La gamificación de los entornos educativos, incluyendo las clases de matemática desde la virtualidad en la que actualmente se encuentra sumida la población mundial, se ha vuelto una necesidad imperante, debido a factores como: la deserción escolar, falta de interés, carencias inclusivas y dificultades al aprender las temáticas impartidas por los maestros. Asimismo, la revolución tecnológica en la cual nos encontramos inmersos, ha modificado de forma abrupta la dinámica escolar, incluyendo también la manera como se accede a la información, los aprendizajes que se adquieren y los recursos que se utilizan en el proceso formativo. Es por esta razón, que la nueva revolución educativa virtualiza el acceso al conocimiento, obligando a replantear las estrategias utilizadas en las aulas presenciales, y de esta manera, fomentar el desarrollo de la metacognición a través de juegos educativos en las áreas impartidas, desde entornos virtuales inclusivos. El propósito de este proyecto de investigación, el cual se realizó desde un enfoque

⁶⁷ Este trabajo está enmarcado en el macroproyecto de investigación titulado: El rol del profesor y el desarrollo de recursos didácticos basados en tecnología para resolver problemas matemáticos en aulas con estudiantes en condición de discapacidad, regulares y con talentos excepcionales. Grupo de Investigación GIMED, Universidad del Atlántico. Colombia.

⁶⁸ Msc(e) Educación- Sue Caribe. I.E. Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima; Grupo de Investigación GIMED. johannagarciacruz2020@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8693-8301>

⁶⁹ Dr(c) Ciencias. Universidad del Atlántico, Colombia; Grupo de Investigación GIMED; soniabalbuena@mail.uniatlantico.edu.co; <https://orcid.org/0000-0003-3667-1087>

cualitativo y con un diseño metodológico basado en la investigación-acción participativa, fue analizar de qué manera el Gamificar el aula virtual motiva la resolución de problemas matemáticos. Para la implementación de dicha propuesta se contó con el apoyo de dos docentes y siete estudiantes de quinto grado; la información recolectada se obtuvo mediante cuestionarios abiertos aplicados a docentes y estudiantes, pruebas de conocimiento, análisis por juicio de expertos y prueba piloto. La técnica implementada para confrontar los datos obtenidos fue la triangulación, obteniéndose como resultado, la creación de 10 juegos virtuales que posibilitaran la resolución de problemas matemáticos en estudiantes en condición de inclusión de una institución educativa de carácter oficial, ubicada en la zona norte oriental del departamento del Atlántico.

Palabras clave: gamificación, inclusión educativa, matemática.

Abstract

The gamification of educational environments, including mathematics classes from the virtuality in which the world population is currently immersed, has become a prevailing need, due to factors such as: school dropout, lack of interest, inclusive deficiencies and difficulties by learning the topics taught by the teachers. Likewise, the technological revolution in which we are immersed has abruptly modified school dynamics, also including the way in which information is accessed, the learning that is acquired and the resources that are used in the training process. It is for this reason that the new educational revolution virtualizes access to knowledge, forcing to rethink the strategies used in face-to-face classrooms, and in this way, promote the development of metacognition through educational games in the areas taught, from environments inclusive virtual. The purpose of this research project, which was carried out from a qualitative approach and with a methodological design based on participatory action research, was to analyze how Gamifying the virtual classroom motivates the resolution of mathematical problems. For the implementation of this proposal, we had the support of two teachers and seven fifth grade students; The information collected was obtained through open questionnaires applied to teachers and students, knowledge tests, analysis by expert judgment and a pilot test. The technique implemented to confront the data



obtained was triangulation, obtaining as a result, the creation of 10 virtual games that would make it possible to solve mathematical problems in students in a condition of inclusion of an official educational institution, located in the north eastern part of the city. Atlantic department.

Keywords: gamification, educational inclusion, mathematics.

Introducción

Desarrollar procesos educativos en las aulas del país y del mundo no se traduce en la transmisión repetitiva y memorística de temáticas y conceptos según el grado en cual se encuentre el estudiante, y más aún en esta nueva realidad que confinó a la población, trasladando las aulas formativas a plataformas virtuales alejadas de la interacción física, desnudando la realidad de un mundo globalizado que se encontraba poco preparado para afrontar una educación virtual que motivará al estudiante, y continuará desarrollando procesos de atención a la diversidad en un aula regular, convirtiéndose esta problemática en un reto que desde la práctica pedagógica han tenido que enfrentar estudiantes y docentes.

La inclusión educativa en tiempos de pandemia motivó cambios trascendentales que de una forma u otra repercutieron en la virtualidad, poniendo de manifiesto la inherente necesidad de implementar herramientas facilitadoras de los procesos formativos (Casal, 2018). La gamificación como técnica innovadora de aprendizaje tiene tal impacto en los estudiantes que su influencia trasciende las fronteras de las diferencias, enfocándose en las habilidades, destrezas e intereses de este. Por tal motivo, esta propuesta busca demostrar cómo desde entornos educativos virtuales y mediante una práctica docente basada en la gamificación, los estudiantes con discapacidad pueden aprender matemáticas a través de experiencias significativas. aprovechando todas las ventajas que una técnica que integra el juego al contenido programático de una asignatura fomenta la creatividad y el interés por el conocimiento.

Con base en lo anterior, autores como Delgado (2020), Ortiz, (2019), Salinas y Sgreccia (2017) y Valbuena, Rodríguez y Tavera, (2021) plantean que desde la

matemática es posible el desarrollo de estrategias de pensamiento que permitan el análisis, comprensión y resolución de problemas, facilitando procesos formativos integrales acordes a las exigencias de una sociedad que se transforma continuamente. Es por esto que los autores plantean procesos de capacitación docente y el uso de material concreto y visual como herramienta estratégica que facilite los procesos formativos de personas con diversas necesidades educativas. En concordancia, Fernández y Sahuquillo (2015); Crespo, García-Herrera, Mena-Clerque y Erazo-Álvarez (2020); Larriva de Pallares y Murillo (2019) coligen manifestando que en el ámbito escolar se requieren herramientas pedagógicas que faciliten el aprendizaje y despierten el interés por las matemáticas, alejándose de procesos repetitivos que poco motivan el interés del estudiante.

Según Polya (1965) citado en Sánchez y Jiménez (2018), los maestros de matemáticas a través de su práctica pedagógica tienen la oportunidad de despertar en los estudiantes un pensamiento independiente, generando en ellos procesos de análisis, razonamiento y argumentación; pero, si por el contrario este se orienta a una práctica tradicional, se perderá el interés por aprender, perjudicando su proceso. De esta manera, Cepeda (2017) afirma que los juegos contribuyen al desarrollo de la atención y la escucha, integrándose en el retos y trabajo colaborativo que permite el descubrimiento de habilidades y talentos que facilitan el pensar, crear y recrear procesos de aprendizaje autónomo. En este sentido, resulta vital que los estudiantes adquieran mejores competencias matemáticas en todos los niveles educativos, las cuales resulten adecuadas y les permitan afrontar, resolver y dar solución a las situaciones reales de un mundo globalizado (Reyes, 2019).

Así pues, esta investigación se centró en el uso de estrategias didácticas basadas en el juego para la resolución de problemas aditivos en estudiantes inclusivos, dicha propuesta se fundamentó desde una descripción del problema de investigación, un marco teórico que soporte la propuesta desde el juego para aprender y enseñar matemáticas.

El problema se apoya desde las distintas leyes, decretos, párrafos, acuerdos y resoluciones que procuran por el cumplimiento de los derechos que tanto niños y jóvenes tienen para recibir una educación de calidad, sin distinción alguna y sin importar el contexto en el que se encuentre el proceso formativo, procurando el uso de recursos, estrategias y apoyos didácticos que respondan a las particularidades del estudiante, los antecedentes en este problema desde un panorama general muestran la importancia del uso del juego para resolver situaciones problemas en ambientes inclusivos lo que proporciona bases para considerar la factibilidad de la investigación presente.

El marco de referencia considera el juego como estrategia didáctica para apoyo en los procesos de inclusión educativa y la resolución de problemas aditivos, promoviendo procesos reflexivos y analíticos desde prácticas recursivas, contextualizadas con la realidad del estudiante y con la interacción y guía del profesor de matemáticas.

Metodología

El objetivo principal de esta investigación es la implementación de secuencias didácticas a través de los juegos matemáticos gamificados en estudiantes inclusivas, se trabajó bajo un enfoque de tipo cualitativo que desde la óptica de Schenkel & Pérez (2018) permite el trabajo a través de diseños flexibles, promoviendo actitudes creativas y reflexivas contextualizadas con la realidad social del estudiante.

El diseño que se implementó fue la investigación-acción participativa (Guevara, Verdesoto, & Castro, 2020), la cual permitió una práctica recursiva y secuencial de participación activa e interactiva entre el investigador y el sujeto objeto de estudio, permitiendo un mejor análisis de los hallazgos y soluciones obtenidas que sirvieron de aporte para generar propuestas desde el juego con base en las dificultades encontradas en las estudiantes.

Este estudio se llevó a cabo en una Institución Educativa de carácter oficial e inclusiva, la cual se encuentra ubicada en la zona norte del caribe colombiano y ofrece todos los niveles de escolaridad. Cuenta con una única sede y su horario escolar se

contempla en el programa llamado “Jornada Única”. La población objeto de estudio para esta investigación está conformada por dos profesores especialistas y siete estudiantes participantes del grado quinto de primaria en condición de inclusión con edades comprendidas entre 9 y 11 años que se encuentran en el programa de inclusión de la institución. Las condiciones de los participantes están asociadas a la Perturbación de la actividad y de la atención, Aprendizaje lento, Discapacidad intelectual, Problemas del lenguaje, Trastorno del espectro autista (TEA) y Trastorno déficit de atención e hiperactividad (TDAH), su diagnóstico fue entregado por los padres de familia los cuales realizaron un proceso clínico en su Entidad Promotora de Salud (EPS) y dieron el consentimiento informado para ser partícipes del estudio presente garantizándoles que las imágenes capturadas, videograbaciones, los nombres de los participantes, entre otros datos se utilizarían para fines exclusivos en la investigación.

La recolección de la información es realizada con el diseño y aplicación de dos cuestionarios distintos con preguntas abiertas, uno aplicado a profesores y el otro a estudiantes. Para el caso de los profesores proporcionaron datos con respecto a métodos y estrategias utilizados para la ludificación de sus encuentros educativos. El cuestionario aplicado a estudiantes recoge información de perspectivas a través de sus emociones y experiencias significativas y de las apreciaciones con respecto a las actividades y procesos desarrollados en la clase de matemática entre otros aspectos estudiados. También a través de observación no participante se registró en un diario de campo la observación de los actos pedagógicos de los profesores y de los roles y actitudes de los estudiantes en estos espacios educativos. A los estudiantes también se les aplicó una prueba de conocimientos para valorar las capacidades y competencias en la resolución de problemas matemáticos.

Finalmente, a través de observación participante se registra en diario de campo los episodios del acto pedagógico realizado con la aplicación de una intervención didáctica diseñada basada en la gamificación. La intervención didáctica estuvo constituida por 10 experiencias de gamificación basadas en el uso de juegos interactivos contextualizados con la realidad, gusto e intereses del estudiante. Dicha experiencia fue

llevada a cabo a través de un entorno virtual, teniendo una duración de cinco semanas, con un encuentro sincrónico semanal de dos horas de trabajo, además de actividades asincrónicas un día a la semana con una duración no mayor a una hora. En cada una de las experiencias se buscó analizar diferentes aspectos del aprendizaje facilitando la percepción de sus gustos e intereses desde una estrategia disruptiva de poco o nulo uso en sus encuentros de clase y formas de aprender entre otros aspectos. Por lo tanto, la validación de estas experiencias se sometió así a proceso de validación por pilotaje y por juicio de expertos en el campo de la educación y la psicología.

Resultados

El objetivo de la propuesta es Gamificar el aula virtual inclusiva generando aprendizajes significativos desde la matemática, los resultados obtenidos permitieron inferir que el diseño e implementación de las estrategias didácticas para impartir las clases en entornos virtualizados debe ser más dinámico, didáctico e incluyente (López, 2017; Valbuena, Rodríguez & Tavera, 2021).

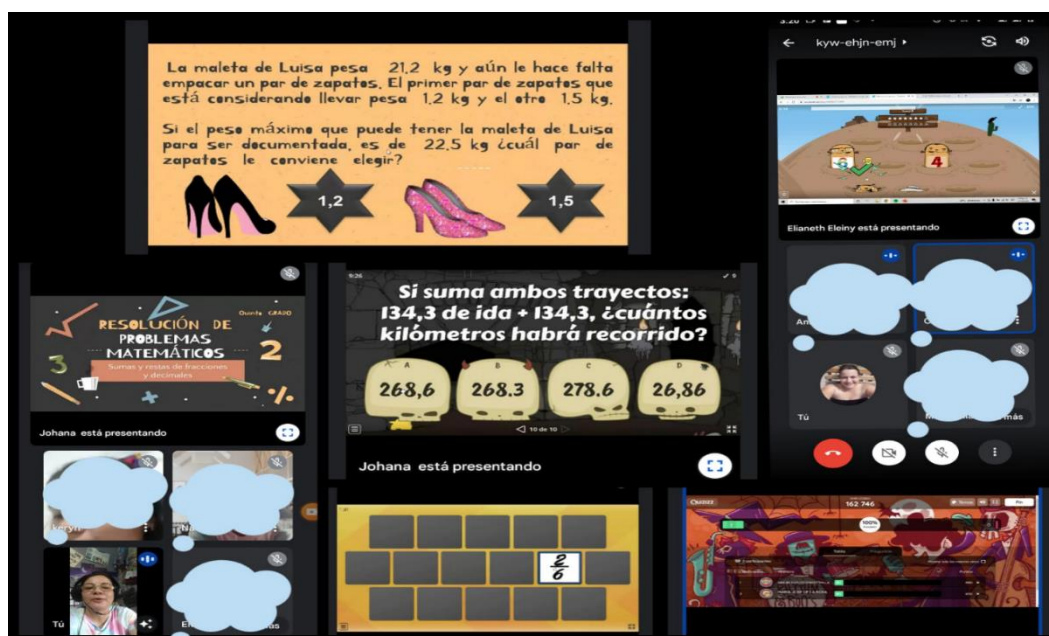
Por tal motivo, se hace pertinente conocer y empoderarse de estrategias y recursos que apoyen y dinamicen la práctica pedagógica, ya que el estudiante y sus distintas formas de aprender, requieren desarrollar diversas alternativas de aprendizaje, estimulando sus sentidos, relacionando de esta manera sus procesos cognitivos, despertándose su curiosidad, mejorando la asimilación de los contenidos a través de una interconexión con la realidad social, cultural y educativa que está vivenciando (Vargas, 2017). Considerando pertinente la creación de proyectos educativos enfocados en el juego gamificado, los cuales orienten el desarrollo de estrategias matemáticas continuas donde el docente reevalúe su práctica formativa, recibiendo capacitaciones y pautas de trabajo guiado, y de esta manera poder motivar un trabajo incluyente y recursivo donde no exista ningún tipo de exclusión.

Respecto a los resultados en la prueba de conocimientos matemáticos, se hallaron grandes diferencias en el cumplimiento de los logros trazados en cada pregunta, recibiendo mejores puntuaciones aquellos interrogantes que presentaban algún tipo de

apoyo visual, por el contrario, aquellos que carecían de alguna referencia visual, generaron mayores desaciertos e incertidumbres, demostrando que, al incluir imágenes o videos como estrategias de enseñanza, se facilita la comprensión y el análisis al momento de resolver preguntas o realizar ejercicios numéricos.

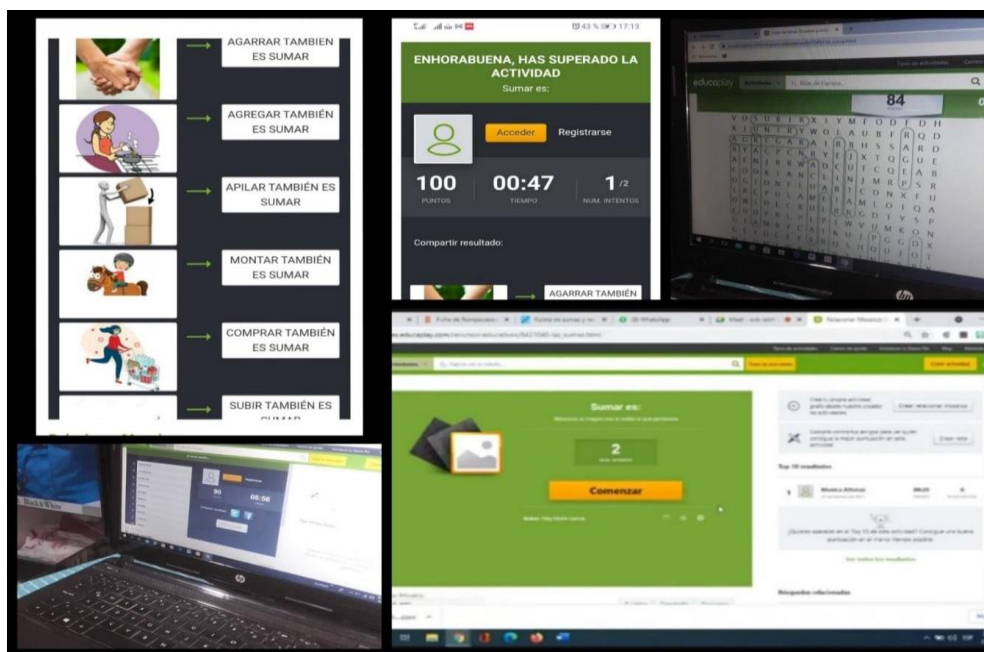
A partir del análisis realizado, fue posible diseñar 10 estrategias de juego gamificado e interactivo, las cuales se aplicaron a través de 5 secuencias didácticas de trabajo desarrolladas en encuentros en la plataforma meet, con una duración aproximada de 2 horas por experiencia de clase. La implementación de este proyecto fue posible gracias al uso de diversas plataformas y programas de juegos educativos digitales, incluyendo la creación de juegos y preparación de clases a través del programa PowerPoint. En la imagen 1 se presenta una actividad diseñada y aplicada con las estudiantes del estudio, en ella se presentan diversos problemas aditivos a través de vídeos, historietas y juegos para que los estudiantes interactúen.

Imagen 1. Resolución de problemas aditivos y de sustracción a través de juegos interactivos.



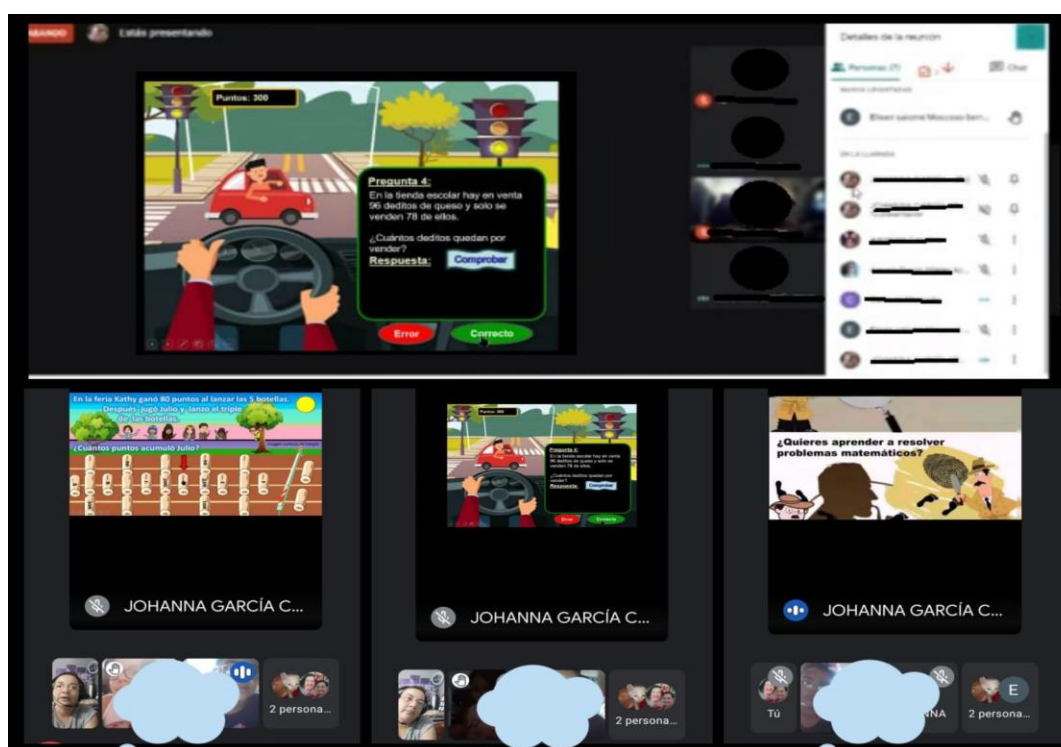
En esta estrategia fue posible establecer que mediante el uso de juegos educativos e interactivos guiados por el docente se generan aprendizajes significativos, reafirmando que la implementación de actividades bien direccionadas son una potencial estrategia generadora de retroalimentación, facilitando la comprensión y el análisis (Osses & Jaramillo, 2008), motivando procesos de aprendizaje enfocados en la resolución de situaciones problemas planteadas en los juegos, logrando encontrar en la muestra de estudiantes participantes indicios de procesos de autorregulación del aprendizaje y de toma de conciencia de los conocimientos que está adquiriendo y en los cuales manifieste dificultades, elemento importante en los procesos metacognitivos (Flavell, 1979; Holguín et al., 2019) a través de juegos de memoria, sopas de letras y asociación de imágenes, como mostrado en la Imagen 2, las cuales incentivan la imaginación, la memoria y la concentración, desarrollando pensamiento lógico y espacial, mejorando la capacidad de análisis, razonamiento y la coordinación óculo manual (Ortiz & Sandoval, 2019; Aguilar, 2019).

Imagen 2. Aprendizaje y análisis de conceptos de adición y sustracción a través de juegos de memoria, sopas de letras y asociación de imágenes.



Es importante resaltar que el acercamiento creativo desde espacios educativos interactivos demuestra que es posible desarrollar procesos inclusivos de gran motivación en un aula virtual en tiempos de pandemia. Siendo los recursos didácticos y el juego gamificado un apoyo pedagógico pertinente que motiva y genera aprendizajes sin aislar al estudiante, pues estos se mostraron altamente participativos e interactuaban fluidamente en los encuentros sincrónicos, en la Imagen 3 se muestra uno de estos encuentros.

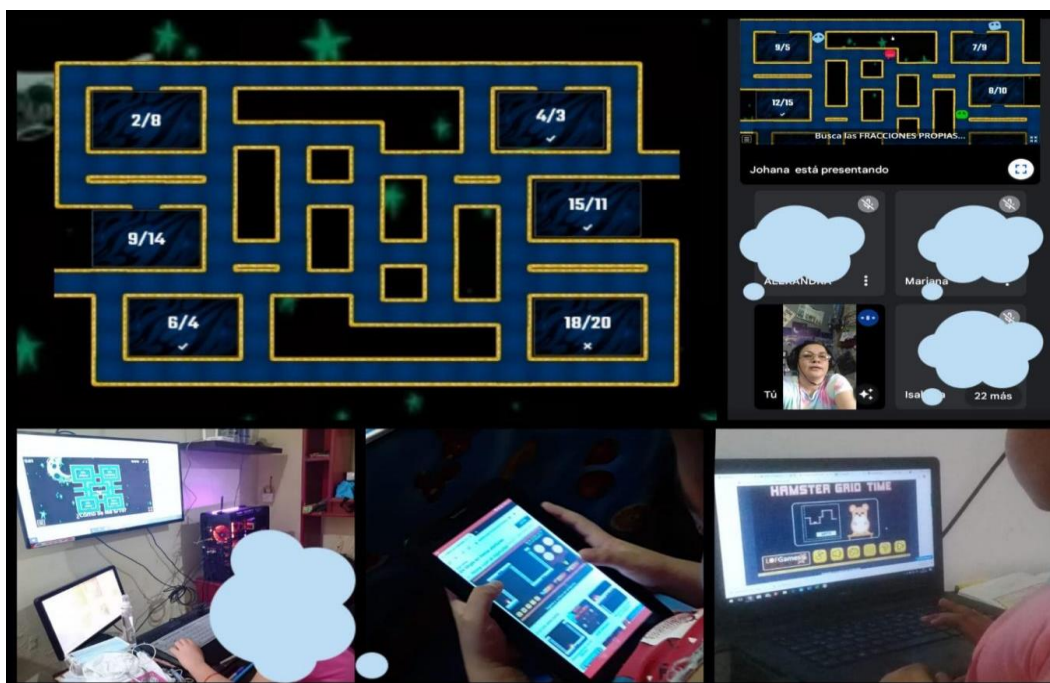
Imagen 3. Clase interactiva en formato Power point



En las clases síncronas mostradas con imágenes 3 y 4 se utilizan juegos interactivos diseñados por el propio docente y creados en PowerPoint permite a través de hipervínculos y transiciones el desarrollo de actividades generadoras de retos e interrogantes. Este resultado incentiva en considerar la necesidad de capacitar a los docentes y a través de ellos crear los espacios, estrategias y propuestas pertinentes, para mejorar de manera significativa las experiencias de clases, facilitando el desarrollo de procesos metacognitivos (aprendiendo a reflexionar sobre su propio conocimiento) en

la resolución de situaciones problema, enfocando los aprendizajes en la construcción de propuestas idóneas con experiencias significativas desde un aula gamificada (Contreras & Eguia, 2017).

Imagen 4. Juegos matemáticos basados en retos en tiempo real.



Los resultados obtenidos con la validación en la prueba piloto a través de los encuentros virtuales y semanales dejaron en evidencia que es posible generar en el estudiante espacios de reflexión de su propio proceso haciendo uso de juegos acordes a su nivel educativo, intereses o edad, permitiendo la generación de habilidades y destrezas a través de propuestas creativas que reconozcan las competencias del individuo permitiendo no solo evaluar niveles y experiencias memorísticas que sólo se enfocan en los resultados y no en el aprendizaje, sino también en la búsqueda de desarrollar procesos analíticos y reflexivos desde sus propias experiencias e intercambio de saberes con sus semejantes como estrategia para desarrollar competencias de aprendizaje autónomo en los estudiantes (Osses & Jaramillo, 2008).

La observación al estudiante en el proceso mostró que tomó un rol activo en su formación, (Salina & Sgreccia, 2017; Piñeiro et al., 2019) elaborando estrategias de

resolución de la situación planteada desde acciones no mecánicas, analizar qué conocimientos estaba adquiriendo, en cuál de ellos tenía dificultades y completa claridad, lo que permite identificar características de procesos metacognitivos en el estudiante (Flavell, 1979; Holguin et al., 2019).

Imagen 5. Blog club matemático.



Como resultados adicionales de la propuesta, se desarrolló un blog de trabajo mostrado en la imagen 5, el cual permite dar a conocer las estrategias implementadas, así como el paso a paso para su ejecución, incluyendo los links de las páginas donde se encuentran varias de las actividades desarrolladas.

La gamificación desde espacios interactivos demuestra que es factible realizar un trabajo inclusivo y virtual en el aula regular en tiempos de pandemia. Dicha investigación motivó en los estudiantes procesos de análisis, participación activa y de acercamiento creativo a la matemática. Siendo los recursos didácticos un apoyo pedagógico pertinente para el aprendizaje, motivando procesos de pensamiento significativo.

Conclusión

Los resultados obtenidos en el proyecto sirven para reconocer que la implementación de secuencias didácticas apoyadas en la gamificación facilita la enseñanza de las matemáticas en ambientes virtuales e inclusivos, desarrollando espacios de análisis y discernimiento. Particularmente el reto de la educación es la atención de los estudiantes sin ningún tipo de distinción que pueda sesgar su proceso formativo y es a través de entornos didácticos que favorezcan de manera significativa su aprendizaje y motivación. Al inicio del proyecto fue posible reconocer que la mayoría de las estudiantes concebían la matemática como una situación compleja de difícil asimilación, al desarrollar experiencias de aprendizaje desde el juego gamificado sintieron menor frustración y mayor capacidad de respuesta, mostrándose alegres y prestos a repetir la experiencia para mejorar sus aprendizajes. Es por esta razón, que implementar propuestas didácticas basadas en la gamificación (Aristizábal, Colorado, & Gutiérrez, 2016; Córdoba, Lara, & García, 2017) facilita la participación activa del estudiante en el aula, contribuyendo de forma significativa en su desarrollo formativo integral.

En cuanto a los productos obtenidos con este proyecto se tiene la creación de cinco secuencias didácticas, nueve propuestas de juegos de fácil adaptación y un vídeo explicativo que orienta los pasos a seguir para resolver problemas matemáticos. La utilización de estos recursos orientados hacia la tecnología debido a la situación de pandemia en la cual se encuentra sumido el planeta, permiten reafirmar que la revolución tecnológica está presente en el escenario educativo y es necesario adaptar toda esta influencia al currículo institucional y la práctica presencial cuando se vuelva a la normalidad académica.

La implementación de la gamificación en una disciplina como la matemática posibilita la adquisición de conocimientos desde una práctica atractiva y motivadora, la cual, desde la aplicación del proyecto, se tradujo en un incremento notable en el interés por aprender la disciplina, impactando en los estudiantes desde propuestas divertidas capaces de generar aprendizajes autónomos y significativos en un aula virtualizada.

A partir de este proyecto de investigación se propone la creación de mesas de trabajo donde se capacite al docente en la creación de estrategias innovadoras que motiven y faciliten el aprendizaje, atendiendo de forma adecuada la diversidad de un aula inclusiva, brindando los recursos y adaptaciones curriculares pertinentes, impactando en los intereses, gustos y necesidades de los estudiantes, posibilitando un aprendizaje activo, participativo, significativo, autónomo e incluyente, donde se promuevan aprendizajes por competencias desde la equidad de un aula inclusiva.

Referencias

- Aguilar, M. (2019). Los pasatiempos como recurso didáctico en el aula de E/LE (1): Planteamientos generales. Los mensajes cifrados. Foro de Profesores de E/LE (15), 1(18). <https://doi.org/10.7203/foroele.15.14338>
- Aristizábal, J., Colorado, H., & Gutiérrez, H. (2016). El juego como una estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 117-125. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.450>
- Casal, V. (2018). La educación inclusiva: Políticas, discursos, saberes y prácticas. *Ruedes* (8), 147-177. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/ruedes/article/view/1663>
- Cepeda, M. (2017). El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. *Revista Magisterio* (76). <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-juego-como-estrategia-ludica-de-aprendizaje>
- Chacón, J., & Fonseca, L. (2019). Didáctica para la enseñanza de la matemática a través de los seminarios talleres: juegos inteligentes. *Rastros y rostros del saber*, 2(1), 10 - 26.
- Contreras, R. & Eguía G. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. In *Com-UAB Publicacions*, 15. Bellaterra: Instituto de la Comunicación, Universidad Autònoma de Barcelona.

- Córdoba, E. L. Lara, P. & García G. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir [The game as a fun strategy for the inclusive education of good living]. Ensayos. Revista De La Facultad De Educación De Albacete, 32(1). 1-20.
- Crespo, M. G., García-Herrera, D., Mena-Clerque, S., & Erazo-Álvarez, J. (2020). Provocaciones: Una experiencia que rescata el protagonismo del niño. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5(1), 47-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610742>
- Delgado, K.. (2020). Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América Latina. *CienciAmérica*, 9(2), 154-165. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.302>
- Fernández, R. & Sahuquillo Olmeda A. (2015). Aprender jugando y manipulando Matemáticas. Propuesta de aplicación práctica para alumnado con discapacidad intelectual. 17 JAEM Cartagena 2015. <http://17jaem.semrm.com/aportaciones/n39.pdf>.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Holguin Alvarez, J., Oyague, S., Samame, S., & Villa, G. (2019). Gamificación por videojuegos en contextos vulnerables. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(3), 82-107. <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.83.82-107>
- Larriva de Pallares, M. & Murillo M. (2019). El uso del juego didáctico para el aprendizaje de las matemáticas en las escuelas primarias. *Revista Científica Universitaria*, 8(1), 144-166. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/centros/article/view/486>

- López, M. (2017). El juego como estrategia didáctica para la enseñanza de la matemática en educación especial. *Educare*, 21(2), 70-90. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2.65>
- Ortiz, Y. (2019). Desarrollo del razonamiento espacial en edades tempranas a través del uso de rompecabezas con “pentominós”. Acapulco, Guerrero, México: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Osses Bustingorry, S. & Jaramillo G. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 34(1), 187-197.
- Piñeiro, J. C.-R. (2019). Componentes de conocimiento del profesor para la enseñanza de la resolución de problemas en educación primaria. *PNA*. 13(2), 104-129.
- Reyes, M. (2019). Algunas reflexiones sobre la Educación Matemática en el año 2019. *Números*. (100), 201-204.
- Salinas, N., & Sgreccia, N. (2017). Concepciones docentes acerca de la Resolución de Problemas en la escuela secundaria. *Números*, 94, 23 - 45.
- Sánchez, D. & Jimenez G. (2018). Situaciones a-didácticas en la enseñanza de las matemáticas. *RECME Revista Colombiana de Matemática Educativa*, 3(1), 40 - 42.
- Schenkel, E., & Pérez, M. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *Acta Geográfica*, 12(30), 227 - 233. [doi:10.5654/acta.v12i30.5201](https://doi.org/10.5654/acta.v12i30.5201)
- Valbuena Duarte, S., Rodríguez González, D., & Tavera, A. V. (2021). Perfiles de competencias TIC en la práctica educativa ante el reto de la enseñanza remota. *Sophia*, 17(2), e1052. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1052>
- Vargas, G. (2017). Educational resources in the process teaching learning. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1), 68 - 74.

Capítulo 20

Glotopolítica y Lenguas-culturas Extranjeras: Una Crítica Semiótica al Marco Común Europeo de Referencia

Eliana Lucía Sepúlveda Montenegro⁷⁰

Jorge Hernán Herrera Pineda⁷¹

Universidad del Quindío

Resumen

Este trabajo de investigación cualitativo en curso, guiado por un diseño de Análisis Crítico del Discurso (ACD), con alcance explicativo, problematiza la educación de las lenguas-culturas extranjeras a partir de inquietudes glotopolíticas que surgen de los planteamientos de Narvaja de Arnoux para el contexto latinoamericano. De acuerdo con los estudios que vienen realizándose a cargo de François Rastier, Martha Nussbaum, Barbara Cassin et al., en cuanto a la colonización epistemológica del modelo empresarial, colonización de la que no se escapan las ciencias humanas, ni las ciencias

⁷⁰ Eliana Lucía Sepúlveda Eliana Lucía Sepúlveda Montenegro es licenciada en filología inglesa de la Universidad Nacional y Magíster en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente se desempeña como profesora de Literatura inglesa y Teoría Literaria e investigadora de la Universidad del Quindío. Es coautora de artículos científicos en revistas indexadas y de capítulos de libro en la Editorial REDIPE. Sus intereses en investigación están concentrados en la literatura como elemento problematizador de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en contextos latinoamericanos. Email: elsepulveda@uniquindio.edu.co

⁷¹ Jorge Hernán Herrera Pineda, es Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Magíster en Didáctica del Francés Lengua Extranjera, Universidad del Rosario, Bogotá, Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque, Bogotá y Especialista en Alta Gerencia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga. Actualmente se desempeña como docente de planta del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés en la Universidad del Quindío en las áreas de francés lengua extranjera, seminario de investigación en lenguas extranjeras y semilleros de investigación. Es investigador del Grupo de Investigación ESAPIDEX-B, Grupo Clasificado en categoría A en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Se interesa en problematizar las lenguas extranjeras en contextos lingüísticamente mayoritarios para lo cual investiga los fenómenos conexos a la interculturalidad, la didáctica crítica y las incidencias epistemológicas de la filosofía en estas disciplinas. Es autor de capítulos de libros en la Editorial REDIPE, artículos científicos en revistas indexadas y está próximo a publicar el libro "Identidad Narrativa y Lenguas-Culturas Extranjeras". jhherrera@uniquindio.edu.co, ORCID iD <https://orcid.org/0000-0001-6303-3019>,

de la educación, trabajos recientemente actualizados para los efectos didácticos e interculturales de las lenguas-culturas referidas por Denimal, Makouar & Holzem et al., se logra establecer que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en su génesis, atiende demandas de aprendizaje de las lenguas extranjeras con fines económicos con el fin de facilitar el desplazamiento lingüístico de hombres de negocios por el espacio plurilingüe europeo, fenómeno didáctico local, con alcance global. Consecuentemente, de acuerdo con Rastier, Cassin, et al., se ha derivado una rectificación de lo que los autores denominan *las lenguas de cultura*, produciéndose así un preocupante panorama lingüístico exclusivo y excluyente en el que imperan las *lenguas al servicio de la comunicación*. Sus intereses están mediados por un aprendizaje por competencias, poniendo en detrimento la educación de individuos con mente crítica, sujetos insensibles a lo que Fassin denomina la *economía de la supervivencia* en la cual el orden moral de las sociedades occidentales se establece mediante la ponderación de las mercancías y su fluidez internacional y el desprecio por los extranjeros, los refugiados, los migrantes, los asilados y los indocumentados, conformándose de esa manera subjetividades de estudiantes de lenguas extranjeras aptos para la empleabilidad, en lo que Denimal denomina la *economía del conocimiento*, promocionándose el saber-hacer e instrumentalizándose el saber-ser. Se perfeccionan así reflexiones didácticas e interculturales que banalizan la ética y sobredimensionan la racionalización empresarial. Por lo anterior, este trabajo de investigación busca determinar si al interior del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLMEIF) de la Universidad del Quindío, el proceso de educación en lenguas-culturas está siendo orientado de manera exclusiva hacia la formación en *lenguas al servicio de la comunicación*, excluyendo en tal propósito *las lenguas de cultura*. Para determinar el posible impacto que se está generando en la educación en lenguas-culturas en el PLMEIF se acude a la glotopolítica que Narvaja de Arnoux concretándose en los instrumentos lingüísticos, que Auroux comprende como artefactos constituidos por normas, manuales, currículos, textos y discursos orales y escritos de los estamentos profesores, estudiantes y administrativos.

Palabras clave: Glotopolítica, instrumentos lingüísticos, MCER, lenguas de cultura y de servicio, Análisis Crítico del Discurso.

Abstract

This qualitative research work in progress, conducted by a Critical Discourse Analysis (CDA) design, with an explanatory scope, problematizes the education of foreign languages-cultures based on glotopolitical questions arising from Narvaja de Arnoux's approaches for the Latin American context. According to the studies being carried out by François Rastier, Martha Nussbaum, Barbara Cassin et al., the epistemological colonization of the business model is in progress, colonization from which neither the human sciences nor the educational sciences escape, works recently updated for the didactic and intercultural effects of the language-cultures referred by Denimal, Makouar & Holzem et al. In that way, it is possible to establish that the Common European Framework of Reference (CEFR), in its genesis, meets the demands of learning foreign languages for economic purposes in order to facilitate the linguistic displacement of businessmen through the European multilingual space, a local didactic phenomenon with global reach. Consequently, according to Rastier, Cassin, et al., a reification of what the authors call the languages of culture has resulted in a worrying exclusive and excluding linguistic panorama in which languages at the service of communication dominate. Their interests are mediated by learning by competencies, to the detriment of the education of individuals with critical minds, subjects insensitive to what Fassin calls the economy of survival in which the moral order of Western societies is established through the weighting of goods and their international fluidity and disdain foreigners, refugees, migrants, asylum seekers and the undocumented, thereby, shaping subjectivities of foreign language learners fit for employability, in what Denimal calls the knowledge economy, promoting know-how and instrumentalizing know-how-being. In this way, didactic and intercultural reflections that trivialize ethics and oversize business rationalization are perfected. Therefore, this research work seeks to determine whether within the Program of Modern Languages with Emphasis in English and French (PLMEIF) of the University of Quindío, the process of education in languages-cultures is being oriented exclusively towards the formation of languages at the service of communication, excluding in this purpose the languages of culture. In order to determine the possible impact that is being generated in the education in languages-cultures in the PLMEIF, Narvaja de Arnoux's glotopolitics is

used, concretizing itself in the linguistic instruments, which Aurox understands as artifacts constituted by norms, manuals, curricula, texts and oral and written speeches of the professors, students and administrative bodies.

Keywords: Glotopolitics, linguistic tools, CEFR, languages of culture and service, Critical Discourse Analysis.

Introducción

Para Galisson (2002), la enseñanza/aprendizaje se ha vuelto obsoleta y aunque ciertamente ha reforzado al maestro en su especialización disciplinaria, lo ha excluido de su papel de educador.

Con el fin de remediar este panorama didáctico, el Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés (PLMEIF) de la Universidad del Quindío se ha decidido por un modelo pedagógico social-cognitivo-constructivista, el cual, según Fedi (2014, citado en Makouar & Holzen, 2017) define al estudiante como centro del aprendizaje. En él, la inteligencia se comprende como una función adaptativa en íntima relación con las experiencias del individuo y con su entorno social real.

Sin embargo, bajo las exigencias de una sociedad regida por una economía de mercado, se impone lo que Rastier (2013) denomina el triunfo planetario de una ideología empresarial que coloniza los espacios de la educación y de la cultura. En esta lógica de rentabilidad y productividad, la sensibilidad frente a los problemas del ser humano y del planeta se banalizan.

Según Rastier, en el plano universitario, se percibe una invasión de un vocabulario que se constituye en un idioma empresarial reductor del pensamiento, permitiendo el triunfo de la comunicación sobre el contenido, la victoria de lo cuantificable sobre lo criticable, menoscabando la complejidad hermenéutica y desconociendo la trascendencia del humano.

En ese contexto, Rastier (2013) y Cassin (2021) identifican dos tipos de lenguas, las lenguas al servicio de la comunicación y las lenguas de cultura. Las primeras, de alcance



planetario, se reducen a un instrumento de comunicación con el propósito de conducir un aprendizaje por competencias de las lenguas extranjeras de manera acelerada, mejorando así la capacidad de empleabilidad en el mercado del trabajo de los usuarios de esas lenguas. En ellas se advierte una mercantilización del conocimiento, léase, según Denimal (2017) una economía del conocimiento, que puede resumirse en un comercio en el mercado empresarial de lenguas.

Por su parte, las lenguas de la cultura están impregnadas de una necesidad de transmisión cultural que proteja a los países del nacionalismo y la xenofobia. Ellas permiten escapar de lo que se podría considerar como un determinismo lingüístico y adquirir una libertad de pensamiento por fuera de los prejuicios arraigados en la lengua materna. Igualmente, estas lenguas conducen a una sensibilización intercultural de los estudiantes de lenguas modernas frente a la crisis resultante de lo que Fassin (2018) define como *una economía de la supervivencia* que pone en riesgo a los más vulnerables. Las lenguas de cultura, según Cassin, le cierran el camino al *globish*, fenómeno lingüístico que toma fuerza en la sociedad globalizada, constituyéndose en una nueva versión de una especie de esperanto, que desfigura al inglés como lengua literaria y termina por afectar todas las lenguas occidentales.

Sin embargo, las decisiones del MEN y de acuerdo a lo dispuesto por la Resolución 18583, disponen una formación orientada por las prescripciones del MCER. Si estas instrucciones con fuerza de norma se revisan a la luz de lo que Makouar & Holzem comprenden como *modelo pedagógico utilitarista*, que en su entender inspira al MCER, primando las competencias, comprometiendo el enfoque crítico del individuo a través de una categorización cerrada de los conocimientos lingüísticos, consecuentemente, nos encontramos con una perfecta aporía: el modelo pedagógico del PLMEIF es el social-cognitivo-constructivista, pero en cuanto a lenguas extranjeras se refiere, la Resolución 18583 del MEN exige un modelo utilitarista.

Ese panorama educativo merece revisarse detenidamente soportándolo en una epistemología que garantice un proceder académico pertinente en el plano de las lenguas y las culturas. La glotopolítica de Narvaja de Arnoux (2016) permite despejar la

aporía pedagógica que establecimos arriba. La glotopolítica se constituye en el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje a través de ideologías lingüísticas mediadas por una teleología que se explica a través de la historia; la lengua oculta, pero a la vez devela problemas que aquejan a las sociedades.

El trabajo de Narvaja de Arnoux se elabora a partir de lo que Auroux (2009) define como instrumentos lingüísticos que explican dispositivos normativos, construcción de subjetividades y de metodologías. Estos instrumentos lingüísticos permitirían explicar desde un diseño propio del Análisis Crítico del Discurso (Wodak, 2001) qué está sucediendo con la educación en lenguas-culturas en el PLMEIF a expensas de lo que se ha mundializado con el MCER y se ha normativizado en Colombia mediante la Resolución 18583. Los instrumentos lingüísticos se concretan en textos ministeriales, currículos, PEP, Documento Maestro, sílabos; productos académicos de los estudiantes del PLMEIF, materiales pedagógicos, y por supuesto, en los discursos orales y escritos de quienes naturalizan las políticas lingüísticas en planificación lingüística, a saber, los discursos de los administradores académicos, de los profesores y de los receptores de toda esta estructura epistémica, los estudiantes.

Se espera detectar mediante este análisis glotopolítico qué tan cerca estamos en el PLMEIF de lo que Rastier y Cassin conciben como lenguas de cultura y de la solicitud de Fassin frente a la sensibilidad de una interculturalidad resultante de la reflexión crítica frente a *la economía de la supervivencia*; o antes bien, y para tribulación del proceso de formación de futuros licenciados del Programa referido, si por cuenta de las incidencias utilitaristas del MCER, el proceso de educación en lenguas-culturas está acercándose a la deshumanización exclusivista de las lenguas al servicio de la comunicación.

Esta exposición problemática, nos ha planteado preguntas problematizadoras, que son, de algún modo, la guía de esta investigación. Primero, ¿Cómo establecer desde una inquietud glotopolítica si en el discurso que se desprende del proceso educativo del PLMEIF hay evidencia de impacto de los intereses utilitaristas del MCER en la educación en lenguas-culturas? ¿De qué manera está este modelo afectando la formación de los

aprendientes? ¿Qué características tiene la formación en términos de deshumanización o de sensibilidad y humanización de las lenguas?

Objetivos general y específicos

Es así que, a partir de esas inquietudes, proponemos una investigación que permita establecer que permita establecer el impacto que el MCER está causando en el proceso de educación en lenguas-culturas del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y Francés de la Universidad del Quindío desde una epistemología fundamentada en la glotopolítica de Narvaja de Armoux. Este análisis se llevará a cabo usando una serie de instrumentos que permitan dar cuenta de la influencia de políticas como el MCER en espacios específicos, desde las políticas y decisiones propias a nivel administrativo en el PLMEF, hasta producciones escritas de estudiantes de último semestre de esta Unidad Académica. Estas se trabajarán a partir de un análisis crítico del discurso, desde donde se analizará si hay evidencias de la influencia de los instrumentos, expresada bien en lenguas de cultura o en lenguas de servicio, así como en la sensibilidad o indiferencia intercultural frente a lo que Fassin denomina la *economía de la supervivencia*.

El análisis propuesto identificará los instrumentos lingüísticos desde una perspectiva glotopolítica, describirá la orientación intercultural de las subjetividades de los estudiantes que conforman la muestra poblacional, sensible o indiferente a lo que Fassin define como *economía de la supervivencia*; y explicará, a partir de una inquietud glotopolítica latinoamericana y desde el ACD, los resultados que arroje la revisión de los instrumentos lingüísticos que fueron hallados previamente en el PLMEIF.

Marco referencial

Lenguas-culturas extranjeras / Educación en lenguas-culturas: Es en Galisson (2002) donde se definen con claridad qué se entiende por lenguas-culturas extranjeras y educar en lenguas-culturas. Para el autor, las lenguas-culturas extranjeras difieren de las lenguas extranjeras en tanto que las primeras ahondan en sus propósitos didácticos en la inclusión de la cultura como fundamento esencial de la educación de quienes, a su vez, serán profesores de lenguas extranjeras. En esa óptica, tempranamente, Galisson

afirma que el concepto enseñanza-aprendizaje debería encontrar su límite epistémico. En su lugar comenzar a establecer en el discurso pedagógico de las lenguas modernas, lenguas-culturas extranjeras, lo que compromete a los profesores de esta disciplina, a incluir en sus prácticas pedagógicas el componente cultural. Esto quiere decir, para los efectos de este estudio que, en el PLMEIF, de acuerdo con los planteamientos de Galisson, hoy deberíamos estar difundiendo una educación en lenguas-culturas y no una formación en lenguas extranjeras. Las condiciones del mundo de hoy no soportan semejante simplificación de las lenguas internacionales, modernas, extranjeras, o si se quiere, imperiales y hegemónicas.

Gltopolítica: No es Narvaja de Arnoux quien elabora por primera vez el concepto gltopolítica; son los sociolingüistas franceses Jean-Baptiste Marcellesi y Louis Guespin quienes en 1986 publican un trabajo en el cual definen lo que en su entender es la gltopolítica, resumiéndose en una subdisciplina de la sociolingüística, cuyos propósitos conducen a identificar las formas como una sociedad determinada actúa consciente o inconscientemente sobre el lenguaje, sobre la lengua, sobre el habla; legislando sobre las lenguas oficiales y minoritarias, reprimiendo o exigiendo determinados usos de la lengua, e inclusive en el plano educativo, cuando las instituciones educativas deciden evaluar la producción de una forma específica de texto. En este trabajo se toman en cuenta las aproximaciones que Narvaja de Arnoux hace a la gltopolítica en el plano latinoamericano, considerándola como un estudio que se centra en revisar las intervenciones del lenguaje en las transformaciones de las sociedades. Resulta conveniente la gltopolítica en su versión francesa, así como en la de Narvaja de Arnoux por cuanto al fin de cuentas, lo que se busca es revisar mediante un análisis riguroso, lo que el MCER está generando al interior de la educación en lenguas-culturas en el PLMEIF, sobre todo si se toman en cuenta los estudios que sobre el tema utilitarista viene ocurriendo al interior de todas las disciplinas del saber, de lo cual no se escapan las lenguas extranjeras en las instituciones educativas. En el MCER, según lo conciben varios autores, se está expresando a través de las competencias una formación empresarial. Estas concepciones de la lengua, probablemente conducen el proceso de educación en lenguas-culturas hacia una depreciación de la lengua en tanto que cultura,

y la circunscribe a un producto mensurable, cuantificable y evaluable en términos de corto plazo.

De acuerdo con Narvaja de Arnoux, los hechos del lenguaje se manifiestan glotopolíticamente en “textos – como manuales de estilo, ensayos sobre la lengua, gramáticas escolares, notas periodísticas normativas- o en prácticas o, incluso, en esos condensados significativos que son las escenas, en su función tanto de ilustración de una situación general como de problematización de lo aceptado” (2016, p. 19). Por tal razón, los hechos del lenguaje a que se refiere la autora se concretarán en este estudio en los textos que conforman normas ministeriales, decisiones académicas y administrativas que se hayan tomado al interior del PLMEIF, textos de consulta de los estudiantes del Programa, ensayos de los estudiantes que conforman la muestra poblacional, prácticas pedagógicas, tanto de profesores como de estudiantes practicantes, que conforman muestras lingüísticas y didácticas como evidencias de posibles incidencias glotopolíticas del MCER en el proceso de educación en lenguas-culturas.

Instrumentos lingüísticos: Narvaja de Arnoux toma de Aouroux (2009) el concepto de instrumentos lingüísticos para revisar empíricamente lo que sucede al interior de un fenómeno glotopolítico. Así entonces, Aouroux define los instrumentos lingüísticos como artefactos que existen en condición de objetos técnicos en el seno de una comunidad que ocupa determinado territorio. En consecuencia, estos instrumentos pueden concretarse en diccionarios, gramáticas, comentarios sobre estilos de autores, manuales, como efectivamente lo ha declarado Narvaja de Arnoux, discursos, normas, etc. En ese sentido, para los efectos de este trabajo, los instrumentos lingüísticos que se revisarán y analizarán críticamente serán en su orden: instrumentos lingüísticos normativos; instrumentos institucionales; instrumentos pedagógicos; instrumentos didácticos; instrumentos académicos; instrumentos discursivos y por último, instrumentos hallados en la producción académica de los profesores y de los estudiantes del PLMEIF.

Lenguas de servicio y lenguas de cultura: con el ánimo de precisar desde una inquietud glotopolítica el impacto que el MCER está generando en la educación en lenguas-culturas del PLMEIF, se ha convenido que los datos se asimilen a dos posibles territorios lingüísticos, de acuerdo con la propuesta de Rastier (2013) y Cassin (2021): lenguas de cultura y lenguas al servicio de la comunicación, que desde su óptica de especialización, pueden inscribirse en lo que Rastier denomina semiótica de las culturas y Cassin concibe como lenguas con intereses administrativos y empresariales y lenguas para la humanización. En tal propósito, tal como lo concibe el autor, culturalmente concebidas estas lenguas (de cultura y de servicio), son viables bajo la condición de que sean caracterizables de forma crítica en el seno de un corpus constituido por otras culturas. Esto nos conduce a afirmar que las lenguas de cultura son ese tipo de lenguas que no pueden ser objeto de aprendizaje técnico, y que en su lugar requieren una transmisión cultural, y que, en su transferencia de un individuo a otro, se enaltece y se rescata la interpretación del mundo. En cambio, las lenguas de servicio son un instrumento de comunicación que conducen a mejorar la empleabilidad en el mercado laboral, la mercantilización de los conocimientos que culminan en lo que Denimal denomina una economía del conocimiento. Las lenguas de mercado se concentran en producir en los estudiantes competencias a través de una formación acelerada mediada por certificados y por consiguiente un utilitarismo comunicativo-metodológico, amparado en una didáctica accional que preconiza una formación centrada en el saber-hacer y en una banalización del saber-ser.

Análisis Crítico del Discurso: Wodak (2001) et al, consideran que el ACD se ocupa de estudiar el lenguaje como práctica social interesándose en las posibles relaciones que pueden establecerse entre el lenguaje y el poder. De acuerdo con la autora, el ACD se utiliza actualmente para hacer referencia al enfoque que, desde la lingüística crítica, hacen los académicos que consideran que la amplia unidad del texto discursivo es la unidad básica de la comunicación. Esta investigación tiene en cuenta, de modo muy concreto, los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos que dan testimonio de la existencia de relaciones en continuo conflicto.

En este sentido el ACD es fundamental, pues metodológicamente se constituye en el diseño mediante el cual se lleva a cabo el proyecto, reconociendo que aquí se está problematizando un asunto lingüístico con alcances políticos. La problemática que se quiere despejar tiene un locus de enunciación latinoamericano, lo que definitivamente no puede pasar desapercibido para los investigadores, pues no tiene la misma incidencia el MCER en la educación en lenguas-culturas en territorios mayoritariamente monolingües como el colombiano, que el que se puede producir en contextos plurilingües, territorios para los que ha sido diseñado. Consecuentemente, el ACD es el prisma a través del cual se observarán los instrumentos lingüísticos que se encuentren en el estudio glotopolítico, especialmente para que desde el ACD se concluya si en el PLMEIF se procura por una formación en lenguas de servicio o una educación en lenguas de cultura.

Economía de la Supervivencia: Didier Fassin (2018) plantea el nacimiento de lo que denomina una *Economía de la Supervivencia* mediante la cual, en lugar de procurarse por la reducción de la pobreza y la explotación, éstas se replican a través de diferentes instrumentos de orden neoliberal. Esta economía de la supervivencia se manifiesta en todos aquellos que se constituyen hoy en exiliados, migrantes desesperados, migrantes y expatriados, conformando lo que el autor define como la huella de la violencia estructural que lleva a un proceso de deshumanización. Esta perspectiva de análisis de la crisis planetaria del ser humano contemporáneo que propone el autor, debería ser el marco de reflexión de la educación en interculturalidad en lenguas-culturas de estudiantes de Lenguas Modernas, independientemente del país y región del mundo en donde quiera que se eduque a los futuros profesionales de las lenguas internacionales, especialmente en contextos históricamente subalternizados por la historia de la humanidad como el latinoamericano.

Metodología

Este proyecto de investigación cualitativo se llevará a cabo a partir de los criterios del diseño ACD, con alcance explicativo. Este diseño de investigación, tal como la concibe Wodak (2001), difiere de otros diseños que analizan discursos, por ejemplo, la lingüística

textual, porque se centran en textos hablados y/o escritos, considerándolos como objetos de investigación.

Puede afirmarse, según la autora, que en el análisis crítico de datos resultante del ACD se requiere de una teorización y una descripción de las estructuras sociales en donde se reproducen los textos resultantes de esas estructuras y de los procesos en los cuales los individuos o los grupos humanos, les dan sentido en la interacción que establecen con los textos (Fairclough y Kress, 1993, citado en Wodak, 2001). Según Wodak, en el ACD se deben tener en cuenta tres conceptos fundamentales: el concepto de poder, el concepto de historia y el de ideología. En este estudio el poder se expresa en el MCER y sus prescripciones, así como en la incidencia mundial de la pedagogía utilitarista que ha colonizado todas las disciplinas académicas, pudiendo haber invadido la educación en lenguas-culturas. La historia se representa en lo que en América Latina sucede desde el momento en que se produce según Mignolo (2013) el *Orbis Universalis Christianus*, que se consolida con la derrota de los moros, la expulsión de los judíos y el descubrimiento de América (Mignolo, 2013). Como es sabido, esta misión cristiana fue sustituida por la misión civilizadora encarnada en Francia e Inglaterra como nuevas potencias mundiales, versión secular de la misión cristiana que logra su vigencia inclusive en el presente, aunque desempeñando un papel secundario en el proceso colonial de estos territorios. Finalmente, la ideología se representa en lo que se configura desde lo que Fassin designa como economía de la supervivencia y Denimal la economía del conocimiento, en las lenguas de cultura y de servicio que problematizan Rastier y Cassin y que se revisan a partir de la glotopolítica a través de los instrumentos lingüísticos de Narvaja de Arnoux, interpretados desde tres componentes: lenguas de cultura, lenguas de servicio y subjetividades expresadas en sensibilidad o indiferencia intercultural a los fenómenos resultantes de la economía de la supervivencia.

En ese orden de ideas, el proyecto se estructura en tres fases o momentos, así:

- Fase de identificación de los instrumentos lingüísticos que conforman el PLMEIF de orden normativo, institucional, pedagógico, didáctico, académico,

discursivo (oral y escrito) y de producción científica de los profesores y estudiantes del PLMEIF, el cual se lleva a cabo en el semestre uno del proyecto;

- Fase de determinación de las subjetividades interculturales que priman en la muestra poblacional, expresadas en los parámetros que antropológicamente definen Fassin frente a la *economía de la supervivencia* y Denimal en la *economía del conocimiento*, detectadas en artefactos o instrumentos lingüísticos como ensayos, discursos; rasgos hermenéutico-fenomenológicos de carácter heideggeriano que permiten interpretar el significado del ser o la existencia de los seres humanos por parte de los estudiantes que conforman la muestra. Esta fase recoge los resultados del semillero de investigación que en su Fase III se está llevando a cabo y mediante el cual se busca problematizar la interculturalidad en el PLMEIF a partir de los planteamientos de José Manuel Vez (2010) y Didier Fassin (2018), y en el cual participan estudiantes del PLMEIF. Al llegar a la fase II este proyecto los estudiantes del semillero habrán establecido los resultados del proyecto que llevan a cabo por su parte, y del cual es tutor el investigador principal de este proyecto. Se cruzarán esas conclusiones con las que se elaboren en este estudio mediante los instrumentos lingüísticos de Narvaja de Arnoux.
- Fase de conclusión llevada a cabo en el tercer semestre del proyecto, en la cual se explican los resultados mediante triangulación de datos resultantes de los instrumentos lingüísticos hallados en el PLMEIF que mayormente se orientan a la construcción de subjetividades sensibles o indiferentes a una interculturalidad problemática, en coincidencia con las evidencias que dan cuenta de las lenguas de cultura o lenguas de servicio de los estudiantes del Programa.

Los instrumentos lingüísticos de Narvaja de Arnoux, según como lo plantea la autora, requieren un proceso de ordenación cuidadoso, de manera que se agrupen en artefactos que sean coincidentes con el fin de evitar confusión al momento de la triangulación. De igual forma, en la fase II de este proyecto, cuando se triangulen los datos que los estudiantes del semillero, se procurará porque la propiedad intelectual esté debidamente

protegida, así como el compromiso ético y bioético de triangularlos sin alterar los resultados que de allí provengan.

De otro lado, toda vez que existe una relación directa entre los investigadores (principal y coinvestigadora) con los sujetos de investigación, tanto estudiantes como profesores, se comprende que debe haber una exigente protección de datos. Para el efecto, todos los instrumentos lingüísticos que se encuentren se codificarán independientemente del tipo de instrumento, por supuesto custodiando de manera especial aquellos que provengan de discursos orales o escritos de los sujetos de investigación, así como la identidad de los mismos. Este proceso requiere que los investigadores planteen claramente a los sujetos de investigación, así como a los directivos (directora del PLMEIF, consejo curricular) cuáles son los alcances del proyecto y lo que desde el punto de vista epistemológico puede resultar: una glotopolítica que revele que estamos en condición deficiente respecto de lo que idealmente pueden ser las lenguas de cultura y la sensibilidad intercultural de los estudiantes y profesores.

De lo anterior queda claro que existen riesgos en la interpretación de los instrumentos lingüísticos a través de una aproximación glotopolítica toda vez que, los investigadores, al hacer parte del contexto que se revisa críticamente, pueden concluir lectura erradas de dicha realidad. Sin embargo, de acuerdo con las recomendaciones de Narvaja de Arnoux en cuanto al acceso a los instrumentos lingüísticos, garantizan que la lectura de esos instrumentos sea confiable. Para tal propósito, si bien los instrumentos lingüísticos deben ordenarse en coincidencias semióticas, también es importante, como lo recomienda Narvaja de Arnoux, establecer diálogos entre ellos de manera que se encuentren coherencias, o bien contradicciones entre lo que los instrumentos de un grupo revelan y que bien se confirman o se anulan al revisar otro grupo semiótico de instrumentos.

Conclusiones parciales

El semillero de investigación *“Análisis crítico del impacto del MCER en las competencias interculturales de los estudiantes de décimo semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío a partir de los criterios establecidos*



por Amandine Denimal, François Rastier y Catherine Walsh” llevado a cabo con los estudiantes Aguirre Ávila Andres Felipe, Cardona Cardona Estephania, Vargas Aguirre Daian Camila y Villa Ayala Valeria, cuyo objetivo general consiste en *interpretar desde la perspectiva crítica de los autores (didáctica crítica en Denimal, interculturalidad crítica en Walsh y semiología de la cultura en Rastier), las posibles incidencias educativas de orden utilitarista que el MCER está produciendo en las concepciones de interculturalidad en los estudiantes de X semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío*, constituyen el primer eslabón epistemológico y empírico de este proyecto en curso, cuya triangulación de datos se llevó a cabo mediante matriz cualitativa de análisis de datos, y la lectura y análisis de los datos se concretó en la validación cualitativa establecida por Cisterna Cabrera (2005), de lo cual se puede concluir que :

- El primer objetivo específico del semillero, a saber, *establecer los criterios en que se fundamenta la interculturalidad crítica de Walsh, la didáctica crítica de Denimal, y la semiótica de la cultura de Rastier*, traza el fundamento epistemológico del proyecto con el propósito de darle tránsito a los tres objetivos específicos subsiguientes. El marco empírico de este objetivo se concreta en dos fases, fase de investigación documental o arqueo bibliográfico y fase de análisis documental en fichas textuales o directas en tres obras de los autores referidos, *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, *La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance: Quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages?* y *Une introduction aux sciences de la culture*.
- El segundo objetivo, *identificar los instrumentos lingüísticos de carácter intercultural con que cuenta el PLM con Énfasis en inglés y Francés de la Universidad del Quindío a partir de los postulados glotopolíticos de Narvaja de Arnoux*, se orientó mediante la categoría apriorística *Gltopolítica* de Narvaja de Arnoux, y la subcategoría *Instrumentos lingüísticos* con alcance intercultural. La fase empírica se concretó con los instrumentos de recolección de datos *Rúbrica con alcance gltopolítico tipo políticas lingüísticas* y *Rúbrica con alcance gltopolítico tipo planificación lingüística* en los

instrumentos lingüísticos MCER, normas ministeriales para las políticas lingüísticas, y en aproximadamente 76 documentos institucionales uniuquindianos y del PLMEIF como base de la planificación lingüística. Esto permite afirmar que la interculturalidad que se halló en esos instrumentos lingüísticos corresponde con rasgos de interculturalidad consensuada, contrastiva y patchwork. Así mismo, algunos instrumentos coinciden con la interculturalidad experimental, pero ninguno atiende los principios de la interculturalidad crítica. De ahí se desprende que esos instrumentos lingüísticos están orientados, como efectivamente se declara en la PAC, el PEP y el Documento Maestro, por una didáctica en la que prevalece el enfoque comunicativo y el enfoque accional, lo que conduce a una aporía didáctica si se toma en cuenta que el modelo pedagógico del Programa es social-cognitivo-constructivista. Igualmente, a pesar de que teóricamente dicho modelo problematiza la realidad social, no especifica los constructos teóricos y la praxis en asuntos ficticios y va tras la búsqueda de soluciones que surjan de la motivación intrínseca que se ha depositado en los estudiantes. Los estudiantes no se aíslan del contexto social real, antes bien se trabaja con la comunidad involucrando el contexto natural en el que coexisten los aprendientes. No se busca la imitación de las realidades, se evalúan los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos. De aquí se desprende que los instrumentos lingüísticos de carácter intercultural con que cuenta el PLMEIF obedece a las políticas lingüísticas trazadas por el MCER y por las normas ministeriales.

- El tercer objetivo específico, *Interpretar desde la perspectiva didáctica de Denimal e intercultural de Walsh, los instrumentos lingüísticos escritos con alcance intercultural producidos por los estudiantes de X semestre del PLM, Plan 19-22*, que se concretiza en la categoría apriorística *Discursos escritos con alcance intercultural de los estudiantes de X semestre*, y en la subcategoría *Discursos escritos según los planteamientos de Denimal y Walsh*, objetivo analizado mediante los instrumentos de recolección de datos Fichas de análisis didáctico-intercultural desde la perspectiva de Denimal y de Walsh, instrumento aplicado al instrumento lingüístico productos académicos de los estudiantes referidos especificados en los proyectos terminados de los seminarios de investigación en lenguas extranjeras a partir del año 2018 con el fin de contar con un espectro de

análisis documental amplio permite concluir que únicamente el 25% de ese material escrito corresponde con inquietudes de orden intercultural, y de esa muestra, sólo el 2% atiende intereses que coinciden con interculturalidad crítica.

- El cuarto y último objetivo del semillero, a saber, “interpretar desde el ACD con arreglo a fines pragmático-discursivos desde la semiótica cultural de Rastier las concepciones de interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras que expresan los estudiantes de X semestre del PLM Plan 19-22 de la UQ”, corresponde a la categoría apriorística *Interpretación ACD pragmática de orden discursivo* (operacionalización) de los argumentos interculturales desde la semiótica cultural de Rastie. Esta interpretación se da en tres subcategorías: Primero, dimensión crítica de los estudiantes, segundo, dimensión sociocultural y, tercero, dimensión pragmática en términos académicos y profesionales de la lengua como instrumento de comunicación o como instrumento cultural. La muestra se representó en 59 sujetos de 84 que fueron convocados, de acuerdo con lo que establece la fórmula para calcular muestras de estudios descriptivos en poblaciones finitas, 41% atiende los principios de la dimensión crítica, 35% son sensibles a la realidad sociocultural del mundo, 75% tiene intereses de aprendizaje de las lenguas extranjeras como un mecanismo de empleabilidad y 25% orientan sus intereses a la lengua en tanto que puente hacia la cultura.

En conclusión, la interpretación de las posibles incidencias educativas de orden utilitarista que se desprenden del MCER desde la perspectiva crítica de Denimal, Walsh y Rastier en las concepciones de interculturalidad en los estudiantes de X semestre de esta unidad académica se confirma.

Referencias

Auroux, S. (2009). Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. Laboratoire d'histoire des théories linguistiques, UMR 7597 - Paris 7 /CNRS. Recuperado de Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés [rahl.com.ar/old/Revistas/II%20-%202009/auroux-RAHL-\(2\)2009.pdf](http://rahl.com.ar/old/Revistas/II%20-%202009/auroux-RAHL-(2)2009.pdf)

Denimal, A. (2017), La didactique des langues étrangères à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ? Questions Vives. Recherches en éducation. N° 28, 2017. De l'indifférenciation à la différenciation. Recuperado de <https://journals.openedition.org/questionsvives/2206>

Fassin, D. (2018). Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Makouar, N. & Holzem, M. (2017). Enjeux d'une praxis textuelle en éducation : réflexion sur l'apport des sciences de la culture en enseignement-apprentissage des langues. Questions Vives. Recherches en éducation. N° 28. De l'indifférenciation à la différenciation. Recuperado de <https://journals.openedition.org/questionsvives/2149>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Narvaja de Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/304582867_La_perspectiva_glotopolitica_en_el_estudio_de_los_instrumentos_linguisticos_aspectos_teoricos_y_metodologicos

Rastier, F. (2013). Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale. Paris, Presses universitaires de France.

Resolución 18583 (2017), Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://diariooficial.vlex.com.co/vid/resolucion-numero-18583-2017-693434837>

Torres Perdigón, A. (2016). ¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias?

Martha Nussbaum y François Rastier. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21 (3) (September-December, 2016), pp. 313-323. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v21n3/0123-3432-ikala-21-03-00313.pdf>

Vez, J.M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Arena*, 1(1), 81-102.

Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8644.pdf>

Wodak, R & Meyer, M. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, Gedisa

Capítulo 21

Estrategias Pedagógicas para la Creación de Pitillos Ecológicos Biodegradables: Un Estudio de caso de la Institución Educativa COFREM caja de Compensación Regional del Meta

Eddy Catheryne Cifuentes Rodriguez⁷²

Omar Castañeda Antolinez⁷³

Luis Alfredo Gómez Linares⁷⁴

Universidad Popular del Cesar

Resumen

Plantea como objetivo proponer estrategias pedagógicas para la creación de pitillos con material renovable disponible en la ciudad de Villavicencio, con la que cuenta la Comunidad Educativa Caja de Compensación Regional del Meta COFREM que pueda generar un impacto positivo hacia la preservación del medio ambiente, promover la conciencia ambiental y la disminución del consumo de plásticos. De carácter descriptiva y de campo, bajo la modalidad de proyecto factible, no experimental, transversal y cuantitativa. La población estará conformada por 5 directivos, 20 docentes y 147 estudiantes cuya muestra fue de 46, a quienes se les aplicará un cuestionario. Como resultados se espera diseñar estrategias pedagógicas a partir del análisis estratégico situacional de la comunidad, las cuales se constituirán en talleres dirigidos a docentes, estudiantes y padres, para sensibilizarlos sobre la importancia de cuidar la naturaleza a través del uso racional de los recursos naturales como un medio para la preservación del ambiente y para capacitarlos en torno a al origen y extracción de los materiales biodegradables existentes en la naturaleza, en la generación de estrategias pedagógicas

⁷² Universidad Popular del Cesar, Colombia, Email: ekaciro4@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4077-273X>

⁷³ Universidad Popular del Cesar, Colombia, castanedaantolinez@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4586-1552>

⁷⁴ Universidad Popular del Cesar, Colombia, algoli_05@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8065-5856>

para identificar los materiales biodegradables existentes, en el conocimiento de las fases del ciclo de vida de los materiales y de su impacto ambiental a través de diversos experimentos para promover el cuidado del ambiente y la creación de pitillos ecológicos con materiales biodegradables para la disminución del consumo de plásticos.

Palabras clave: Residuos sólidos, cultura ambiental, pitillos ecológicos, estrategias pedagógicas, materiales biodegradables.

Abstract

The objective of this research is to propose pedagogical strategies for the creation of straws with renewable material available in the city of Villavicencio, with which the Educational Community Regional Compensation Fund of Meta COFREM has that can generate a positive impact towards the preservation of the environment , promote environmental awareness and decrease the consumption of plastics. Descriptive and field-based, under the modality of a feasible, non-experimental, cross-sectional and quantitative project. The population will be made up of 5 managers, 20 teachers and 147 students whose sample was 46, to whom a questionnaire will be applied. As results, it is expected to design pedagogical strategies based on the strategic situational analysis of the community, which will be constituted in workshops aimed at teachers, students and parents, to sensitize them about the importance of caring for nature through the rational use of natural resources such as a means for the preservation of the environment and to train them around the origin and extraction of biodegradable materials existing in nature, in the generation of pedagogical strategies to identify existing biodegradable materials, in the knowledge of the phases of the life cycle of materials and their environmental impact through various experiments to promote care for the environment and the creation of ecological straws with biodegradable materials to reduce the consumption of plastics.

Keywords: Solid waste, environmental culture, ecological straws, pedagogical strategies, biodegradable materials.

Introducción

Hablar de la gestión integral de residuos y desechos sólidos implica sumergirse en aguas profundas, puesto que requiere inevitablemente mirar en retrospectiva el accionar del ser humano, evaluando sus patrones conductuales desde la generación, separación, tratamiento de la fuente generadora, transporte y disposición final de los mismos, lo cual en aras de la defensa del ambiente conlleva a señalar responsables; es así como, desde hace ya un buen tiempo a nivel mundial se vienen desarrollando acciones de participación activa que se enmarcan en procesos de reducción, reutilización y reciclaje de estos.

El incremento demográfico acelerado ha generado el crecimiento urbano, que trae consigo una serie de variantes condicionantes que llevan a forjar consecuencias alarmantes representadas en el cambio climático, por lo que se han fijado políticas mundiales sobre el proceso de gestión integral en el manejo de residuos sólidos con las cuales se persigue lograr responsabilidad social y empresarial a través de la concienciación ambiental; en este orden de ideas, es oportuno mencionar que han surgido multiplicidad de opciones orientadas a minimizar los impactos causados producto del manejo inadecuado y la mala disposición de los desechos y residuos sólidos, así como la sustitución de materiales no biodegradables o de plásticos de un solo uso como es el caso de los pitillos, lo cual ha venido generando un impacto positivo en muchas ciudades del mundo.

A pesar de los esfuerzos que vienen articulándose a nivel global es evidente la desinformación que aún prevalece en muchas partes del globo terráqueo con respecto al tema de contaminación generado por solo uno de los agentes causantes: el uso de pitillos o pajillas; es así como grandes cadenas hoteleras, de restaurantes, aerolíneas por mencionar solo algunas, se siguen de su lema de higiene y comodidad para justificar su oferta al consumidor de este tipo de utensilios, sin darle la oportunidad de que escoja entre hacer uso de un pitillo de plástico o uno elaborado con material biodegradable, con lo que al menos se generaría la necesidad de informarse en cuanto a la diferenciación entre uno y otro, dejando en sus manos el interés por indagar acerca del tema.

Para Iñiguez (2019), en el mundo y en especial Europa la producción de residuos sólidos, urbanos, comerciales e industriales va en aumento, lo cual se debe más a una actitud irresponsable por parte de los ciudadanos que por la ausencia de normas legales que regulen y protejan el medio ambiente y la salud humana mediante la prevención y/o reducción de los impactos adversos de la generación y gestión de los residuos; es por ello, que a través de la 11/2012 la unión europea establece una serie de medidas orientadas a que en ese contexto la generación de residuos sea cada vez menor y se utilicen como recursos aquellos que no puedan ser evitados.

Por otra parte, la contaminación por residuos plásticos según Greenpeace (2021), va en aumento en forma dramática reseñando que cada segundo 200 toneladas de residuos van a parar a los océanos, dado que unos 8 millones de plástico acaban en los mares y océanos anualmente formando del 60 al 80% de la basura marina, lo que conlleva a que hoy se tengan islas basura en los océanos que causan afectaciones a la fauna marina, como enredos, asfixia, estrangulación desnutrición y así mismo su pérdida. Los microplásticos pueden incorporar químicos que se liberan quedando en los tejidos de las especies marinas que luego se van a incorporar en la cadena trófica.

Ante esta situación, diferentes medios a nivel mundial han articulado acciones para difundir campañas informativas propendientes a concientizar a la población acerca del uso indiscriminado de los pitillos y las consecuencias negativas que eso viene ocasionando; de manera que, es fácil inferir que muchos consumidores conocen las implicaciones ambientales de usar este producto desechable. No obstante, de acuerdo con Valderrama (2018), a pesar de que existen regulaciones adoptadas por diversas empresas, aún hay muchas que como Starbucks, McDonald's y las aerolíneas solo por mencionar algunas, que siguen haciendo uso de pitillos plásticos alegando razones como la comodidad e higiene que conlleva a que los usuarios lo prefieran.

Los pitillos como residuo plástico de un solo uso, empleado para el empaque de alimentos o bebidas de acuerdo con estadísticas de Greenpeace (2021), ocupa el quinto lugar en la lista de agentes contaminantes dado que cerca de 439.000 unidades son encontradas en las playas; estos tubitos o pajillas utilizado en cafeterías, heladerías, que

tienen un tiempo de uso de 10 a 20 minutos, son partículas que pueden navegar durante cientos de años convirtiéndose en un problema debido a su alto uso y a su material no biodegradable “plástico” que tarda muchos años para descomponerse (se calcula que un pitillo tarda en degradarse aproximadamente entre 400 y 500 años).

De acuerdo con informes presentados por la directora de Greenpeace Colombia, a venta de productos en plásticos en el país aumentó para el año 2018 en un 2,5 por ciento respecto de las cifras oficiales, dando a conocer que los colombianos usaron 2 mil toneladas de pitillos; aun cuando hay lugares en los que su uso está prohibido tal es el caso del Departamento de Boyacá. Es tan grave el asunto que, algunas empresas y colectivos, se han dado a la tarea de comenzar a cambiar los hábitos de consumo de las personas con frases como: “sin pitillo por favor” o “sin pitillo”; así restaurantes y heladerías vienen dándole fuerza a esta campaña, entre los que se cuenta Frisby o Crepes and Waffles, como parte de su responsabilidad social en la búsqueda de disminuir el uso del pitillo en sus locales comerciales.

De esta manera se empezó a generar lo que es cultura o educación ambiental que para Frade y Parra (2018), se trata de una ola ambientalista la cual crea una actitud que debe demostrar el compromiso por el cambio de hábitos perjudiciales para el planeta en general, para ellos, se trata de:

De un instrumento idóneo para la construcción de una cultura (ambiental) de las personas y las sociedades, en función de alcanzar un desarrollo humano sostenible, mediante un proceso que les permita comprender su interdependencia con el entorno, a partir del conocimiento crítico y reflexivo de la realidad inmediata, tanto biofísica como social, económica, política y cultural; es un proceso dinámico y participativo, que busca despertar en la población una conciencia que le permita identificarse con la problemática ambiental, tanto a nivel general [...] busca identificar las relaciones de interacción e independencia que se dan entre el entorno (medio ambiente) y el hombre, así como promover también una relación armónica entre el medio natural y las actividades antropogénicas a través del

desarrollo sostenible, todo esto con el fin de garantizar el sostenimiento y calidad de las generaciones actuales y futuras (p.12).

A pesar de las iniciativas mencionadas, Villavicencio ha sido catalogado por la Red de Desarrollo Sostenible (RDS) (2013), como un medio ambiente negro producto de los altos índices de contaminación que contabiliza; esta situación se agudiza cada vez más por el crecimiento desmesurado de la población del cual es objeto por diversas razones, por la falta de cultura ambiental que abunda y se refleja por doquier, por la desinformación acerca del tema en los que utensilios de plástico juegan rol principal utilizados con frecuencia en áreas de restaurante, hotelería y turismo; situaciones a las que se suma la tala de bosques, invasión y contaminación a caños y ríos. Es común evidenciar en la región presencia de basura o desechos que se producen en las viviendas, establecimientos comerciales, lugares donde el hombre realiza sus actividades produciendo residuos y desechando contenedores de plástico de los productos que produce, entre los que se cuenta el pitillo que es un material muy difícil de biodegradar y que es incidente de mortalidad en la vida acuática.

Es probable que con la implementación de estrategias de promoción ambiental como eje articulador del desarrollo sostenible se logre concientizar a la población para redirigir sus acciones y adoptar un cambio conductual en cuanto a los productos que utiliza y los desechos que con esto genera. Una difusión apropiada y oportuna de la información ambiental acerca del uso del pitillo puede crear conciencia de las consecuencias que este trae y con esto disminuir el impacto negativo que tiene en el medio ambiente.

En aras de impulsar ese cambio conductual y el equilibrio ambiental, la Alcaldía de Villavicencio viene propendiendo acciones enmarcadas en reemplazar y descartar entre otros componentes el plástico de un solo uso como el pitillo o pajillas; para lo cual propone la sustitución de envases de polietileno expandido, polietileno o polipropileno con la intención de reducir su uso y evitar que sigan llegando a las fuentes hídricas y a lugares recónditos de la naturaleza.

Para Domínguez y Rama (2014), cualquier organización y más si es educativa debe desarrollar en su seno y con todos los actores involucrados la responsabilidad social entendida en la dimensión gestión ética y ambiental para la promoción de un desarrollo más humano y sostenible, por lo que corresponde a las instituciones educativas velar por la “construcción de respuestas exitosas, para atender los retos que implica promover el desarrollo humano sustentable” (p.27), lo cual es posible cuando en el proceso enseñanza y aprendizaje los docentes perfilan acciones en la búsqueda de ciudadanos socialmente responsables con su entorno.

En este sentido resulta propicio el momento para buscar opciones que permitan reemplazar desde el proceso de fabricación el plástico por materiales que sean biodegradables, que resulten atractivos al consumidor para decidir adoptar su uso y por qué no incluso que sean comestibles; de manera que, los investigadores como facilitadores y formadores en las ciencias básicas y educación, tiene la responsabilidad de fomentar nuevas formas en las que se puedan emplear estrategias pedagógicas de creación, producción e implementación de pitillos con material renovable en el marco de la preservación del ambiente y el cumplimiento de las nuevas legislaciones.

En función de lo anteriormente expuesto, esta investigación plantea como objetivo general proponer estrategias pedagógicas para la creación de pitillos con material renovable disponible en la ciudad de Villavicencio, con las que la Comunidad Educativa Caja de Compensación Regional del Meta COFREM pueda generar un impacto positivo hacia la preservación del medio ambiente, la generación de conciencia ambiental y la disminución del consumo de plásticos y como específicos Caracterizar la Comunidad Educativa en cuanto a su reseña histórica y ubicación geográfica, Identificar los materiales biodegradables disponibles en la ciudad, útiles para la creación y producción de pitillos ecológicos, Determinar cómo usan en la Comunidad los materiales biodegradables útiles para la creación y producción de pitillos ecológicos, Establecer el uso adecuado y extensivo de utensilios de material renovable como estrategia hacia la conservación y disminución del impacto ambiental en la ciudad y Formular estrategias pedagógicas que proporcionen valor agregado a la Institución mediante la iniciativa

materializada de la creación de pitillos ecológicos con materiales propios de la zona en pro del crecimiento, preservación y bienestar social de su comunidad en general.

Como antecedentes se reportan los siguientes: Iñiguez (2019), en España, realizó una investigación intitulada “Estudio de la contaminación marina por plásticos y evaluación de sus contaminantes derivados por tratamiento”, en el cual presenta un análisis de los daños que ocasionan los residuos y desechos sólidos cuando se depositan en el mar y la preocupación que su alto impacto representa tanto para las especies marinas que los consumen y mueren intoxicados entre otras complicaciones, como a la salud humana.

Sustentada en un enfoque mixto, con un diseño de tipo transversal apoyándose en la técnica de la observación sistemática, la revisión documental y la experimentación, a través de la cual fue posible establecer una caracterización de la mezcla de residuos extraídos del mar en función de sus componentes (plásticos) PE, PET, PP, PS y nailon, se llevó a cabo en términos de composición, análisis de contaminantes y descomposición térmica utilizando distintas atmósferas y velocidades de calentamiento; de esta manera, propuso un modelo cinético para la combustión y descomposición de estos en aras de minimizarla contaminación marina que termina por afectar los productos de consumo humano procedentes del mar tales como la sal, los peces, mejillones, etc., conduciendo estos microplásticos al organismo del humano.

En el contexto nacional, se encontró el trabajo de Sarria y Gallo (2016), intitulado “La gran problemática ambiental de los residuos plásticos: Microplásticos”, en el cual se muestra como el plástico ha prestado un beneficio a la sociedad, pero el uso y la disposición que se le ha dado ha traído consigo la acumulación de los microplásticos en el medioambiente; muestra el crecimiento que ha tenido la industria del plástico en Colombia durante las últimas décadas y cómo estos microplásticos son fácilmente arrastrados por las corrientes de agua y consumidos por peces y animales acuáticos. De carácter cualitativo con un enfoque longitudinal y sus resultados evidencian sustancias tóxicas como los PCBs, PAHS y Bisfenol-A que son transportados a la biota ocasionando graves daños; por lo que se discute las fuentes de los microplásticos, sus efectos en el

medio ambiente y las vías para minimizar la contaminación y exposición a los microplásticos. También hace un llamado a que a partir de la educación pública para crear cambios a nivel social.

Por su parte, Pabón y Prieto (2016), presentaron una investigación intitulada “Diseño del plan de intervención para minimizar el impacto ambiental generado por la acumulación de las botellas PET en el barrio Salsipuedes municipio de Girardot Cundinamarca”; que tuvo como objetivo primordial diseñar el plan de intervención para minimizar el impacto ambiental generado por la acumulación de las botellas PET en el Barrio Salsipuedes del Municipio Girardot Cundinamarca. Se utilizó un enfoque mixto, en el que el uso de entrevistas, diario de campo y encuestas, a través del enfoque transversal, permitió trabajar con 36 personas de estrato dos, de edad adulta. De esta práctica los resultados de la investigación muestran como los residuos que genera este barrio van a parar a la cuenca del río Bogotá generando una alta contaminación, la proliferación de insectos y roedores; por lo que, se plantea que una de las formas de mitigar el impacto en el ambiente es crear cultura pedagógica en los niños y jóvenes para que se concienticen que el reciclaje es una de las formas de disminuir la contaminación que producen estas botellas plásticas.

Cómo bases teóricas se reportan las siguientes:

- (a) Centro Educativo de la Caja de Compensación COFREM: ubicado en el municipio de Villavicencio departamento del Meta en dirección de Avenida Catama # 19-55, en el Barrio Vainilla, Comuna N° 3 dentro de la zona urbana; sirve de carácter privado en el que se ofrece servicios en los niveles de preescolar, básica y media en calendario A, de orden humanístico e identidad integral. Cuenta con una reconocida trayectoria de más de 40 años al servicio de toda la comunidad. A tal efecto, se muestran las Figuras 1 y 2.

Figura 1. Localización del COFREM

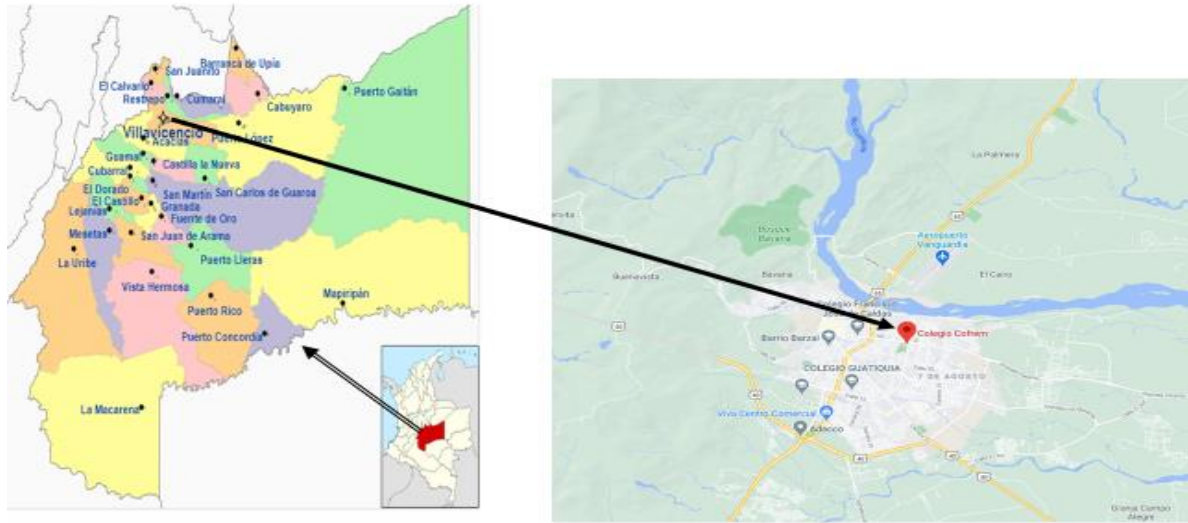


Figura 2. Sede principal del Colegio Caja de Compensación de Villavicencio COFREM



Fuente: www.cofrem.com.co/educacion/colegio-cofrem-villavicencio

(b) Conceptualización, Clasificación y Gestión Adecuada de los Residuos Sólidos: Según Iñiguez (2019), el residuo es todo material que pierde utilidad luego de cumplir su misión inicial para determinado trabajo y del cual el proveedor tiene necesidad de desprenderse, en este sentido, suelen representar una pérdida de recursos tanto materiales como de energía que generalmente tras su eliminación llega a tener impacto

medioambiental. Los residuos plásticos están en la mayoría de los productos de uso cotidiano como las bolsas de compra, los envases en los que se presentan diversos alimentos, limpiadores faciales, artículos para el hogar, etc. De acuerdo con cifras presentadas, para el año 2015 se acumuló alrededor de 9.1 millones de toneladas de estos residuos y se estima que para el 2025 las cifras se duplicarán.

Por su parte, el Ministerio del Ambiente (MINAM) (2013), los define como aquellas sustancias, productos o subproductos en estado sólido o semisólido de los que su generador dispone, o está obligado a disponer, en virtud de lo establecido en la normatividad nacional o de los riesgos que causan a la salud y el ambiente, incluye los residuos generados por eventos naturales, de igual manera en el contexto colombiano, según lo establecido en el Decreto 1713 (2002):

Es cualquier objeto, material, sustancia o elemento sólido resultante del consumo o uso de un bien en actividades domésticas, industriales, comerciales, institucionales, de servicios, que el generador abandona, rechaza o entrega y que es susceptible de aprovechamiento o transformación en un nuevo bien, con valor económico o de disposición final (Cap. I. Definiciones, p.5).

Con respecto a su clasificación, se menciona la propuesta de Fernández y Sánchez (2007), que presentan lo siguiente: (a) Por su composición química: Orgánicos (de origen biológico, siendo el agua constituye su principal componente, están formados por los residuos y los desechos de origen alimenticio, estiércol y/o animales pequeños muertos) e Inorgánicos (no pueden ser degradados o bien si esto es posible sufren una descomposición demasiado lenta. Estos residuos provienen de minerales y productos sintéticos, por ejemplo: metales, plásticos, vidrios, cristales, cartones plastificados y pilas); (b) Por su utilidad económica: Reciclables (reutilizados como materia prima al incorporarlos a los procesos productivos) y no reciclables (por su característica o por la no-disponibilidad de tecnologías de reciclaje, no se pueden reutilizar); (c) Por su origen: Domiciliarios (procedentes de residencias, albergues u hoteles), Comerciales (generados por las actividades comerciales y del sector de servicios), Constructivos (originados por las construcciones, las remodelaciones, las excavaciones), Industriales

(de procesos industriales, pueden ser metalúrgicos, químicos), Hospitalarios (generados en centros de salud, generalmente contienen vectores patógenos de difícil control) y Agrícolas (orgánicos o inorgánicos, puesto que mayormente son de origen animal o vegetal y son el resultado de la actividad agrícola. En este grupo se incluyen los restos de fertilizantes inorgánicos que se utilizan para los cultivos) y (d) Por el riesgo: Peligrosos (representan una amenaza sustancial, presente o potencial a la salud pública o a los organismos vivos), Inertes (residuos de construcción y demolición) y No inertes (presentan características tales como inflamabilidad, corrosividad, reactividad, y toxicidad).

(c) Cultura Ambiental como Promotora de la Educación Ambiental: en los últimos años se ha venido generando una ola ambientalista en el mundo que busca crear conciencia y cultura que demuestre el compromiso de cambiar hábitos perjudiciales sumándose a la causa de aceptación e implementación de pitillos comestibles. En este sentido, Frade y Parra (2008), consideran que la educación ambiental es instrumento idóneo para construir una cultura ambiental en las personas y sociedades con la mirada puesta en alcanzar el desarrollo sostenible mediante procesos reflexivos de la realidad inmediata tanto biofísica como social, económica, política y cultural.

En consonancia con esto y de acuerdo con Rengifo, Quitiaquez y Mora (2012), la educación ambiental “es un proceso que reconoce valores y aclarar conceptos centrados en fomentar las actitudes, destrezas, habilidades y aptitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el ser humano, su cultura y la interrelación con la naturaleza” (p. 4); es así que, la educación ambiental desde los procesos de enseñanza y aprendizaje propenden a la adquisición de valores, conciencia, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos que deben estar en consonancia con el desarrollo sostenible de cualquier área. Se desprende de lo anterior que la responsabilidad del docente se ve incrementada, pues su acción debe apuntar hacia la concreción de acciones transformadoras de la realidad, atendiendo a las necesidades del contexto y en procura de solucionar las problemáticas en torno al tema ambiental. Al respecto, Polo (2018), sostiene que juega un rol preponderante en la gestión ambiental,

es el responsable de insertar en sus sesiones principios de respeto, aprecio y valoración del medio ambiente.

(d) Pitillos Ecológicos Biodegradables: los pitillos plásticos, son tubos pequeños hechos de plástico o polietileno material que resiste a altas temperaturas, rígidos o blandos, impermeables y admiten la pigmentación, el cual ha tenido un incremento en el mercado ya que se hizo con el fin de evitar la transmisión de enfermedades que producen los vasos, latas o botellas con procesos poco higiénicos; lamentablemente en la actualidad es uno de los elementos más contaminantes en el mundo y las descomunales cantidades consumidas hacen que la afectación sea mayor.

De ahí que, Frade y Parra (2008), proponen para evitar todo lo anterior, la implementación de pitillos con productos comestibles, producto de sustancias macromoleculares de origen natural conocidas por los microorganismos y estos dan cuenta de ellas una vez que han cumplido su función; esto porque el proceso de degradación de un árbol, la seda, el algodón, los tejidos toma su tiempo, pero no tanto, lo suficiente como para que el ambiente se limpie y los residuos sean incorporados en un ciclo para que la vida continúe, lo cual no sucede con el plástico, que una vez usado y tirado, puede pernoctar ahí por miles de años.

(e) Estrategias Pedagógicas Promotoras de Conciencia Ambiental: De Ávila y Correa (2017), definen las estrategias como el conjunto de decisiones fijadas en determinado plano, que procedentes del proceso organizacional integran la misión, objetivos y secuencia de acciones a seguir en la consecución de las metas que se persigue; de manera que, el docente debe hacer uso de estrategias dependiendo de la temática que pretenda abordar, De Moreno (2017), considera que las estrategias pedagógicas se presentan como una posibilidad de desarrollar la pedagogía ambiental como educación sistémica, aportando tecnologías de control de variables ambientales intervinientes en el proceso educativo con una visión holística de la realidad, que exige un estilo cognoscitivo de síntesis para comprender la generalidad e interacción fundamentada en la preservación, protección y regeneración del medio ambiente. De manera que, el empleo de estrategias pedagógicas conlleva a conjugar la unidad de

criterios, contenidos, métodos y objetivos en sentido formativo más completo incluyendo la educación ambiental en la escuela para propender a la protección de la naturaleza.

Metodología

El estudio se desarrollará bajo el enfoque cuantitativo bajo el paradigma positivista, de tipo explicativa y de campo, que según Muñoz (2006), los sujetos de investigación estarán constituidos por el universo de individuos de características similares de los cuales se requiere información; en ese sentido, la población es finita contabilizando 147 adolescentes de ambos sexos estudiantes, 5 Directivos docentes orientadores de secundaria y media de 11 grado y 20 Docentes de los grados secundaria y media de 11 grado del Centro Educativo de la Caja de Compensación COFREM del municipio de Villavicencio en el departamento del Meta.

En este mismo orden, la muestra seleccionada para la investigación se estima valiéndose de las consideraciones de Palella y Martins (2006), que parten de que se “establecen criterios para la selección de las unidades de análisis...” (p.124), como que sean adolescentes estudiantes de bachillerato, estudiantes de grados básica secundaria y media de los cuales se seleccionaron 46 estudiantes que conforman una muestra de 11avo grado, estudiantes COFREMITAS con edades entre 15 y 18 años de edad, que tengan estrato económico 3,4,5; la comunidad educativa COFREMITA, que formen parte de la jornada de la mañana, que sean de género mixto, Directivos docentes orientadores de los grados secundaria y media de los que se seleccionaron 5 que conforman la muestra de 11 grado; y finalmente, Docentes de los grados media de los que se seleccionaron 20 que conforman la muestra de 11 grado.

Como técnica de recolección de datos se usará como instrumento para la recolección de datos el cuestionario tipo escala, en este caso 3, que serán sometidos a validación de expertos y confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Una vez recabada la información que sustenta el presente estudio se procederá a procesarla y analizarla, en consonancia con las consideraciones de Arias (2012), quien establece que este proceso consiste en resumir las observaciones llevadas a cabo de manera que respondan a las interrogantes y objetivos planteados; de ahí que el cuestionario aplicado



será analizado como información cuantitativa apoyada en las bases teóricas consultadas, para responder a los objetivos desarrollados; seguidamente, se establecerán distribuciones de frecuencia simple para cada aspecto estudiado por medio de la tabulación, usando el paquete estadístico Excel bajo ambiente Windows para la totalización y establecimiento de proporciones de respuesta.

Resultados

Para el diseño de las estrategias pedagógicas se partirá de un análisis estratégico situacional de la Comunidad Educativa COFREM, que consiste en un diagnóstico de los factores internos y factores externos que se obtendrán durante la fase de investigación de campo. De ahí que, se hará un análisis DOFA, el cual según Serna (2008), “Consiste en relacionar oportunidades, amenazas, fortalezas y debilidades, preguntándose cómo anticipar el efecto de una amenaza y prevenir el efecto de una debilidad” (p.188). El cual permitirá tener una apreciación general de las estrategias pedagógicas para la creación de pitillos ecológicos con material biodegradable para la promoción de valores ecológicos en la institución objeto de estudio.

Se aspira que las estrategias les permitan a los actores involucrados identificar los materiales biodegradables existentes en la institución educativa objeto de estudio, promover valores ecológicos a través de diversos experimentos de las diferentes fases del ciclo de vida de los materiales y proporcionarles a los docentes y estudiantes los conocimientos referidos a la creación de pitillos ecológicos con materiales biodegradables.

Las estrategias serán de sensibilización sobre la importancia de cuidar la naturaleza a través del uso racional de los recursos naturales como un medio para la preservación del ambiente dirigida a docentes, directivos y estudiantes con una duración aproximada de 8 horas y de capacitación sobre el origen y extracción de los materiales biodegradables existentes en la naturaleza para fomentar la conservación del ambiente dirigida a docentes, directivos y estudiantes de la institución objeto de estudio; sobre las diferentes fases del ciclo de vida de los materiales y su impacto ambiental a través de diversos experimentos para promover el cuidado del ambiente y sobre la creación de

pitillos ecológicos con materiales biodegradables para la disminución del consumo de plásticos, dirigida a docentes, directivos y estudiantes de la institución objeto de estudio, con una duración de 24 horas aproximadamente.

Referencias

Ávila, K y Correa, A. (2017). *Estrategias pedagógicas para contribuir al desarrollo de la cultura ambiental en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Santa Cruz de Lorica*. [Tesis en línea]. Universidad de Córdoba, Colombia. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/bitstream/handle/ucordoba/895/ESTRATEGIAS%20PEDAG%C3%93GICAS%20PARA%20CONTRIBUIR%20AL%20DESARROLLO%20DE%20CULTURA%20AMBIENTAL%20EN%20LOS%20ESTUDIANTES%20DE%20GRADO%20SEXTO%20DE%20LA%20INSTITUCI%C3%93N%20EDUCATIVA%20SANTA%20CRUZ%20DE%20LORICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Venezuela: Episteme.

Decreto 1713. (2002). Por el cual se reglamenta la Ley 142 de 1994, la Ley 632 de 2000 y la Ley 689 de 2001, en relación con la prestación del servicio público de aseo, y el Decreto Ley 2811 de 1974 y la Ley 99 de 1993 en relación con la Gestión Integral de Residuos Sólidos. 6 de agosto de 2002. *Presidencia de la República*. Bogotá, Colombia.

De Moreno, E. (2017). ¿Educación ambiental o pedagogía ambiental? *Revista Pedagogía y Saberes*. [Revista en línea]. https://www.researchgate.net/publication/267253431_Educacion_ambiental_o_pedagogia_ambiental/link/547ecfa20cf2de80e7cc667a/download?d04/06/2017?dagogíaySaberes.

Domínguez, J y Rama, C. (2014). *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia*. Perú: ULADECH.

- Frade, A y Parra, C. (2018). *Análisis del impacto de sustituir pitillos plásticos por biodegradables en una empresa de servicios de alimentos y bebidas, caso centro de convenciones el cubo*, Bogotá. [Tesis en línea]. <http://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/941/FradeAriza-AlisManuela-2019.pdf?sequence=6&isAllowed=y>.
- Greenpeace. (2021). *Educación ambiental*. Página web sitio oficial. https://unete.greenpeace.co/cupon_general/?ref=skunk-grants&gclid=CjwKCAiAxp-ABhALEiwAXm6lySPoztiNGtFt9p_63ccPugmcLCMGia_eIHTHSB00b956dVVr9aAYSxoCSxcQAvD_BwE#campa%C3%B1as.
- Iñiguez, M. (2019). *Estudio de la contaminación marina por plásticos y evaluación de sus contaminantes derivados por tratamiento*. [Tesis en línea]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/92547/1/tesis_maria_esperanza_iniguez_cantos.pdf.
- Palella, S y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Perilla, W., Roncancio, D y Velásquez, E. (2018). *Diagnóstico de la problemática del sistema de separación y recolección de residuos sólidos en los hogares de la urbanización Rosa Blanca de la ciudad de Villavicencio*. [Tesis en línea]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://1library.co/document/z1dved8z-diagnostico-problematika-separacion-recoleccion-residuos-solidos-urbanizacion-villavicencio.html>.
- Polo, A. (2018). *Programa de educación ambiental en la disposición de los residuos sólidos en los estudiantes del 3° grado de educación secundaria*. Trujillo 2017. [Tesis en línea]. Tesis Doctoral. Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú.

Red de Desarrollo Sostenible. (RDS). (2013). Sitio web oficial. *Villavicencio con un medio ambiente negro*. <https://www.rds.org.co/es/novedades/villavicencio-con-un-medio-ambiente-negro>.

Rengifo, B., Quitiaquez, L y Mora, F. (2012). *La educación ambiental es una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>.

Anexo A. Instrumento aplicado a los docentes

DIRIGIDO A LOS DOCENTES		ALTERNATIVAS		
Nº	ÍTEMS	S	AV	N
01	En su planificación toma en cuenta las estrategias necesarias para la explicación de la reseña histórica y ubicación geográfica del Centro Educativo de la Caja de Compensación COFREM Villavicencio integrándose a los conocimientos que deben obtener los educandos de educación secundaria para una formación integral.			
02	Promueve investigaciones sobre los materiales biodegradables disponibles en la ciudad de Villavicencio para incentivar la creación de pitillos ecológicos en los estudiantes y comunidad			
03	Incentiva experiencias reflexivas sobre las repercusiones del uso de los residuos plásticos en la vida cotidiana de los habitantes de Villavicencio.			
04	Brinda talleres pedagógicos referidos a la clasificación de los residuos en cuanto a su composición, utilidad económica, origen y riesgos para los ecosistemas del Centro Educativo de la Caja de Compensación COFREM de Villavicencio.			
05	Mantiene seguimiento en el desarrollo de las actividades escolares para favorecer un proceso de enseñanza aprendizaje relacionado al uso adecuado de los residuos plásticos para la disminución del impacto ambiental.			
06	Da a conocer información en cuanto al uso racional de los materiales biodegradables que incentive sentido de pertenencia y cuidado del ambiente en la institución educativa y sus alrededores.			
07	Motiva en los estudiantes y resto del personal de la institución actitudes conservacionistas hacia el uso de materiales biodegradables.			
08	Facilita acciones de autogestión dirigidas a la solución de problemas ambientales en la comunidad educativa.			
09	Incentiva la participación de los estudiantes y padres, madres de familia para la gestión adecuada de los residuos sólidos para promover la práctica de valores ecológicos.			

10	Desarrolla actividades de educación ambiental para la adquisición de valores, conciencia, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos que deben estar en consonancia con el desarrollo sostenible.			
11	Planifica variados proyectos de aprendizaje sobre los materiales renovables como forma de conservación y disminución del impacto ambiental en la ciudad de Villavicencio			
12	Promueve actitudes responsables en los estudiantes y comunidad educativa, para incentivar la cultura y conciencia ambiental a través de la elaboración de objetos con material reusable.			
13	Aplica actividades lúdicas que incentive comportamientos proambientales en la institución educativa.			
14	Incluye actividades que permitan reconocer las consecuencias en los ecosistemas del uso de pitillos plásticos.			
15	Propicia experiencias significativas sobre el impacto de los residuos plásticos o polietileno en la naturaleza			
16	Toma decisiones consensuadas con las comisiones de los padres y madres de familia para el manejo de los residuos sólidos en los alrededores de la institución educativa.			
17	Dirige acciones para formar al educando con sentido crítico en cuanto a la importancia del uso de utensilios 100% biodegradable en el área de alimentos y bebidas			
18	Desarrolla actividades donde se observen los procesos de los materiales biodegradables en cuanto a las sustancias macromoleculares de origen natural (árbol, la seda, los tejidos) y su proceso de degradación e incorporación en los ecosistemas.			
19	Planifica estrategias pedagógicas con el propósito de despertar en la comunidad estudiantil la importancia del uso de materiales biodegradables.			
20	Involucra en los procesos educativos la temática del consumo responsable de los recursos para la conservación y disminución de los daños ecológicos en la ciudad de Villavicencio.			
21	Aplica estrategias pedagógicas para promover la conciencia ambiental en la comunidad estudiantil en pro del crecimiento, preservación y bienestar social de la comunidad en general.			

Capítulo 22

Propuesta Educativa de Ejercicios Interactivos para Producción Oral en Población Educativa con Parálisis Cerebral con Inteligencia Conservada

Ana Sofía Castrillón Díaz⁷⁵

UBC

Resumen

La escolarización del estudiante con necesidades educativas especiales supone un reto para el mismo, su entorno y las instituciones educativas, porque enseñar al alumno con discapacidad requiere buscar vías alternativas e innovadoras con estrategias compensatorias de las propias limitaciones del educando con necesidades especiales. El objetivo de este estudio fue diseñar, elaborar e implementar ejercicios interactivos para propiocepción oromotora para estimular la producción oral en parálisis cerebral con inteligencia conservada. Se realizó una investigación cualitativa desde un enfoque de la investigación-acción tomando datos tanto cuantitativos como cualitativos, se recurrió a la elaboración y aplicación de técnicas como entrevista de entrada, rúbrica de evaluación de los ejercicios interactivos y rúbrica de evaluación de la interacción del niño con los ejercicios interactivos; para su análisis se tuvo en cuenta el paquete SPSS. Finalmente, los resultados arrojados por los datos cuantitativos establecieron que los ejercicios interactivos con su estructura y componentes fueron claros, concisos y generaron una práctica y retroalimentación adecuada en la estimulación de la producción oral, creando interés y motivación en la población con parálisis cerebral con inteligencia conservada. Por lo tanto, se concluye que los ejercicios interactivos para propiocepción oromotora diseñado, elaborado e implementado son una herramienta adecuada para estimular la producción oral.

⁷⁵ Fisioterapeuta UDES, 2001. Licenciada en Música UIS, 2013, Magíster musicoterapia UNAL, 2015. Doctoranda en Educación UBC, 2021. asc815@hotmail.com

Palabras Clave: parálisis cerebral con inteligencia conservada, ejercicios interactivos, educación inclusiva.

Abstract

The schooling of students with special educational needs is a challenge for them, their environment and educational institutions because teaching students with disabilities requires seeking alternative and innovative ways with compensatory strategies for the limitations of the student with special needs. The objective of this study was to design, develop and implement interactive oromotor proprioception exercises to stimulate oral production in cerebral palsy with preserved intelligence. The research carried out a qualitative research from an action-research approach, taking both quantitative and qualitative data, resorting to the development and application of techniques such as entrance interview, evaluation rubric of interactive exercises and evaluation rubric of the child's interaction with the exercises interactive, its analysis considers the SPSS package. Finally, the results obtained by the quantitative data established that the interactive exercises with their structure and components were clear, concise, and generated adequate practice and feedback in the stimulation of oral production, creating interest and motivation in the population with cerebral palsy with intelligence preserved. Therefore, it concluded that the interactive exercises for oromotor proprioception designed, developed and implemented are an adequate tool to stimulate oral production.

Keywords: cerebral palsy with preserved intelligence, interactive exercises, inclusive education.

Introducción

Desde hace más de dos décadas, las instituciones educativas han dado un gran paso al abrir sus puertas y ofrecer un servicio a poblaciones de estudiantes que tienen características particulares de aprendizaje, movimiento conocido como inclusión educativa la cual se concibió inicialmente como un mecanismo para erradicar la injusticia y la desigualdad social, la cual ha tenido un auge y se ha potencializado

significativamente en Colombia, aunque todavía no de la manera que se estima, ya que en algunas ocasiones el ambiente educativo genera mayor exclusión ante cualquier condición que se vea como diferente para los demás.

En el año 2006 el Ministerio de Educación Nacional redactó varios documentos de orientación pedagógica destinados a distintos colectivos de personas con discapacidad, donde se incluyeron estudiantes con limitación auditiva, limitación visual, sordo ceguera, autismo, discapacidad motora y discapacidad cognitiva, enfocándose en la necesidad de accesibilidad a una educación de calidad para los estudiantes con distintas limitaciones, partiendo de un enfoque de derechos y de la necesidad de que todos los estudiantes generen aprendizajes significativos que fomenten la autodeterminación y mejores interacciones consigo mismos y con quienes lo rodean. Pero dicha accesibilidad no se remite solamente al acceso físico, sino también a la posibilidad de participar activamente en todas aquellas experiencias que resulten relevantes y pertinentes para el desarrollo del individuo como persona útil a la sociedad.

Desde este punto de vista es necesario y fundamental dar una mirada a la población que presenta discapacidad motriz por parálisis cerebral con inteligencia conservada, quienes al presentar afecciones biológicas en el desarrollo del lenguaje refieren desde dificultades leves hasta trastornos severos del lenguaje lo que conlleva a un empobrecimiento del mismo y por ende falta de una comunicación oral, en consecuencia a esto se enfrentan a una gran barrera con relación al mundo sonoro que los rodea, sintiéndose excluidos dentro de un programa de educación inclusiva.

El habla es la forma más natural de comunicación entre personas. Sin embargo, en la población con parálisis cerebral son escasos los abordajes que se dan desde el tratamiento de la voz, habla y el lenguaje, muchos tratamientos se centran en la atención en el hogar, educación, inserción social, inclusión escolar, desarrollo psicomotor pero muy poco desde la producción oral especialmente aquellas que potencien el lenguaje en todas sus dimensiones, atiendan a la diversidad y propicien la comunicación.

Por otra parte, los avances en la tecnología de la información y comunicación han mostrado un gran impacto en los últimos años especialmente en la parte educativa donde



se ha gestado con mayor fuerza en esta última década, donde las instituciones educativas públicas y privadas han incorporado paulatinamente en las aulas como son las computadoras, la internet, el vídeo, proyectores y algunos pizarrones digitales.

No obstante la tecnología por sí sola no ofrece ningún beneficio si no es utilizada con base en estrategias didácticas, de ahí la importancia de diseñar unos ejercicios interactivos para propiocepción oromotora donde utilizando ayudas tecnológicas se le permitirá a la población con discapacidad motriz con inteligencia conservada contar con una herramienta que estimulen la producción oral y por ende un fortalecimiento en su autoestima, obteniendo como consecuencia una gran motivación y entusiasmo por aprender y en correlación una educación inclusiva que trascienda desde lo propiamente académico rompiendo las barreras para su aprendizaje, participación y comunicación con el mundo en general.

Teniendo en cuenta que el hombre como ser social por naturaleza tiene como principal vehículo la comunicación y el habla, se reconoce el lenguaje como el instrumento y medio fundamental en el proceso de socialización, permitiendo la adaptación al medio y su integración social, por eso la importancia que se le debe conceder al estímulo del lenguaje en la población con parálisis cerebral con inteligencia conservada ya que influye no solo en el desarrollo psicológico sino que fortalece la autoestima y favorece su inclusión escolar. El objetivo de estudio de esta investigación es diseñar, elaborar e implementar ejercicios interactivos para propiocepción oromotora que estimulen la producción oral en parálisis cerebral con inteligencia conservada.

Metodología

El marco metodológico se realizó de la siguiente manera:

- **Diseño de estudio:** Se planteó desde un enfoque cualitativo a partir de la perspectiva de la investigación acción teniendo en cuenta las tres fases que son: plan de acción – acción – transformación.
- **Rúbrica:** Es el instrumento de recolección de la información siendo el indicador y registro evaluativo.

- **Población y muestra:** Con el objeto de asegurar la coherencia metodológica de la investigación con el tipo de investigación la muestra se organiza en base a los criterios de la investigación cualitativa. En tal caso la muestra o unidad de análisis se va a realizar con un caso ya que por motivos de la pandemia mundial y ser población vulnerable al riesgo, el contacto con la población es limitada y de difícil captación por la misma situación.

El objeto de estudio se centra en un niño llamado Martín (nombre ficticio), quien presenta discapacidad motriz por antecedentes de esquizencefalia bilateral de labio cerrado, el cual se encuentra escolarizado en quinto grado de primaria en un colegio público del distrito de Bogotá, Colombia.

Martin tiene dificultad en la producción oral por lo cual no tiene una comunicación con sus pares y con su entorno escolar, él ha desarrollado una comunicación por señas para hacer la comunicación en su entorno familiar, por lo cual, a pesar de estar una educación inclusiva, se encuentra excluido de la misma por no tener comunicación.

Instrumentos de recolección de datos y medición

- **Encuesta Descriptiva:** Encuesta a los padres del niño, enfermera, con el fin de conocer la problemática sobre el proceso de inclusión
- **Escala de Likert:** Proceso de codificación, diseñando una rúbrica de evaluación donde se mide los ejercicios interactivos y otra mide la interacción del niño con los ejercicios interactivos.

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cuatro fases:

- a. **Etapas de pre – investigación:** reconocimiento de la población y problemática en su proceso de inclusión educativa

b. Valoración y diseño: Captación de la información a través de las encuestas donde se evidencio las necesidades comunicacionales, se diseñó y se elaboró los ejercicios

c. Fase de implementación: para el proceso de implementación se realizó a partir de la escala de Likert una rúbrica de evolución donde 12 expertos realizaron la perspectiva evaluación

d. Profundización del desarrollo de la información: El estudio de la información se realizó a partir del análisis factorial mediante el programa SPSS y se procede a dar los resultados.

Referentes teóricos

La investigación se fundamentó en una base conceptual estructurada a partir de dos grandes categorías como lo fueron:

Estado del arte

Para el estudio, se tuvo en cuenta investigaciones relacionados con la comunicación en la población con parálisis cerebral, entre ellos están:

- Ayala y Ayala (2013): Plantea la comunicación como un derecho fundamental
- Loba (2014): La creación de un sistema interactivo sin contacto
- Rodríguez y Arroyo (2014): Las tic se perfilan como un instrumento idóneo para dar respuesta educativa para personas con barreras de aprendizaje
- Martínez y Álvarez (2017): Es necesario utilizar la tecnología para favorecer a la comunidad con discapacidad.

Bases teóricas

- Aspectos conceptuales parálisis cerebral

En la actualidad es un grupo de trastornos del desarrollo del movimiento y la postura, causante de limitaciones de la actividad que son atribuidos a una agresión no progresiva sobre un cerebro en desarrollo. Debido a la irreversibilidad de las lesiones neurológicas, el desorden es permanente, las características del mismo podrán cambiar involutiva o evolutiva, la lesión no es progresiva y el trastorno no es de tipo degenerativo.

- Etiología y factores de riesgo

La última clasificación la realiza Escobar (2011) basándose en la relación parto vs. daño cerebral, dando tres categorías

Factores prenatales, factores perinatales, factores postnatales.

- Tipología y clasificación

Para el estudio se tuvo en cuenta la clasificación realizada por Ruiz y Arteaga (2006), clasificándola en tres categorías: Topográficos. Nosológicos. Funcional.

- Características biomédicas

Características psicomotoras: Espasticidad, atetoide, atáxico

Características cognitivas: Las investigaciones se han centrado en las alteraciones físicas, dejando a un lado los aspectos cognitivos, los estudios encontrados refieren que no hay diferencias en el coeficiente intelectual en función de la tipología.

- Parálisis cerebral y autoestima

La población con parálisis cerebral vive en un conflicto constante consigo mismos, ya que la problemática que se da en su entorno educativo al ser estigmatizados por parte de sus pares, genera una situación que crea comportamientos agresivos en la interacción con los demás.

- TIC educación con personas con discapacidad

Al ser un trabajo complejo y desafiante debido a las necesidades educativas especiales lo que provoca estrategias educativas más atractivas. Uno de los problemas



encontrados en el aprendizaje es la atención por lo cual los diferentes estudios han mostrado cómo las TIC tienen la capacidad para aumentar la capacidad cognitiva y la capacidad para comunicarse y expresarse.

- Modelos, enfoques y paradigmas

Teoría sociocultural: Desde la mirada de Vigotsky, Modelo social: El cual parte desde un modelo médico a un modelo social. Enfoque Intercultural. Plena convivencia democrática. Modelo Constructivista. Reducir al máximo la barrera física y social que limita a las personas con deficiencias.

- Sistema oromotor

Controla y coordina funciones tan importantes para el ser humano como son la succión, la masticación, deglución, articulación del lenguaje y la comunicación no verbal.

Resultados

Al examinar los datos alcanzados en el análisis factorial de las rúbricas de evaluación se obtiene que el diseño, elaboración e implementación de los ejercicios interactivos para propiocepción oromotora que estimulen la producción oral, logró el objetivo de desarrollar una herramienta interactiva para la población con parálisis cerebral permitiendo que el participante del estudio conociera e interactuara con los ejercicios para su práctica diaria.

Dentro de las ventajas que mencionan los expertos evaluadores con relación a los ejercicios interactivos están: a) Los ejercicios interactivos con claros y adecuados a las necesidades de la población, b) Los elementos audiovisuales utilizados favorecen un feedback claro de la información a los usuarios. c) Sirven como material de apoyo y de práctica diaria. d). Los ejercicios interactivos por su tipo de diseño estimulan y facilitan la motivación para la realización de los mismos.

De acuerdo con los resultados se pudo diseñar unos ejercicios interactivos para propiocepción oromotora que estimulen la producción oral los cuales podrán ser usados

de manera activa en casa o en el aula de clase, permitiendo favorecer a los usuarios estar más comprometidos en el proceso de estimular la producción oral.

Conclusiones

Con relación a la pregunta de la investigación se puede concluir que se dio respuesta afirmativa a la pregunta planteada, donde se evidencia la pertinencia de los ejercicios interactivos para estimular la producción oral en la población con parálisis cerebral.

Con relación al objetivo general se pudo corroborar que los ejercicios interactivos como herramienta TIC mostró ser de apoyo fundamental en la población con parálisis cerebral con inteligencia conservada al poder contar con una herramienta que estimula, motiva y favorece el feedback permitiendo el aprendizaje y la práctica diaria por parte del usuario

A partir del marco teórico, aunque hay muchas herramientas de comunicación aumentativa y alternativa, no hay ejercicios interactivos de propiocepción oromotora con una estructura y componentes acertados y efectivos

Los ejercicios interactivos son una herramienta que permite al usuario realizar su práctica cuando y donde lo desee, porque el aprendizaje no es estático, a su vez es generador de motivación y constancia para vencer las limitaciones de la discapacidad.

Recomendaciones

- A. Continuar investigando la eficacia de los ejercicios interactivos con relación a la estimulación de la producción oral.
- B. Se debe tener en cuenta que los ejercicios interactivos están propuesto para niños de 4 a 10 años de edad.
- C. Es importante que los ejercicios se hagan con un acompañante, para que el usuario tenga una mejor retroalimentación, motivación y un mejor apoyo emocional durante su proceso.

D. Por otra parte, divulgar en fundaciones e instituciones los resultados de la investigación con el propósito de que pueda llegar a más poblaciones que necesiten mejorar en su producción oral.

Referencias

Almasri, O'Neil. y Palisano (2014). Predictors of needs for families of children with cerebral Palsy. Disability and Rehabilitation.

Arnaud, C. (2013). Parent- reported quality of life of children with cerebral palsy in Europe. Pediatrics.

Bjorgaas, H. (2012). Psychiatric disorders among children with cerebral palsy at school starting age.

Brossard- Racine, M. (2013). Behavioral difficulties in adolescents with cerebral palsy. Journal of Child Neurology.

Butcher, PR. Wind, T y Bouma, A. Estrés parental en madres y padres de un niño con hemiparesia. Scielo Brazil. Desarrollo de salud de cuidado infantil.

Callaghna y Coughlan (2002). Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or tradicional book methods.

Bjorgaas, H. (2012). Psychiatric disorders among children with cerebral palsy at school starting age.

Brossard- Racine, M. (2013). Behavioral difficulties in adolescents with cerebral palsy. Journal of Child Neurology.

Butcher, PR. Wind, T y Bouma, A. Estrés parental en madres y padres de un niño con hemiparesia. Scielo Brazil. Desarrollo de salud de cuidado infantil.

Callaghna y Coughlan (2002). Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or tradicional book methods.

- Román, M. Cardemil, C. y Carrasco, A. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Ruiz, A y Arteaga, R. (2006). Parálisis cerebral y discapacidad intelectual. Conferencia ASPACE.
- Sabariego, M. (2002). La educación intercultural ante los retos del siglo XXI. Madrid. Editorial Desclee de Brouwer.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid. Editorial Narcea
- Sevillano, M. y Rodriguez, R. (2013). Integración de tecnologías y comunicación en educación infantil en Navarra. Revista de Medios y Educación.
- Toledo, M. (1998). Parálisis cerebral mito y realidad. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ANEXO A

¿Estás listo para empezar a jugar con tu boca?

¡Comencemos!





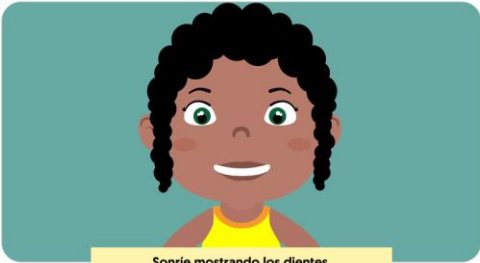
Es momento de hacer sonidos con tu boca.



Es momento de hacer sonidos con tu boca.



Es momento de hacer sonidos con tu boca.



Sonríe mostrando los dientes.



Manda besos.



Ejercicios con la mandíbula



Muéstrame tu lengua.



Ejercicios con la lengua

¡Lo lograste!

Felicitaciones

Lo has hecho bien hasta ahora.

Tu objetivo será practicar para ser mejor todos los días.



Capítulo 23

Creación de una Cultura Escolar Inclusiva en la I.E. Colegio Técnico Francisco de Paula Santander de Villavicencio

Sara Adriana Beltrán Acosta⁷⁶

Mireya Frausto Rojas⁷⁷

Universidad Americana de Europa UNADE

Resumen

En la presente investigación se establecen las características y elementos fundamentales para que en una institución educativa se consolide una cultura escolar que garantice una educación de calidad y principios de inclusión escolar que se articulen desde el proyecto educativo institucional (PEI), estableciendo las funciones, los perfiles, los valores, características, el estilo de liderazgo y el sentido de comunidad educativa necesarios para que todos los miembros de la comunidad educativa los apropien y vivencien en el diario vivir de la institución, asegurando de este modo un ambiente propicio, de armonía, de igualdad y de equidad para todos.

⁷⁶ saraadrianabeltran@gmail.com Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de los Llanos, Candidata al Doctorado en Investigación y Docencia de la Universidad Americana de Europa. UNADE Código orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7974-8174>

⁷⁷ Email: mireya.frausto.rojas@gmail.com Universidad Americana de Europa UNADE Código orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0970-5037>

Palabras clave: Educación Inclusiva, diversidad, Gestión Educativa, Estrategias Pedagógicas, Docente, Programa de formación docente.

Abstract

In this research, the characteristics and fundamental elements are established so that in an educational institution a school culture is consolidated that guarantees a quality education and principles of school inclusion that are articulated from the institutional educational project (PEI), establishing the functions, the profiles, values, characteristics, leadership style and the sense of educational community necessary for all members of the educational community to appropriate and experience them in the daily life of the institution, thus ensuring a conducive environment of harmony, of equality and equity for all.

Keywords: Inclusive Education, diversity, Educational Management, Pedagogical Strategies, Teacher, Teacher training program.

Introducción

Los cambios y la constante transformación del mundo permean todos los campos de la sociedad, durante el transcurrir de la historia estos cambios y transformaciones han llevado a los gobiernos, a establecer políticas, estrategias y programas que buscan darles solución a las problemáticas generadas por estos procesos, entre ellos la atención a la diferencia y a la diversidad. Sin lugar a dudas hemos observado a través de la historia que el tratamiento que se le ha dado a la diferencia y a la diversidad han estado permeados por el contexto social, económico y cultural de acuerdo con la época, es así como en las últimas décadas hemos observado que la educación como parte fundamental para el avance y la evolución de las comunidades se ha venido adaptando para responder a estas necesidades y la atención a la diversidad se ha convertido en un tema esencial construyendo nuevas políticas y programas sociales que den respuesta al mandato establecido desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece “el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación” y desde el

ámbito educativo tiene su origen en la Declaración Mundial sobre educación para todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”.

Con la certeza de que la “Educación Inclusiva” está establecida como eje fundamental en la educación actual, esta investigación tiene como objetivo general evaluar y establecer estrategias de mejoramiento en los procesos de inclusión educativa en la Institución Educativa Colegio Técnico Francisco de Paula Santander ubicada en la Región de la Orinoquía Colombiana, en el Municipio de Villavicencio, teniendo en cuenta la normatividad establecida por el Ministerio de Educación Nacional con el Decreto 1421 de 2017 que reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.

La calidad es el tema de la actualidad educativa que busca evaluar la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas y justifica la toma de decisiones y el establecimiento de procesos de mejoramiento que permiten ejecutar y hacer seguimiento a las acciones implementadas para el logro de los objetivos y metas institucionales.

La Institución educativa ha respondido a necesidad de las familias y de los niños con discapacidad, ha implementado procesos y estrategias para atender a esta población, amparados en la normatividad existente hasta la fecha especialmente el decreto 366 de 2009 que reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y estudiantes con capacidades excepcionales dentro del marco de la educación inclusiva y la Ley 1618 de 2103 que establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, entre ellos el derecho a la educación. A partir de la promulgación e implementación del Decreto 1421 de 2017 se hace necesario revisar, evaluar los procesos desarrollados en la institución educativa, partiendo de interrogantes como: cuáles son las estrategias, políticas, programas y proyectos que se han implementado y cuál ha sido su impacto, cómo ha respondido la comunidad educativa a estas estrategias, cuál es el sentir de los padres de familia, de los docentes y de los estudiantes, en qué aspectos se ha avanzado y en cuáles el avance no ha sido significativo, para determinar las acciones de mejoramiento conducentes a la adecuada

implementación de la norma respondiendo a los principios de igualdad, justicia, equidad para todos.

Este proyecto de investigación inicia con el análisis de las prácticas, procesos y acciones institucionales que favorecen el desarrollo de una cultura escolar inclusiva garantizando una educación en mejores condiciones para los niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades para todos.

Metodología

El diseño metodológico de la presente investigación es de tipo cualitativo cuyo “enfoque es comprender los fenómenos, indagándolos desde la perspectiva de los participantes, profundizando en sus puntos de vista y en sus interpretaciones” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 358); con un abordaje desde el diseño de investigación – acción definida por Elliott (1993) como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (p. 88) y El enfoque metodológico de esta investigación es de tipo cualitativo con un abordaje desde el diseño de investigación – acción. Elliott (1993) define la investigación – acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”(p. 88), por tanto nuestro objetivo es el análisis y reflexión de las prácticas educativas , administrativas y directivas en la Institución educativa Colegio Técnico Francisco de Paula Santander que generan la exclusión de estudiantes con discapacidad, para establecer acciones de mejoramiento en los procesos de inclusión educativa para construir cultura educativa inclusiva que garantice el derecho a la educación sin ningún tipo de discriminación.

De acuerdo con Kemmis (1984) citado por Latorre (2005) la investigación – acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus

propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 24).

Así mismo Sandín (2003), citado por Hernández, *et al.* (2014) presenta las principales características de esta clase de diseño de investigación estableciendo las siguientes como las más relevantes:

- La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.). De hecho, se construye desde ésta.
- Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno.
- Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades y en la implementación de los resultados del estudio. (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) (p.510).

Para el desarrollo de la investigación se seleccionó el diseño investigación-acción porque permite realizar una autorreflexión de las prácticas desarrolladas para generar acciones de cambio conscientes, concertados, que permitan: crear un verdadero compromiso con los procesos de cambio que se propongan, generar sentido de responsabilidad ética y social y lograr la participación de todos los agentes educativos que garanticen reformas significativas al interior de la institución que conlleven a la creación y consolidación de una cultura inclusiva institucional como fundamento y base de todos los procesos de mejora escolar.

Resultados

A partir de una revisión de la concepción inicial sobre discapacidad y su evolución hasta nuestros días, se encuentra que, básicamente es referida a la “[...] Deficiencia o pérdida o la anormalidad de una estructura o de una función Psicológica, fisiológica o anatómica, que puede ser temporal o permanente. [...]” (OMS, 2020).

Más allá de su definición, la problemática frente a la discapacidad surge en virtud de las consecuencias que acarrea, pues sea física o mental, la discapacidad genera a quien la padece barreras que limitan o condicionan el acceso, en igualdad de condiciones y de posibilidades, a las oportunidades de estudio, trabajo, recreación, salud y desarrollo humano y social. De este modo, “La discapacidad, es una condición resultante de la interacción entre las deficiencias que presenta una persona y las barreras físicas y sociales que se encuentran en su entorno, estas pueden generar limitaciones en la actividad y restricciones en la participación” (Moreno, Cortés, Cárdenas, Giraldo & Mena, 2013, p. 765).

Por lo anterior, tanto la rehabilitación como el desarrollo individual del discapacitado debe comprenderse en el contexto un ecosistema, pues el “[...] individuo crece y se adapta a través del intercambio con su ambiente inmediato (la familia) y ambientes más distantes como la escuela y la comunidad” (Alvarado, Moreno & Rodríguez, 2009, p. 63).

Es en este mismo contexto social, comunitario y cultural que cobran sentido las acciones y estrategias de inclusión social, pues con ellas “[...] se promueven y estimulan las políticas que dan sentido y permean las vidas de los individuos, para garantizar que las barreras que la sociedad ha creado alrededor de la discapacidad sean eliminadas” (Alvarado, *et al.*, 2009, p. 64).

Pero es preciso tener en cuenta, como lo plantean Parra & Peñas (2015), que comenzando con la definición misma de la “discapacidad”, esta acarrea implicaciones que trascienden a nivel práctico y político, por cuanto al definirla se condiciona su medición, se sustentan sistemas de información, se ‘focalizan’ los individuos a quienes se habrá de otorgar beneficios sociales, se clasifican personas y grupos, se determina el tipo de atención o servicios que deben proporcionarse, se condiciona la asignación de recursos públicos y se influye en los enfoques y alcances de la respectiva política pública.

Sobre este concepto [de discapacidad] pueden identificarse diversas posiciones conceptuales: a) el modelo tradicional, caracterizado por la compasión, beneficencia y asistencialismo; b) el modelo médico, centrado en la ausencia,



alteración o trauma corporal, derivados de enfermedades o condiciones de salud, cuyo manejo es biológico, individual y rehabilitativo; c) el modelo social, que se distancia del modelo médico, pues define la discapacidad como resultado de la opresión y exclusión social y culpa a la sociedad por no disponer los mecanismos –económicos, físicos, sociales, tecnológicos– que garanticen la completa participación de todos los individuos (Parra & Peñas, 2015, p. 330).

Según los referidos autores, las tres posiciones conceptuales precedentes con las que se define la discapacidad devienen en modelos excluyentes de rehabilitación, en la medida en que desconocen la interacción del discapacitado en el contexto de factores tales como el ambiente físico y de infraestructura del entorno geográfico en que habita, las actitudes socioculturales de su entorno inmediato, las políticas públicas, etc. De este modo, el discapacitado no logra potenciar sus recursos como persona, pues el contexto no le resulta ser inclusivo.

Actualmente prevalece una perspectiva más integradora de la discapacidad que sus predecesoras y con la cual se propende por una conciliación de los modelos social y médico. Esta nueva concepción ubica la discapacidad en un punto intermedio entre ambos modelos, definiéndola como resultante de la conjugación e interacción entre la condición de salud del individuo y las características del contexto.

Este nuevo paradigma de inclusión social ha devenido en transformaciones institucionales, tanto internacionales como nacionales y locales con las cuales se han diseñado nuevas estrategias y políticas, por ejemplo, de inclusión pedagógica de niños(as) discapacitados. Buen ejemplo de lo anterior lo constituye, a nivel internacional, “[...] la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, del Sistema Interamericano de Derechos Humanos, la cual fue incorporada a la legislación colombiana mediante la Ley 762 de 2002” (Padilla, 2011, p. 675).

La discapacidad se ha presentado y concebido de formas diversas a lo largo de la historia, siendo tal vez la actitud de la sociedad y la posición de las personas con discapacidad en el contexto social, el criterio más apropiado para diferenciarlas. Sin



embargo, la historia reciente ha girado en torno a la dialéctica entre el modelo médico y el modelo social, considerados como los principales referentes conceptuales de la discapacidad (Seoane, 2011).

El modelo social presenta grandes inconsistencias en su concepción de la discapacidad, pues su omisión exacerbada de las causas médicas u orgánicas y su hiperbólico énfasis de los factores sociales terminan por deformar la realidad de las causas y del adecuado manejo de la discapacidad.

El modelo multidimensional o biopsicosocial intenta superar las falencias del modelo social al promover la integración delimitada de los modelos médico y social, entrando a considerar a la persona discapacitada a partir de sus capacidades y su actuación o funcionamiento y se propende por la mejora e incremento de tales posibilidades de actuación y a la adquisición de otras habilidades mediante sistemas de apoyo adecuados.

Una concepción más reciente sobre la discapacidad la ofrece el modelo de la diversidad, cuyos teóricos, tomando algunos postulados del modelo social, acogen las propuestas del movimiento de vida independiente con especial énfasis en el ejercicio de la autonomía y la libertad entendida como control sin mayores dependencias sobre la propia vida. También llama la atención la concepción de la discapacidad como rasgo de la diversidad humana y factor de enriquecimiento social, en consecuencia, la discapacidad no se niega mediante la asimilación y la homogeneidad, ni tampoco mitigándola con medidas de compensación, sino que se acepta y se protege la diferencia que dicha condición implica, lo cual es una forma de inclusión a partir de su reconocimiento (Seoane, 2011).

Es gracias a esta nueva perspectiva que, por ejemplo, para el contexto pedagógico, Skliar (2008) propone abandonar para siempre del pensamiento pedagógico de la inclusión “[...] esa suerte de obsesión por el otro y dirigir su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa esencial” (p. 7).

Para Skliar (2008), se debe abandonar las anquilosadas preguntas tales como “[...] ¿quién es el otro?, ¿qué tiene y/o de qué carece?, ¿por qué su aprendizaje no entra en los cánones del “aprendizaje”? ¿qué le pasa?, ¿qué tendrá su familia? [Cambiándolas por preguntas tales como] ¿Qué pasa –pedagógicamente- entre nosotros?” (p. 15).

El cambio de paradigma propuesto por Skliar (2008) se orienta a transformar el registro a partir de una pregunta que apunta hacia el otro, por una pregunta que responda permanentemente a lo que pasa “entre nosotros”.

[...] afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar (Skliar, 2008, p. 15).

De este modo, el pensamiento pedagógico de la inclusión se aleja de una concepción proteccionista que se preocupa por las necesidades de ese otro discapacitado beneficiario, por otra que concibe la inclusión pedagógica como interacción y afección mutuas entre discapacitados y no discapacitados.

Bajo este criterio, se da por descontado la existencia y aceptación de la diversidad. De igual forma, la inclusión, que deviene unidad y cohesión social, sólo es posible como inclusión institucionalizada, la cual comienza con la noción de ciudadanía, que, como lo propone Bartolomé (2002), es un “estatus” que supone el reconocimiento jurídico y legal, y por lo tanto una práctica efectiva de los derechos y obligaciones; y como un “proceso”, que abarcaría las competencias ciudadanas y la participación social, a partir de la accesibilidad y universalidad de los espacios de participación.

Ya en el contexto de la educación, la inclusión ha sufrido un proceso de transformación a través de la historia, la aceptación de la diferencia y de la diversidad han permitido que el sistema educativo avance en procesos como el acceso y la permanencia de las personas con algún tipo de discapacidad en las aulas regulares, sin embargo, el proceso de calidad requiere de atención especial para fortalecer el derecho de todos a la educación en igualdad de oportunidades, con equidad y justicia social.

Teniendo como fundamento la Conferencia Internacional de Educación “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”, la Educación Inclusiva

puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2008 p. 8).

Es tarea fundamental de las naciones trabajar por la construcción de sociedades más incluyentes y como eje central desde el fortalecimiento de los sistemas educativos de tal forma que se garantice el acceso a la educación de todos los niños, su permanencia y su trayectoria educativa con procesos de calidad que permitan vivenciar en la escuela principios de equidad y justicia social de tal manera que se elimine todo tipo de segregación y exclusión y este sentido la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (ONU) (2008) en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) establece que:

La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación. En consecuencia, la inclusión requiere la adopción de una perspectiva amplia de la Educación para Todos que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo a aquellos vulnerables a la exclusión y marginalización (p.7).

Igualmente, la UNESCO (2008) establece dos elementos esenciales para definir inclusión:

La inclusión significa: acoger la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, no sólo el de los excluidos; escolares que puedan estar excluidos; ofrecer acceso igualitario a la educación; desarrollar modalidades de atención para ciertas categorías de niños, con especial cuidado de no excluirlos. La inclusión no es: responder sólo a la diversidad, sino también mejorar la calidad de la educación para todos los

educandos; escuelas especiales, pero tal vez también un apoyo complementario para los alumnos dentro del sistema escolar ordinario; responder únicamente a las necesidades de los niños discapacitados; responder a las necesidades de un niño en detrimento de otro niño (p.9).

La educación inclusiva no sólo busca la vinculación de los niños al proceso educativo, es fundamental eliminar las barreras que limitan o impiden el aprendizaje y la integración efectiva a la sociedad.

Booth y Ainscow (2000) argumentan que:

[...] muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos, que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo que puede limitar sus posibilidades de aprendizaje y de participación, o conducir a la exclusión y discriminación (p. 7).

En el *Índex for Inclusión*, Booth y Ainscow (2000) establecen algunos elementos fundamentales que se deben adoptar para garantizar una educación inclusiva:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.

- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (p. 20).

En el referido Index se plantea la necesidad aunar esfuerzos para implementar las políticas educativas que potencien a la escuela como un espacio donde se fortalecen las habilidades de los estudiantes a partir del reconocimiento de las diferencias, estableciendo cuatro elementos fundamentales del sistema educativo para su consecución, es decir un sistema educativo.

- Que reconozca la pluralidad y multiethnicidad.
- Que se estructure desde la interculturalidad.
- Que el currículo sea el “curso de la vida y no el curso de estudio”.
- Que en las formas de aprender se reconozca la diversidad.

De igual forma, en el contexto de las instituciones educativas, el *Índex for Inclusión* elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) es una guía para docentes y directivos docentes que permite realizar un proceso de autoevaluación institucional de sus prácticas hacia una educación inclusiva a partir del análisis de tres dimensiones: cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas pedagógicas inclusivas.

En cuanto a la parte normativa, después de varias experiencias, no solo en Colombia sino en el mundo, la educación inclusiva se constituye como la herramienta

para luchar contra la discriminación y acceder a la educación con las mismas oportunidades, busca que se aprenda a vivir aceptando las diferencias, creciendo en la diversidad a través de la socialización y la validación del otro como un ser único e importante para el desarrollo de la sociedad, comprendiendo que la diversidad no puede ser vista como la excepción sino que al contrario debe ser concebida como la regla general para potenciar la diferencia como elemento fundamental del crecimiento y del aprendizaje en el aula.

La normatividad más reciente en Colombia para responder a la población en situación de discapacidad, se reglamenta la educación inclusiva a partir del decreto 1421 de 2017 como soporte conceptual, jurídico y normativo vigente y en proceso de aplicación en un lapso de 5 años a partir de su promulgación, para lo cual es importante tener presente:

No existe la pedagogía del niño sordo o del niño ciego, no existe el método para enseñar a leer al niño con Síndrome de Down; un niño con discapacidad antes que nada es un niño, con 7, 8, 9 años y después tiene, entre otras cosas, una condición que es la discapacidad. Entre otras muchas, esta es una sola condición de su persona, pero no explica todo lo que es y todo lo que puede llegar a ser (Blanco, 2006).

Con base en los referentes teóricos analizados, en la presente investigación se realiza una revisión a los procesos institucionales desarrollados en la Institución Educativa estructurada en cuatro etapas de desarrollo:

- Etapa 1. Evaluación y análisis de los procesos institucionales existentes sobre cultura escolar.
- Etapa 2. Elaboración de un plan de mejoramiento estructurado, que tenga en cuenta los objetivos de la Educación Inclusiva, las prioridades particulares de la institución y que esté orientado a fortalecer los procesos que permitan desarrollar una verdadera educación inclusiva.

- Etapa 3. Desarrollo e implementación del Plan de Mejoramiento, una vez establecidos los objetivos y metas del plan de mejoramiento, se establecerán las acciones, actividades, tiempos para su ejecución y responsables.
- Etapa 4. Seguimiento y Evaluación del proceso enfocado a la consolidación de una cultura escolar inclusiva, a través de la revisión al cumplimiento de los objetivos, metas, indicadores y actividades programadas.

Como resultado de la revisión implementada, se recopiló y analizó evidencia teórica y documental que da cuenta de transformaciones sociales y culturales con las que la humanidad viene transformando esquemas y prácticas que antes eran legales y moralmente aceptadas y que actualmente ya no lo son y en su reemplazo promueve esquemas de convivencia pacífica y con mayores niveles de participación igualitaria de todos los integrantes de la sociedad.

A partir de identificar como problema de investigación que la población discapacitada presenta deficiencias frente al acceso a servicios fundamentales como la salud y la educación, la presente investigación abordó, en primer lugar, el análisis y descripción de los procesos de inclusión educativa desarrollados en la I.E. que contribuyen a la consolidación de una cultura institucional inclusiva.

Este objetivo específico se concretó con los procedimientos para la recolección de información, instrumentos y métodos para el control de calidad de los datos. En efecto, en la primera aproximación diagnóstica de la problemática con la población objeto de estudio se realizó una charla de socialización de las pretensiones y objetivos de investigación y se aplicó la encuesta de ocho preguntas con el fin de tener una aproximación inicial de su perspectiva frente al tema de la inclusión escolar. De igual forma se aplicó al grupo de participantes la Escala de Actitud hacia los Estudiantes con Discapacidad, con el cual se recogieron los datos sociodemográficos del grupo de docentes, sus planteamientos sobre educación inclusiva en el contexto institucional, y su actitud frente al tema de inclusión escolar en el contexto del aula.

También se aplicó a los participantes el Cuestionario Cultura Escolar Inclusiva, adaptado de Guía para la Educación Inclusiva de Booth y Ainscow y que se estructura en cinco dimensiones: sentido de comunidad, valores inclusivos, colaboración, comunicación y liderazgo inclusivo.

Con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos referidos se pudo establecer detalles de los procesos de inclusión educativa desarrollados en la I.E. objeto de estudio, lo cual dejó en evidencia la necesidad de un mayor liderazgo del colegio para que institucionalice criterios, acciones y estrategias orientadas al logro de mayores niveles de inclusión educativa.

En cuanto a la descripción de las buenas prácticas desarrolladas como elementos fundamentales de cultura institucional inclusiva en la I.E., es preciso reconocer el compromiso del equipo directivo (rectora, coordinadores, docentes de apoyo) en el desarrollo de acciones de inclusión educativa. No obstante, sus acciones de inclusión adolecen la falta de un mejor aprovechamiento de la dimensión de comunicación, la cual concreta la articulación de los aportes de las demás dimensiones frente a la consolidación de una Cultura Escolar Inclusiva.

En cuanto al establecimiento de acciones de mejoramiento para la consolidación de cultura institucional inclusiva en la I.E., en la presente investigación se diseñó y aplicó un plan de mejoramiento que, con base en una propuesta pedagógica incluyente en la que se aplicaron cinco talleres de formación en inclusión educativa, contribuyó con mejoras demostrables, tanto en la actitud de los docentes frente a la problemática de exclusión educativa de personas en condición de discapacidad, como en un mayor entendimiento del proceso de consolidación de una Cultura Escolar Inclusiva, lo que a su vez motivó a los participantes a una disposición más decidida y ambiciosa por liderar procesos que contribuyan a que la educación inclusiva aporte valor.

De esta forma, al dar cumplimiento a los objetivos específicos, se concluye el cumplimiento del objetivo general de evaluar las estrategias de mejoramiento de un programa de formación en buenas prácticas docentes en los procesos de inclusión educativa para la consolidación de una cultura institucional inclusiva en la I.E.,



comprobándose igualmente la hipótesis de investigación, según la cual, el diseño y aplicación de un programa de formación en buenas prácticas docentes en educación inclusiva, contribuye en la consolidación y mejora de la cultura institucional inclusiva.

Conclusiones

En el contexto de la educación, la institución educativa viene transformando sus esquemas institucionales y pedagógicos para abandonar motivaciones precedentes con las que incurría en exclusión social de personas en condición de discapacidad.

A partir de identificar como problema de investigación que la población discapacitada presenta deficiencias frente al acceso a servicios fundamentales como la salud y la educación, la presente investigación abordó, en primer lugar, el análisis y descripción de los procesos de inclusión educativa desarrollados en la I.E. Colegio Técnico Francisco de Paula Santander que contribuyen a la consolidación de una cultura institucional inclusiva.

Se pudo establecer detalles de los procesos de inclusión educativa desarrollados que dejan en evidencia la necesidad de un mayor liderazgo del colegio para que institucionalice criterios, acciones y estrategias orientadas al logro de mayores niveles de inclusión educativa.

En cuanto a la descripción de las buenas prácticas desarrolladas como elementos fundamentales de cultura institucional inclusiva en la I.E., es preciso reconocer el compromiso del equipo directivo (rectora, coordinadores, docentes de apoyo) en desarrollo de acciones de inclusión educativa. No obstante, sus acciones de inclusión adolecen la falta de un mejor aprovechamiento de la dimensión de comunicación, la cual concreta la articulación de los aportes de las demás dimensiones frente a la consolidación de una Cultura Escolar Inclusiva.

En cuanto al establecimiento de acciones de mejoramiento para la consolidación de cultura institucional inclusiva en la I.E., en la presente investigación se diseñó y aplicó un plan de mejoramiento que, con base en una propuesta pedagógica incluyente en la que se aplicaron cinco talleres de formación en inclusión educativa, contribuyó con

mejoras demostrables, tanto en la actitud de los docentes frente a la problemática de exclusión educativa de personas en condición de discapacidad, como en un mayor entendimiento del proceso de consolidación de una Cultura Escolar Inclusiva, lo que a su vez motivó a los participantes a una disposición más decidida y ambiciosa por liderar procesos que contribuyan a que la educación inclusiva aporte valor.

Referencias

- Alvarado, Alejandra; Moreno, María Elisa & Rodríguez, María Clara (2009). Inclusión social y participación comunitaria: una perspectiva de trabajo frente a la discapacidad. *Revista Ciencia y Enfermería* [en línea]. 2009, vol.15, N°1, p. 63. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v15n1/art08.pdf>
- Bartolomé Pina, Margarita (Coordinadores) (2002). *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea. Madrid. [En línea] ISBN: 84-277-1388-6 [Citado 10 septiembre, 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10348>
- Blanco G., Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, 2006, pp. 1-15.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Developing learning and participation in school. Manchester: CSIE (Trad. Cast. de A.L López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Índice de Inclusión): Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Traducción al Castellano Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe/UNESCO.

Congreso de la República de Colombia (2002). Ley 762 de 2002 (julio 31). Por medio de la cual se aprueba la "Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad", suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve (1999).

Congreso de la República de Colombia (2009). Ley Estatutaria 1618 de 2013 (febrero 27). por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Elliot, F. (1993). La investigación- acción en educación. Madrid: Morata.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, María del Pilar (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Latorre, A. (2005). Investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. España: Grao.

MEN (2009). Decreto 366 de 2009 (9 de febrero). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

MEN (2017). Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Moreno Angarita, Marisol; Cortés Reyes, Edgar; Cárdenas Jiménez, Andrea; Giraldo Rátiva, Zulma; Mena Ortiz, Luz Z. (2013). Valoración ocupacional de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de las capacidades humanas. Revista Salud Pública [en línea]. 2013, vol.15, N°5, p.765. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v15n5/v15n5a12.pdf>

OMS (2020). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.

- Padilla Muñoz, Andrea (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría [en línea]. 2011, Vol.40, N°4, pp.670-699. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502011000400007&lng=en&tlng=es
- Parra Esquivel, Eliana Isabel & Peñas Felizzola, Olga Luz (2015). El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social. Revista Salud Uninorte, Barranquilla [en línea]. 2015, Vol.31, N°2, pp. 329-346. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/sun/v31n2/v31n2a13.pdf>
- Seoane, José Antonio (2011). ¿Qué es una Persona con Discapacidad? ÁGORA. Papeles de Filosofía [en línea]. 2011, pp. 143 - 161. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/7386/1/pg_144-163_agora30_1.pdf
- Skliar, Carlos (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Universidad Nacional de la Plata. Orientación y Sociedad [en línea]. 2008, Vol. 8. [Citado 3 septiembre, 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación. “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Presentación general de la 48ª reunión de la CIE. Ginebra.

Capítulo 24

Políticas Educativas para la Enseñanza del Lenguaje en Licenciaturas en Literatura y Lengua Castellana en Colombia: Convergencias, divergencias y desafíos⁷⁸

Jhon Alejandro Marín Peláez⁷⁹

Universidad del Quindío

Martha Cecilia Arbeláez Gómez⁸⁰

Universidad Tecnológica de Pereira

Resumen

El presente capítulo da cuenta de una propuesta de investigación direccionada a la consideración de aspectos claves de la política educativa que inciden en los fundamentos epistemológicos, metodológicos y disciplinares de los programas de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana pertenecientes a la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA). En este marco, se exponen los aspectos políticos que definen y regulan tanto dichos programas como el sistema educativo en general y las dificultades que tienen la población en general en términos de lectura y específicamente las dificultades de los egresados de las licenciaturas, como punto de inflexión para poner en cuestión la interpretación que hacen los programas de las políticas, la formación docente en literatura y lengua castellana y, la necesidad de análisis de estos programas. Esta investigación se encuentra en desarrollo, por ende, los resultados de la

⁷⁸ Este capítulo de libro se deriva de la tesis doctoral (*Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje en licenciaturas en literatura y lengua castellana en Colombia: convergencias, divergencias y desafíos*) que se está desarrollando en el marco del doctorado de Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA (Universidad del Quindío). Email: jaleandromarinpelaez@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9440-8351>

⁷⁹ Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA- Universidad del Quindío en la línea de investigación Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura del grupo de investigación DILEMA, Docente catedrático Universidad Tecnológica de Pereira.

⁸⁰ Docente titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Directora de la tesis doctoral de la cual se deriva este artículo. Email: marthace@utp.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9527-0158>

misma son impredecibles, se especula que dentro de los posibles acercamientos encontraremos resultados que aportarán a una mejora en la comprensión y aplicación de las políticas educativas por parte de los grupos humanos encargados de este proceso en cada universidad, para develar sus puntos de encuentro y distanciamiento y, a su vez, convergencias y divergencias con respecto a la comprensión que hacen de las políticas educativas.

Palabras clave: Educación superior, políticas educativas, currículo, formación docente.

Abstract

This chapter presents a research proposal aimed at the consideration of key aspects of educational policy that affect the epistemological, methodological and disciplinary foundations of the Bachelor's programs in Literature and Spanish Language that belong to the Network of State Universities of Colombia (RUDECOLOMBIA). This work presents the political aspects that define and regulate both programs and the educational system in general, the difficulties faced by the general population in terms of reading, and specially the difficulties of graduates of the said bachelor's degrees as key aspects to question the interpretation that the programs make of the policies, the teacher training in literature and the Spanish language, and the need for analysis of these programs. This research is under development; therefore, its results are unpredictable. We speculate that within the possible approaches to be applied, we will find results that will contribute to an improvement in the understanding and application of Educational Policies by the human groups in charge of this process in each university. The previous will allow to evidence these groups' meeting and distancing points and, in turn, convergences and divergences in relation to their understanding of educational policies.

Keywords: Higher education, educational policies, curriculum, teacher training.

Introducción

Colombia actualmente atraviesa por cambios sociales, culturales, económicos y políticos; cambios que ha implicado para la Universidad mayores responsabilidades en cuanto a la producción de nuevo conocimiento e innovación en ciencia y tecnología, con la expectativa de estar a la par de las demandas de desarrollo internacional. Estos retos que se depositan en la educación superior requieren de reformas políticas, plasmadas en programas, currículos y planes de estudios articulados y sustentados en procesos de autoevaluación permanente para garantizar la calidad exigida.

Si bien, los cambios mencionados le confieren importancia especial a la diversidad cultural y social de cada país, también es necesario revisar las convergencias y las divergencias en los programas de educación superior, específicamente, para el caso que interesa a esta investigación, aquellos orientados a la formación de docentes de literatura y lengua castellana, pues, conseguir la integración entre programas académicos es una tarea impostergable (Instituciones de Educación Superior de las Américas, 2018).

En el país, la formación de estos docentes, en literatura y lengua castellana, se orienta a partir de tres componentes: didáctica, español y literatura (Moreno y Pérez, 2016). Esto significa que el egresado adquiere un saber declarativo sobre la lengua y sobre la literatura cuya enseñabilidad se garantiza a través del componente didáctico. Por su parte, las políticas públicas y los ordenamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), modelan los marcos de interpretación del lenguaje y los paradigmas científicos que determinan su enseñanza en la formación de Licenciados.

Si bien, el Ministerio de Educación establece directrices para la interpretación del lenguaje, las instituciones de educación superior en Colombia cuentan con autonomía universitaria (MEN, 1992), la cual les brinda facultades para establecer enfoques y criterios organizativos a nivel institucional y de programas. Como consecuencia, cada uno de los programas de licenciatura en el área de lenguaje toma las decisiones respecto a su organización curricular a partir de concepciones epistemológicas, metodológicas y disciplinares, direccionadas según el contexto, el proceso de autoevaluación y el desarrollo del plan de mejoramiento que cada institución. Como producto de estas



decisiones, los programas de formación en lenguaje asumen, de manera diversa los componentes lingüístico, didáctico y literario, lo cual se evidencia en las propuestas curriculares y los proyectos educativos. Así, cada programa tiene una impronta que genera diferencias en la formación estructural de los docentes en el área de lenguaje y, en sus perfiles profesionales.

En este sentido, analizar las concepciones epistemológicas, metodológicas y disciplinares que fundamentan la profesionalización del maestro de literatura y lengua castellana de las distintas universidades de Colombia, permitirá develar sus puntos de encuentro y distanciamiento y, a su vez, convergencias y divergencias de estas con respecto a la interpretación que hacen de las políticas educativas.

En razón con lo anterior, la presente investigación se propone comprender elementos presentes en la apropiación de las políticas educativas buscando establecer convergencias y divergencias en la enseñanza del lenguaje en los programas de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana pertenecientes a la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA).

Metodología

El enfoque que proponemos es de carácter histórico-hermenéutico, el cual fundamenta el análisis de contenido tanto de las políticas educativas en Colombia como de las propuestas curriculares de los programas de licenciatura en literatura y lengua castellana con acreditación de alta calidad pertenecientes a RUDECOLOMBIA. Cada uno de los programas serán asumidos como casos y comparados desde diversos niveles: estudio de casos múltiples (Stake, 1999). Este abordaje permitirá dar cuenta de las convergencias y divergencias en la enseñanza del lenguaje en los programas analizados.

Nuestros intereses están orientados a la interpretación de hechos reales que se desarrollan en un momento histórico y social, en el marco de la formación de profesores. En este sentido, la investigación asume las políticas públicas y educativas desde un enfoque sociocultural, es decir, se comprenden más allá de su carácter normativo y se

desarrollan en el marco de las prácticas culturales propias de una sociedad.

Discusión

Las políticas públicas se entienden como “el reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad... aquellas que expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo” (Santander y Torres-Melo, 2013, p.15). En este sentido, las políticas públicas son el puente entre la visión y el significado que una sociedad construye para sí misma y la capacidad del estado para tomar decisiones frente a ella, con lo cual podemos precisar que su desarrollo determina el grado de representatividad del estado frente a la sociedad, pues son “el lineamiento del estado para lograr y mantener sus objetivos nacionales” (Garza, 2002, p. 105).

Así, las políticas públicas surgen como acciones y estrategias anticipatorias a las necesidades o conflictos de una sociedad y son propuestas por los grupos políticos que detentan el poder en el estado. Estas políticas se materializan en los planes de gobierno, para el caso de Colombia en el PND (Plan Nacional de Desarrollo) en el cual se integran tanto objetivos partidarios, como problemáticas sociales, intereses comunitarios, metas de entidades nacionales y transnacionales (ONU, OEA, OEI, OCDE, BID, etc.). En todo caso, según Vargas (1999), estas acciones, decisiones y estrategias del sistema político deben resolver o nivelar los problemas sociales identificados y diagnosticados con anterioridad para cumplir el propósito de buscar el bienestar social.

Las políticas públicas contienen dentro de sí las políticas educativas, cuyo objetivo es la consecución del bienestar nacional en materia de educación. En Colombia, estas políticas son trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual organiza todos los procesos jurídicos, académicos, curriculares y administrativos del sector educativo (tanto público como privado) a través de leyes, decretos, resoluciones y normas con el propósito de cumplir con las condiciones de calidad educativa.

Las políticas educativas colombianas están enmarcadas en la política pública establecida en los Artículos 67, 68, 69, y 71 de la Constitución Política Nacional de Colombia (CPNC) de 1991, y se orientan a través del decreto 115/1994 o Ley General

de Educación y el decreto 1860/1994 en lo que respecta a la Educación Básica Primaria, secundaria y Media. En cuanto a la educación superior, las políticas educativas se orientan a través de la Ley 30/1992, la cual organiza el servicio de educación superior en Colombia. Es conveniente, en este punto, mencionar que la educación superior del país tiene como fin constitucional el mejoramiento de la formación ética, intelectual y física de los educandos, y se divide en dos niveles: el nivel de pregrado y el nivel de posgrado.

En el nivel de pregrado, en especial de las licenciaturas, objeto de esta investigación, la base de datos Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) a 2020, reporta la existencia 139 universidades entre las cuales 64 ofrecen programas de formación en educación, para un total de 951 programas de Licenciatura.

Ahora bien, para dichos programas, las políticas educativas colombianas establecen diferentes desafíos y compromisos que involucran organismos multi - estamentarios en la formación docente. En coordinación con las diferentes propuestas estatales y de gobierno, se han trazado metas a corto, mediano y largo plazo como lo son los Planes Nacionales Decenales de Educación, los Planes Nacionales de Desarrollo y los diferentes lineamientos y políticas para la formación de maestros. Entre los desafíos planteados en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 con respecto a la formación docente, se encuentran: “Garantizar una formación para educadores que reconozca las diferencias propias de los distintos niveles educativos y modalidades de la formación... promover la participación de los docentes y sus organizaciones magisteriales en el diseño, ejecución y evaluación de políticas educativas... asegurar que la formación de educadores contribuya al fortalecimiento de la educación como proyecto cultural, ético, político, ambiental y pedagógico” (MEN, 2016 p. 46). Con esto, los objetivos, no solo brindan un panorama de los procesos de formación docente a los que se aspira, sino también del perfil profesional que se espera de los licenciados en formación.

Asimismo, las políticas públicas direccionadas por el Ministerio de Educación Nacional para la formación de docentes, tienen su historia reciente en proyectos

estratégicos para desarrollar una política de calidad, más específicamente en la construcción del sistema nacional de formación de educadores, para lo cual se han venido implementando acciones desde el año 2007, a través de un proceso de construcción colectiva que involucra a toda la comunidad académica.

Es así como en el año 2013, el MEN presenta el documento “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”. Este documento condensa los elementos y las propuestas más relevantes para los procesos de formación docente, y pone de manifiesto los propósitos nacionales en materia de educación, por medio de objetivos que apuntan a garantizar la calidad en los procesos de formación, a orientar la formación de los educadores de manera integral, a fomentar el desarrollo humano y a configurar el imaginario colectivo de la profesión docente entre otros.

De igual manera, en estos lineamientos se propone como objetivo el fortalecimiento en la formación en el desarrollo científico e investigativo en las diferentes disciplinas del conocimiento. Este objetivo enfrenta diversos desafíos, pues “aunque hay grupos de investigación y proyectos específicos que se ocupan del tema educativo, esto aún no es suficiente si no se conectan directamente con el desarrollo científico de los educadores” (MEN, 2013 p. 19). Esta situación pone de manifiesto que, aunque hay esfuerzos por generar una política educativa coherente y coordinada, aún es necesario implementar procesos que apunten al desarrollo de propuestas y adecuaciones curriculares a nivel institucional y articulaciones a nivel interinstitucional, tanto en el desarrollo educativo local y regional, como nacional.

Cabe destacar que, esta propuesta de direccionamiento en materia de política educativa para la formación de maestros guarda una relación directa con todas las construcciones pedagógicas y curriculares que posee el sistema educativo colombiano: Ley General de Educación con todos sus decretos reglamentarios, los Planes Nacionales Decenales de Educación y los Planes Nacionales de Desarrollo que los gobiernos presentan cada cuatrienio.

Adicionalmente, existen procesos relacionados con el desarrollo de la calidad educativa en los programas de formación docente, tal es el caso del proceso de

acreditación de alta calidad, aplicable a todas las instituciones de educación superior y sus programas de formación. Este proceso es de carácter voluntario desde el año 2018 con la derogatoria del artículo 222 del decreto 1753 de 2015, el cual establecía el proceso de acreditación de alta calidad como un requisito obligatorio para el funcionamiento de los programas de formación en educación. En la actualidad, Colombia cuenta con un modelo de acreditación de alta calidad establecido en el acuerdo 02 de 2020, que reconoce la acreditación como un instrumento que busca reafirmar la pluralidad y la diversidad en la educación superior a partir del reconocimiento de las especificidades de las instituciones y programas de formación, como un elemento enriquecedor en el desarrollo de la calidad educativa.

Con respecto al proceso de acreditación de alta calidad, y con base en las cifras registradas en el portal del Observatorio de la Universidad Colombiana al año 2019, existen 1444 programas de pregrado acreditados de alta calidad, de los cuales 192 corresponden a programas de licenciatura, área en la que se enfoca nuestra investigación. Asimismo, el proceso de acreditación de alta calidad representa beneficios para las instituciones y sus programas de formación, los cuales se ven reflejados en términos de reconocimiento institucional y facilidades en procesos como renovación de registro calificado, el cual se establece como requisito obligatorio para el funcionamiento todos los programas de formación en educación superior, según lo establecido en el decreto 1330 de 2019

Pese a ello, y aunque procesos como la acreditación de alta calidad tengan como fin el desarrollo de la calidad educativa, existen elementos que ponen en cuestión la consecución de estos objetivos en programas como los de formación docente, ejemplo de ello son los resultados en las pruebas SABER PRO. Según el informe de análisis estadístico presentado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana en septiembre 2020, los estudiantes que se están matriculando en programas de formación docente muestran menos competencias en dichas pruebas, en las cuales el puntaje global de estudiantes de licenciatura en el año 2019 estuvo 10% por debajo del promedio nacional.

En áreas específicas como razonamiento cuantitativo y lectura crítica, los estudiantes matriculados en programas de formación docente obtuvieron puntajes promedio de 131 y 144 puntos en una escala de 300, los cuales comparados con un promedio nacional de 147 y 149, dan cuenta del bajo desempeño de los aspirantes a futuros educadores. Adicional, y como factor de incidencia, el informe indica que los programas de licenciatura cuentan con la mayor proporción de estudiantes residentes en viviendas de estrato I, lo cual revela un factor sociocultural agregado a los estudiantes de más bajos desempeños en competencias evaluadas, específicamente la lectura y la escritura, competencias que son, paradójicamente, el núcleo fundamental de formación académica en los estudiantes de licenciatura, específicamente en Literatura y Lengua Castellana.

A los resultados anteriores se les suma, que los aspirantes a ser docentes ingresan con debilidades en competencias como la comprensión lectora, como lo indican las pruebas Saber 11. Según el informe presentado por el ICFES en febrero de 2020, los resultados de la prueba de lectura crítica se mantuvieron estables durante tres años consecutivos (2016- 2018) en un promedio de 54 puntos porcentuales. Por otra parte, los resultados de las pruebas Saber 3, 5 y 9 que se condensan en el informe presentado por el ICFES en 2018, muestran un descenso en el desempeño para la prueba de lenguaje, pasando de un promedio de 61 puntos porcentuales en 2015 a 52 puntos porcentuales en 2017. Estas cifras sugieren una estrecha relación entre los resultados obtenidos por los aspirantes a ser maestros en las pruebas SABER PRO y los resultados de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes en las pruebas SABER 11, lo cual indica una persistencia a través del tiempo en las dificultades que se presentan en las competencias de lectura y escritura en pruebas estandarizadas.

Ahora bien, si relacionamos esta información con datos como los que presenta la más reciente Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC) del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en 2017, encontramos que el desempeño de estudiantes y docentes en pruebas estandarizadas de lectura puede estar asociado con el índice de lectura Nacional (2,7 libros leídos al año), el cual es considerablemente bajo si se

establece una comparación con países iberoamericanos como Chile, con un índice de lectura de 5.4 libros leídos al año por habitante, Argentina, cuyo índice es de 4.6 y España con 10.3, según el informe El Libro en Cifras del Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe presentado en diciembre de 2016 por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC).

A partir de los datos expuestos, se podría generar una relación entre los resultados de pruebas estandarizadas en el área del lenguaje y las prácticas sociales relacionadas con este, haciendo posible establecer cuestionamientos con respecto a los enfoques epistemológicos y metodológicos de la enseñanza del lenguaje en el sistema educativo colombiano, en especial el sistema de educación superior, en el que se incluye la Licenciatura en Literatura y lengua Castellana. Por consiguiente, si consideramos los bajos resultados en pruebas estandarizadas de maestros en formación, estudiantes de los demás niveles educativos, y la inferioridad en los índices de hábitos de lectura sería necesario analizar las concepciones epistemológicas, disciplinares y metodológicas que subyacen en la enseñanza del lenguaje en los programas de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana.

De la articulación de los hechos problemáticos expuestos con anterioridad, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el eje de la política educativa en materia de formación de profesores? ¿Cómo son interpretadas las políticas educativas en el marco de la autonomía institucional? ¿De qué manera los programas interpretan la normativa derivada de las políticas educativas? ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, metodológicos y disciplinares que generan convergencias y divergencias en los programas de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana? ¿Qué convergencias y divergencias hay entre los programas?

Estos interrogantes se convierten en el punto de partida para proponer el desarrollo de una investigación histórico-hermenéutica, que se concreta en un estudio de casos múltiples, el cual se enmarca en la Línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DILEMA) del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA, con la que se pretende dar respuesta a la

siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos, metodológicos y disciplinares que en Colombia definen convergencias, divergencias y desafíos en las políticas educativas para la enseñanza del lenguaje en los programas de Licenciatura en Literatura y lengua castellana?

Conclusiones

En suma, las políticas educativas direccionan el deber ser de la educación en el país y específicamente direccionan la formación de docentes, que en este caso está en manos de las universidades. A su vez, las universidades interpretan las políticas educativas desde las concepciones e intereses institucionales y de los grupos de profesores que conforman los programas. En este marco, si bien hay unas políticas únicas cada programa al hacer su interpretación, direcciona el deber ser y el énfasis que dará a la formación de sus profesores.

En el caso de las licenciaturas en literatura y lengua castellana, la interpretación se asocia a los fundamentos epistemológicos, disciplinares y metodológicos que subyacen a las propuestas curriculares con las cuales se ha logrado la acreditación de alta calidad. En ellas se responde al tipo de maestro que se quiere formar, los propósitos de dicha formación, los énfasis, entre otros, todos ellos plasmados en el perfil ocupacional de cada programa. Propuestas que posiblemente tienen puntos de convergencia, pero también de divergencia, y son precisamente las que le dan su carácter único a cada programa.

Dar cuenta de esta diversidad y develar los fundamentos de dichas propuestas podría poner en discusión la política educativa misma y abrir caminos de diálogo en un escenario como el universitario, que debe, por su misma naturaleza, ser propositivo para mejorar la calidad de la educación que se ofrece en el país.

Referencias

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-

- Unesco. (2016). *El libro en cifras Boletín estadístico del libro en Iberoamérica*. Bogotá – Colombia. Coordinación editorial José Diego González.
- Garza, M (2002). Políticas públicas y seguridad en el marco de la acción del Estado. *Pedro José Peñaloza y Mario A. Garza Salinas (coords.), Los desafíos de la seguridad pública en México, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas*.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (1992). Ley 30. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2013) *Sistema Colombiano De Formación De Educadores Y Lineamientos De Política* (P.19) Bogotá-Colombia. Editor Félix Andrés Montaña Otálora.
- Ministerio De Educación Nacional República De Colombia (2016) *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad* (P. 46) Coordinación editorial Adriana Vivas Rosero.
- Ministerio De Educación Nacional República De Colombia (2020) **Acuerdo** 02 del 1 de julio de **2020** Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.
- Moreno, A. L. C., Pérez, M. C. C. (2016). Tendencias en la formación actual de docentes de lengua castellana en América Latina Ana Lucía Cañón Moreno y Martha. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 28(72), 179-205.
- Robert E. Stake. (1999). Investigación con estudio de casos. Segunda edición. Ediciones Morata, S. L.
- Torres-Melo, J., & Santander, J. (2013). Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. IEMP Ediciones.
- Vargas, A. (1999). Notas sobre el estado y las políticas públicas, Bogotá, Almudena Editores, pp. 55-60.

Capítulo 25

La Gamificación para Desarrollar Habilidades Metacognitivas en Aulas con Extraedad

Karen Irene Marchena Barraza⁸¹

Universidad del Atlántico

Resumen

Las aulas con extraedad son un fenómeno educativo extendido con tendencia al crecimiento, sobre todo en el ámbito de la educación primaria y secundaria a nivel mundial en zonas con problemáticas sociales, económicas, geográficas o demográficas, en especial en post pandemia (PNUD, 2020). Para abordar esta situación este trabajo investigativo presenta “ La gamificación para desarrollar habilidades metacognitivas en aulas con extraedad”, los cuales se han convertido en un gran aliado para el desarrollo de habilidades y destrezas en los alumnos, transformándose las mismas en recursos de apoyo para la enseñanza aprendizaje fortaleciendo la autoestima a partir de la recuperación de la autoconfianza, enfatizando en sus fortalezas, presentándole desafíos que él puede llevar a cabo y celebrando individual y grupalmente los éxitos alcanzados.

En este trabajo de investigación en curso se propone analizar estrategias de gamificación para desarrollar habilidades metacognitivas en aulas con extraedad, el cual toma como muestra a aulas con extraedad de la básica primaria del suroccidente de Barranquilla. La investigación toma elementos del paradigma Socio crítico que permite interpretar el contexto (Arnal 1992), para construir conocimiento bajo un diseño de tipo Cualitativo ya que se busca comprender e interpretar la realidad humana y social con lo práctico con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad individual para así mismo

⁸¹ Maestrante en Educación - Universidad del Atlántico Email: lickarenmarchena@gmail.com Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4764-4220>

percibir la particularidad de cada persona en el entorno en que se desenvuelve (Martínez, M. 2006), bajo un enfoque de investigación acción, que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas (Martinez, M. 2006) y un diseño de estudio de casos, Sampieri (2.006).

Palabras Clave: Gamificación, Metacognición, Aulas con extraedad.

Abstract

Classrooms with overage are a widespread educational phenomenon with a growth trend, especially in the field of primary and secondary education worldwide in areas with social, economic, geographical or demographic problems, especially in post-pandemic (PNUD, 2020). To address this situation, this research work presents "Gamification to develop metacognitive skills in classrooms with overage", which have become a great ally for the development of skills and abilities in students, transforming them into support resources for the teaching learning, strengthening self-esteem from the recovery of self-confidence, emphasizing their strengths, presenting challenges that he can carry out and celebrating individually and in groups the successes achieved.

In this research work it is proposed to analyze gamification strategies to develop metacognitive skills in classrooms with overage, which takes as a sample the classrooms with overage of the elementary school in the southwest of Barranquilla. The research takes elements of the socio-critical paradigm that allows interpreting the context (Arnal 1992), to build knowledge under a qualitative design, since it seeks to understand and interpret human and social reality with the practical in order to locate and guide human action and their individual reality in order to perceive the particularity of each person in the environment in which they operate (Martinez, M. 2006), under an action research approach, which is oriented towards the awareness, development and emancipation of the groups studied and towards solving their problems (Martinez, M. 2006), in a case study design, Sampieri (2.006).

Keywords: Gamification, Metacognition, Classroom with overage.

Introducción

La emergencia sanitaria causada por la pandemia del COVID-19 ha llevado a los gobiernos a nivel mundial a replantearse frente a la toma de decisiones referente al funcionamiento de las actividades económicas y sociales. Uno de los sectores más afectados ha sido el de la educación. Mientras hoy en día el comercio ha vuelto a abrir, y la actividad económica y social poco a poco se restablece, en América Latina y el Caribe, mantienen las escuelas en alternancia y en su gran mayoría cerradas (a excepción de Nicaragua, Anguila y Uruguay). Según informes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en agosto del año 2020, “más de 144 millones de estudiantes en la región completaron cerca de cinco meses sin asistir de manera presencial a la escuela y enfrentados a un cambio radical en sus procesos de aprendizaje”.

El cierre prolongado de las escuelas, sumado a las afecciones en la salud y el choque económico de la población, tiene implicaciones en el presente y futuro de los niños, en especial de aquellos que viven en estado de vulnerabilidad que no pudieron recibir en condiciones óptimas una educación virtual. En consecuencia, hay mayor riesgo de deserción y rezago escolar, afectaciones físicas y emocionales, y no menos importante, retraso en el aprendizaje, lo cual puede ser devastador para toda una generación.

En Colombia actualmente la educación formal, tiende a virtualizarse bajo un sistema educativo mediado por las TICs, en el que, dependiendo de la situación económica del educando, se deben generar adecuaciones curriculares que permitan la accesibilidad y el alcance del objetivo final de la educación, el cual es formar un ideal de ser humano integral. Con este hecho mundial, se replantean cuestiones elementales como la forma adecuada de educar al ser humano o las competencias que realmente debe desarrollar. Es por ello que, en el ámbito educativo, es indispensable utilizar todas

las herramientas que permitan transmitir aprendizajes significativos favorables, para el proceso de enseñanza aprendizaje en una continua retroalimentación.

Al pasar más de un año de dicha propagación del coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), las Instituciones Educativas se encuentran desarrollando un sistema bimodal escolar para dar continuidad al proceso educativo, teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes.

En este sentido en Colombia, se lleva a cabo la estrategia de Modelos Educativos Flexibles (MEF) que según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2016): “son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional”, para el caso de los estudiantes cuyas edades oscilan entre los 11 y los 16 años y que aún no han culminado la básica primaria, se crea el programa Aceleración del Aprendizaje para que en un año lectivo puedan ampliar su potencial de aprendizaje, permanecer en la escuela y nivelarse para que continúen con sus estudios de manera exitosa fortaleciendo su autoestima, resiliencia enfocándose a construir su proyecto de vida.

El Modelo Aceleración del aprendizaje se basa en la Teoría del Aprendizaje Significativo y orienta sus prácticas de aula a partir de la estrategia metodológica de desarrollo de proyectos de aula en el marco del enfoque de desarrollo de competencias, lo que permite generar un trabajo transversal en las áreas básicas. Busca el fortalecimiento de la autoestima a partir de la recuperación de la autoconfianza, enfatizando en sus fortalezas, presentándole desafíos que él puede llevar a cabo y celebrando individual y grupalmente los éxitos alcanzados.

Esta población debe desarrollar las competencias básicas en los niveles de desempeño necesarios para poder continuar con su proceso formativo, para ello el docente debe elaborar un trabajo especial acorde con el desarrollo socio-afectivo y cognitivo de estos jóvenes, a su vez es necesario generar estrategias que permitan al

estudiante desarrollar habilidades metacognitivas alcance la meta y supere el desfase edad-grado.

Teniendo en cuenta que esta población con extraedad vive en condiciones de vulnerabilidad, las situaciones socioeconómicas actuales intervienen en la escasa conectividad, en su mayoría, solo cuentan con el uso del celular para poder acceder, lo cual media negativamente en el proceso de aprendizaje; es necesario buscar estrategias asincrónicas o de baja demanda de consumo de internet que den paso al manejo autónomo de dichas competencias.

El medio más usado por los estudiantes de escasos recursos son los dispositivos móviles, en especial el uso del celular, que pertenece al M-Learning, el cual es tendencia en el presente siglo XXI. Revisando la literatura y teniendo en cuenta el sistema mediado por las Tics en la actualidad, en el análisis realizado por Perdomo C., Millán E., Gallego A. (2020), en la revisión a literatura en las principales bases de datos tales como, Scienedirect, Scopus y web Science, obteniendo 100 artículos de referencia, encontraron que el M-Learning, la gamificación y la enseñanza son determinadas como estrategias que influyen significativamente en la motivación, el interés por el conocimiento, la retención y la comprensión de la información para el desarrollo de los procesos de enseñanza- aprendizaje”.

Al observar el proceso educativo de estudiantes que han cursado Aceleración del aprendizaje, se evidencia que al pasar a un aula regular, se le dificulta adaptarse al sistema educativo, ya que en estas aulas por lo general no se trabaja por proyectos interdisciplinarios sino que trabajan de forma independiente cada asignatura, las acciones motivacionales bajan, la ayuda del orientador lo lleva hacia un trabajo más autónomo, el contenido curricular tiene mayor exigencia, entre otras cosas que conlleva al bajo rendimiento académico y en algunos casos a la repitencia o deserción escolar.

El rol del docente en esta implementación de la gamificación no sólo consiste en hacer una actividad más divertida, sino que debe conjuntar los elementos del juego con un buen diseño instruccional que incorpore actividades atractivas y desafiantes, para que

guíen la experiencia del alumno hacia el desarrollo de las competencias esperadas con un nivel indicado.

La gamificación la define Foncubierta y Rodríguez (2014) como la “técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje, introduciendo elementos del y/o su pensamiento con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula”. El juego se considera como una actividad inherente al ser humano. Todos hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social, cultural, o ya sea a través del juego. “Todos los aprendizajes más importantes en la vida se hacen jugando” Tonucci.

En un ambiente de juego, los participantes se enfrentan a un reto del que no pueden vencer, no sólo se afecta su autoestima frente a la frustración o desmotivación, por el contrario, los competidores vuelven a intentarlo una y otra vez. Los juegos posibilitan diferentes estrategias de solución en comunidad, propician que los jugadores sean creativos en la elaboración de sus diferentes intentos, lo interesante de esta dinámica es que permite que los jugadores tengan nuevos conocimientos, desarrollen habilidades e incluso cambien sus actitudes.

El aprendiz emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente el aprendizaje y, a su vez, la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje, que puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz. Las habilidades metacognitivas son las facilitadoras de la cantidad y calidad del conocimiento que se tiene, su control, dirección y aplicación en la resolución de problemas

Así mismo, se evidencia los beneficios que según Bruder, (2015); Kapp, (2012); y Zichermann y Cunningham (2011) describen algunos de los principales beneficios encontrados sobre el uso de la Gamificación en la educación; los cuales se obtienen ante estas estrategias, como tal, va a haber un incremento de motivación, autoconocimiento sobre las capacidades que poseen, favorecer la retención del conocimiento, proveer un

ambiente seguro para aprender, e informar al estudiante sobre su progreso. La retroalimentación en los juegos suele ser constante y provee información al aprendiz para guiarlo hacia el resultado correcto. Entre más frecuente y oportuna sea la retroalimentación, más efectivo será el aprendizaje. La comprensión del estatus, de qué tan lejos está el participante de su meta, genera un incentivo, retroalimenta y es una indicación de progreso.

Metodología

El objetivo general de esta investigación en curso es analizar la importancia de las estrategias de gamificación en el desarrollo de habilidades metacognitivas en aulas con extraedad de la básica primaria del suroccidente de Barranquilla. El paradigma que aplica a esta investigación es el **socio crítico**, según Arnal (1992) este paradigma es una ciencia social que no es puramente empírica ni interpretativa, sus aportes surgen —de los estudios comunitarios y de la investigación participantell (p.98). Su objetivo es originar cambios sociales, dando contestación a problemas sociales específicos que están adheridos en las comunidades, apoyados en sus miembros. El fundamento de este paradigma es la crítica social que supone que el conocimiento aflora debido a los intereses y necesidades de cada grupo utilizando autorreflexión.

Popkewitz (1988) asevera que algunos de los principios del paradigma socio crítico radican en conocer y entender el contexto como prácticas; articular teoría y práctica, construyendo conocimiento, acción y valores orientando el conocimiento hacia la independencia y liberación del ser humano, proponiendo la cooperación de todos los participantes en procesos de autorreflexión y toma de decisiones en común acuerdo.

El diseño que se sigue en este trabajo es el **cualitativo** debido a que responde a lo abordado en el tema y por considerar que los lineamientos trazados, se identifican con las pautas fijadas por el paradigma escogido. Este es usado en el estudio de pequeños grupos, escuelas, salones de clases etcétera, se caracteriza por la utilización de un medio de esquema flexible para afrontar el contexto y la población objeto de estudio, A su vez intenta incluir algunos conceptos de diferentes esquemas de orientación de la

investigación social, su aplicación a los procesos escriturales y académicos son importantes ya que asume las acciones pedagógicas como resultado de un proceso social, realizadas por los agentes involucrados que de una u otra forma, ayudan en la transformación de todos los actores implicado en el proceso pedagógico.

Como plantea Martínez (2006):

la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.

La indagación cualitativa busca comprender e interpretar la realidad humana y social con lo práctico, con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad individual es por ello que los estudios cualitativos pretenden comprender la particularidad de cada persona en el entorno en que se desenvuelve.

Para el tema de interés se estudia un grupo estudiante en su entorno educativo y de los agentes participantes en su ambiente natural permitiendo una interacción que a su vez permitiera la indagación con respecto a la lectoescritura y de acuerdo a los resultados encontrados intervenir desde su ambiente natural darles una solución.

Sampieri (2014) expresa en su obra Metodología de la Investigación, sexta edición que el diseño de la investigación “Son formas de abordar el fenómeno, deben ser flexibles y abiertos, no hay formatos o límites precisos entre ellos”.

Para el desarrollo del proyecto que se enmarca en una intervención pedagógica, que corresponde a una investigación de enfoque cualitativo, y el diseño que se implementará es la Investigación Acción, ya que se plantea la implementación de estrategias de gamificación en un proceso de aprendizaje, el docente se convierte en un investigador que reflexiona sobre su praxis para transformarla.

Por otro lado, Martinez (2006), afirma que la investigación acción:

Es el único indicado cuando el investigador no sólo quiere conocer una determinada realidad o un problema específico de un grupo, sino que desea también resolverlo. En este caso, los sujetos investigados participan como coinvestigadores en todas las fases del proceso: planteamiento del problema, recolección de la información, interpretación de la misma, planeación y ejecución de la acción concreta para la solución del problema, evaluación posterior sobre lo realizado, etc. El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización, desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas.

Sampieri por su lado, expresa que la finalidad de la Investigación-Acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos, y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. Los pilares sobre los cuales se fundamentan los diseños de investigación-acción son:

- Los participantes que están viviendo un problema son los que están mejor capacitados para abordarlo en un entorno naturalista.
- La conducta de estas personas está influida de manera importante por el entorno natural en que se encuentran.
- La metodología cualitativa es la mejor para el estudio de los entornos naturalistas.

Según Stringer (1999) las tres fases esenciales de los diseños de investigación-acción son: Observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e implementar mejoras), las cuales se dan de una manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (Citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Creswell (2005) divide a los diseños fundamentales de la investigación-acción en dos clases: Práctico y Participativo.

En investigación se concibe la población al conjunto total de personas, objetos o medidas que coinciden en características comunes que se puedan observar en un determinado momento o lugar.

Para evitar realizar una medición que ocupe todo el conjunto, se acude a la toma de muestra que es un subconjunto que representa las características generales de la población. Esta investigación está dirigida a las instituciones educativas oficiales del suroccidente del distrito de Barranquilla, debido a que, según la base de datos suministrada por la Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, de la población total el cual son 47 instituciones que cuentan con aulas de aceleración del aprendizaje en Barranquilla, 36 de ellas pertenecen a la localidad del Suroccidente, descritas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Instituciones Educativas del Distrito de Barranquilla con aulas de Aceleración del Aprendizaje año lectivo 2021.

Localidad o zona	Nombre de la Institución Educativa	Dirección institución	Código DANE de la sede educativa	#Aulas Aceleración del Aprendizaje
Sur Occidente	Centro de Educación Distrital No. 062 David Sánchez Juliao	Calle 64c 16-30	108001002967	1
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Carlos Meisel	Calle 74 24c-35	108001000000	4
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital El Pueblo "Internado Víctor Tamayo"	Carrera 11n 128-200	1,08001E+11	1
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Javier Sánchez	Calle 63c 20b - 28	1,08001E+11	3
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital La Milagrosa Fe y Alegría	Calle 94 6g-10	308001000000	3
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Nuevo Bosque	Carrera 6a 60b - 59	108001000069	2
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital	Carrera 21b 75-93	108001018596	1

	Paulino Salgado Batata			
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Betzabé Espinoza	Calle 120 25-77	108001000093	1
Sur Occidente	Institución Educativa Inmaculada Concepción	Transversal 1f 88-60	108001000000	2
Sur Occidente	Instituto Cultural Las Malvinas	Carrera 8 87-100	1,08001E+11	1
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Santa María	Carrera 5sur 78b-80	108001000000	5
Sur Occidente	Centro de Educación Básica y Media 161 El Pueblito	Calle 117 10j-72	108001012652	1
Sur Occidente	Institución Distrital de Formación Técnica Diversificada Alberto Assa	Calle 101 6l-170	110800000088	1
Sur Occidente	Colegio Distrital Los Rosales	Calle 98d 9j-23	108001079102	1
Sur Occidente	Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo	Carrera 26 85-61	108001074674	2
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital La Esmeralda	Diagonal 75 15-12	108001074488	1
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital La Libertad	Carrera 26a 74b-139	108001002576	3
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Sonia Ahumada	Carrera 12a 94-65	108001006687	1
Sur Occidente	Institución Educativa Distrital Villas de San Pablo	Diagonal 136 9d-60	108002000000	1

Elaborado por: Karen Marchena. **Fuente:** Secretaría de Educativa del Distrito de Barranquilla

La muestra, definida por Sampieri (2018) como “En el proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”, para la elección de la muestra, se realizará estudio de casos,

el cual por ser a profundidad, se tomarán 3 Aulas de la metodología flexible de Aceleración del Aprendizaje que pertenezcan a diferentes instituciones de la localidad del suroccidente de Barranquilla.

Cada aula está representada de la siguiente forma:

Tabla 2. Aula N°1

MODALIDAD	GÉNERO				TOTAL
	DOCENTES		ESTUDIANTES		
	M	F	M	F	
Aceleración del aprendizaje	0	1	18	9	28

Elaborado por: Karen Marchena. **Fuente:** Secretaría de la Institución Educativa Distrital De Formación Técnica Diversificada Alberto Assa.

Tabla 3. Aula N°2

MODALIDAD	GÉNERO				TOTAL
	DOCENTES		ESTUDIANTES		
	M	F	M	F	
Aceleración del aprendizaje	0	1	13	9	22

Elaborado por: Karen Marchena. **Fuente:** Secretaría de la Institución Educativa Betzabé Espinoza

Tabla 4. Aula N°3

MODALIDAD	GÉNERO				TOTAL
	DOCENTES		ESTUDIANTES		
	M	F	M	F	
Aceleración del aprendizaje	1	0	10	9	19

Elaborado por: Karen Marchena. **Fuente:** Secretaría del Instituto Cultural Las Malvinas.



Conclusiones

No pretendo decir que el uso de la gamificación sea la solución a todos nuestros problemas en el aula, pero sí tenemos constancia de que el uso de elementos del juego en nuestra actividad docente ha mejorado la atención de nuestros alumnos y su compromiso en la participación activa de las clases. Por estas dos razones fundamentales una de las hipótesis es que la implementación de la gamificación puede ser positiva para los aprendientes.

Asimismo, señalar que si una actividad funciona perfectamente sin la inclusión de elementos gamificadores no es necesario modificarla. Sin embargo, si una actividad no funciona como se ha planeado, se puede intentar incluir algún componente de la gamificación para ver si así tiene mejores resultados.

Ante todo, el docente debe realizar la toma de decisiones frente a la utilización o no de recursos innovadores una vez analizado el contexto de enseñanza y aprendizaje, decididos los objetivos que quiere alcanzar y evaluadas las necesidades específicas de los aprendientes.

Referencias

- Anónimo. (s/f). Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de consejos escolares autonómicos y del estado. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroceaedocumentobase2015.pdf?documentId=0901e72b81cba>
- Colombia Aprende. (s/f). Portafolio de modelos educativos flexibles. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85440.html> el 20 de octubre de 2021.

- Cooper, R. M. (2015). Hacia un modelo de educación flexible: elementos y reflexiones. Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Recuperado de <http://tecnoeducativasii.blogspot.com.co/2015/03/resumen-capitulo-15-hacia-unmodelo-de.html>
- Abu-Shanab, E. A., & Musleh, S. (2018). The Adoption of Massive Open Online Courses: Challenges and Benefits. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 13(4), 62-76. <https://doi.org/10.4018/IJWLTT.2018100104>
- Adegbenro, J. B., & Olugbara, O. O. (2018). Investigating Computer Application Technology Teachers' Procedural Knowledge and Pedagogical Practices in ICT-Enhanced Classrooms. *Africa Education Review*, 15(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/18146627.2017.1394516>
- Atapattu, T., Falkner, K., & Falkner, N. (2017). A comprehensive text analysis of lecture slides to generate concept maps. *Computers & Education*, 115([December]), 96-113. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.001>
- Babaci, Z. (2017). A rights-based approach to science literacy using local languages: Contextualizing inquiry-based learning in Africa. *International Review of Education*, 63(3), 381-401. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9644-3>
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Çevik, H., & Duman, T. (2018). Analyzing the Effects of E-Learning on Science Education. *International Journal of Instruction*, 11(1), 345-362. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11124a>

- Cheema, J., & Kitsantas, A. (2016). Predicting high school student use of learning strategies: the role of preferred learning styles and classroom climate. *Educational Psychology*, 36(5), 845-862. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.981511>
- Chen, M.-P., Wong, Y.-T., & Wang, L.-C. (2014). Effects of type of exploratory strategy and prior knowledge on middle school students' learning of chemical formulas from a 3D role-playing game. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 163-185. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9324-3>
- Corbatto, M. (2017). Modeling and Developing a Learning Design System based on Graphic Organizers. En *Adjunct Publication of the 25th Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization - UMAP '17* (pp. 117-118). Bratislava, Slovakia: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3099023.3099028>
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Engin, G. (2018). The Opinions of the Multigrade Classroom Teachers on Multigrade Class Teaching Practices (Multiple Case Analysis: Netherlands-Turkey Example). *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 177-200. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.129.13>
- García, S., Maldonado, D., & Jaramillo, L. E. (2016). Graduación de la educación media, asistencia e inasistencia a la educación media. *Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, 34(12), 1-32.
- García, A. (2016). Las competencias digitales en el ámbito educativo. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf>

- Gutiérrez, N. (2017). Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, 98(250), 638-656 <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3404>
- Harmandaoğlu, E., Balçıkanlı, C., & Cephe, P. T. (2018). Introducing an innovative technology integration model: Echoes from EFL pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 23(5), 2179-2200. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9711-9>
- Hyry, E. K., & Hascher, T. (2015). Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *Advances in Research on Teaching* (Vol. 22, pp. 89-113). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- Kusumastuti, D. L., Tjhin, V. U., & Soraya, K. (2017). The Role of Mobile Devices to Improve Student Learning Motivation on Distance Learning. In *Proceedings of the 2017 International Conference on Information Technology - ICIT 2017* (pp. 325-329). Singapore, Singapore: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3176653.3176729>
- Kuyini, A., Yeboah, A., Das, K., Alhassan, M., & Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1009–1023. doi:10.1080/13603116.2016.1145261
- Lagman, A. C., & Mansul, D. M. (2017). Extracting Personalized Learning Path in Adaptive E-Learning Environment Using Rule Based Assessment. In *Proceedings of the 2017 International Conference on Information Technology - ICIT 2017* (pp. 335-340). Singapore, Singapore: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/3176653.3176679>

- Mendoza, G. (2014). Las tecnologías de la información y comunicación como herramienta que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primaria (Tesis de Licenciatura en Educación). 42, CD. del Carmen, Campeche. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/30712.pdf>
- Millán, S. E. Q., Mella, E. H. R., Saavedra, S. M., Rapimán, D. Q., & Surjan, M. C. G. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227154>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Modelos educativos flexibles. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>
- Mukwambo, M., Ramasike, L. F., & Ngcoza, K. M. (2018). An analysis of language use in analogical indigenous knowledge presented in science texts. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 26(2), 57-73.
- OECD (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>.
- Sánchez, I., Krajcik, J., & Reiser, B. (2018). “We do not know what is the real story anymore”: Curricular contextualization principles that support indigenous students in understanding natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 348–376.
- EcuRed. (28 de octubre de 2015). Metodología del proceso enseñanza aprendizaje. Obtenido de http://www.ecured.cu/index.php/Metodolog%C3%ADa_del_proceso_ense%C3%B1anza_aprendizaje

León, M. (marzo de 2010). Repositorio Universidad de Cuenca. Obtenido de Repositorio Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2645/1/tm4324.pdf>

Leyva, e. O. (01 de 12 de 2012). obedouriet. Recuperado el 26 de 12 de 2013, de obedouriet: <http://es.scribd.com/doc/32553369/5-Comunicacion-Visual>

Mendoza, E. (18 de enero de 2012). Tecnología Educativa 2012. Obtenido de Tecnología Educativa 2012: <https://tecnologiaeducativa2011.wordpress.com/tag/plataformas-virtuales-de-aprendizaje/>

Millán, C. (21 de 07 de 2013). CEMEBlog. Recuperado el 10 de 09 de 2013, de CEME Blog: <http://blog.cemebe.info/que-es-el-diseno-tecnopedagogico/>

Moodledocs. (2015). Acerca de Moodle. Obtenido de Acerca de Moodle: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle

MoodleDocs. (2015). Moodle Mobile. Obtenido de Moodle Mobile: https://docs.moodle.org/all/es/Moodle_Mobile

Ortega, C. A. (24 de Julio de 2014). SOLE, un modelo educativo inspirado en el auto-aprendizaje. Obtenido de SOLE, un modelo educativo inspirado en el auto-aprendizaje: <http://www.youngmarketing.co/sole-un-modelo-de-educacion-inspirado-en-el-auto-aprendizaje/>

Sandoval, S. (01 de 06 de 2015). FLACSO México. Recuperado el 10 de 09 de 2013, de FLACSO México: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/sandoval_sa.pdf

Yaneth Elles, J. (13 de 11 de 2014). Análisis De Una Acción Educativa Sustentada En Las TIC y Selección Del Modelo De Diseño Tecno Pedagógico Que Encajaría En

Dicha Acción. Obtenido de
http://www.academia.edu/10098642/PEC02_DISE%C3%91O_TECNOPEDA_GOGICO_-YANETH_ELLES_JULIO_-_CASO_1

Zambrano, J. (2013). Monografias.com. Obtenido de Monografias.com:
<http://www.monografias.com/trabajos104/capacidades-digitales-y-su-proceso-aprendizaje/capacidades-digitales-y-su-proceso-aprendizaje.shtml>

Liberio Ambuisaca, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. Revista Conrado, 15(70), 392-397. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.

Capítulo 26

Propuesta de Formación Docente en Pedagogía Musical: Una Apuesta a la Atención de Estudiantes con Discapacidad Auditiva y Sordera

Alixaid Barrozo Martínez⁸²

Luis Alfredo Gómez Linares⁸³

Universidad del Atlántico

Resumen

Esta investigación en desarrollo plantea como objetivo diseñar una propuesta de formación docente en pedagogía musical, orientada a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico. La metodología que se usará es de carácter descriptiva y de campo, no experimental, transversal, cualitativa fenomenológica e interpretativa. La población está conformada por los docentes y estudiantes de nueve instituciones del municipio donde se imparte Educación Musical, a partir del muestreo intencional se seleccionarán siete docentes y un funcionario de la Secretaría de Educación, a quienes se les aplicará la entrevista en profundidad, analizada a través de la Teoría Fundamentada (categorización) y sometida a la triangulación de fuentes. Se aspira generar una propuesta de formación docente compuesta por estrategias que propendan al desarrollo de la pedagogía musical con un enfoque inclusivo para los estudiantes con discapacidad auditiva y sordera, la cual abarcará un taller de sensibilización y cinco de capacitación, originados a través del proceso codificación, es decir a partir de las

⁸² Email: alixaidbarrozo@gmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2944-7933> Universidad Del Atlántico

⁸³ Email: algoli_05@hotmail.com Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8065-5856> Universidad Del Atlántico

categoría, subcategorías y conceptos integradores producto del análisis de las respuestas emitidas por los actores seleccionados. Las mismas permitirán sensibilizar al personal docente de las instituciones educativas acerca de la necesidad de formarse en competencias específicas de la pedagogía musical que les permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos a estudiantes con discapacidad auditiva y sordera; propiciar el desarrollo de prácticas de aula inclusiva que propendan a la sensibilización afectiva y el aumento de la confianza y autoestima del aprendiz y fomentar el desarrollo de las capacidades intelectuales y psicomotrices de los estudiantes con discapacidad auditiva y sordera a través de actividades que comprenden el trabajo visual, táctil y motriz.

Palabras clave: pedagogía musical, discapacidad auditiva y sordera, inclusión, formación docente.

Abstract

The objective of the research was to design a proposal for teacher training in music pedagogy, aimed at the inclusion of children and young people with hearing disabilities and deafness in the selected educational institutions in the municipality of Soledad-Atlántico. Descriptive and field, non-experimental, transversal, qualitative, phenomenological and interpretive. The population will be made up of teachers and students from nine institutions in the municipality where Music Education is taught, from the intentional sampling, seven teachers and an official of the Ministry of Education will be selected, to whom the in-depth interview will be applied, analyzed through Grounded Theory (categorization) and subjected to source triangulation. The aspiration is to generate a teacher training proposal composed of strategies that promote the development of music pedagogy with an inclusive approach for students with hearing disabilities and deafness, which will include an awareness workshop and five training workshops, originated through the coding process. , that is, from the categories, subcategories and integrating concepts resulting from the analysis of the responses issued by the selected actors. They will make it possible to sensitize the teaching staff of educational institutions about the need to train in specific competencies of music

pedagogy that allow them to develop inclusive teaching and learning processes for students with hearing disabilities and deafness; promote the development of inclusive classroom practices that promote affective awareness and increase the confidence and self-esteem of the learner and encourage the development of intellectual and psychomotor skills of students with hearing disabilities and deafness through activities that include work visual, tactile and motor.

Keywords: music pedagogy, hearing impairment and deafness, inclusion, teacher training

Introducción

En los últimos años se viene trabajando en torno a los derechos humanos de las personas con discapacidad, como sujetos que tienen limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, con derechos y obligaciones con igualdad de oportunidades y participación social; específicamente en Colombia, fue a partir de la Constitución Política de 1991, que empezó a entenderse no como enfermedad sino en términos de derechos; en ese orden de ideas, Hernández (2015), aclara que en los artículos 13 y 472 se consagran acciones afirmativas en favor de poblaciones especiales y el deber del estado de promover la igualdad sustancial y proteger a las personas que se encuentren en situación de debilidad manifiesta, gestionando políticas de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos.

Una de las discapacidades físicas es la pérdida de audición y sordera, que según cifras emitidas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019), más de 466 millones de personas en el mundo la padecen, de las cuales 34 millones son niños, originada por causas genéticas, complicaciones en el parto, ciertas enfermedades infecciosas, como las del oído en nivel crónico, el empleo de determinados fármacos, la exposición al ruido excesivo y el envejecimiento; estadísticas que vaticinan que para el 2050, más de 900 millones de personas (una de cada 10) sufrirá una pérdida de audición incapacitante; 100 millones de jóvenes (entre 12 y 35 años de edad) estarán en riesgo de padecer pérdida de audición por su exposición al ruido en contextos recreativos y que

la situación de las personas que padecen pérdida de audición mejorará gracias a la detección temprana, a la utilización de audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos de ayuda, así como con el empleo de subtítulos, el aprendizaje del lenguaje de signos y otras medidas de apoyo educativo y social.

De igual manera, Ruíz (2018), hace diferenciaciones entre los términos deficiencia o defecto auditivo (para designar el cambio o la desviación de los rangos de normalidad que puede surgir en las estructuras o funciones auditivas), discapacidad auditiva (relacionada con las restricciones que la deficiencia impone a la capacidad para realizar una actividad dentro de lo que se considera normal) e hipoacusia (baja en la sensibilidad auditiva, quienes la padecen pueden ser capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral); todos afectan las habilidades comunicativas en la vida diaria, pero con atención pueden incorporarse al sistema educativo.

En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994), Echeita y Domínguez (2011), hacen referencia a la atención y apoyo que se le debe brindar a los alumnos con discapacidades físicas a través de la educación inclusiva, en la cual se propone que todos tienen el derecho a desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y a desarrollar las competencias que les permitan participar en sociedad; por lo que le corresponde al sistema escolar ofrecerles una educación de calidad, con igualdad de oportunidades; esto es reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje de calidad.

Para este logro, Granada, Pomés y Sanhueza (2013) señalan que la concepción y actitud de los docentes acerca de la inclusión educativa es fundamental, la cual debe ser entendida como las percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, que impactan la disposición hacia la inclusión de personas con discapacidades, positiva cuando se realizan prácticas inclusivas en el aula y negativa cuando minimizan las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas; de ahí que, consideran a los docentes inclusivos como aquellos que son “capaces de generar entornos o ambientes de aprendizaje equilibrados a través

del diálogo y participación con sus alumnos, de trabajar en equipo y en redes de apoyo tanto con los otros docentes, personal administrativo, familia del estudiante con necesidades educativas especiales” (p.57).

Cuando se trata de discapacidad auditiva y sordera, Echeita (2006), sugiere una serie de indicadores que los docentes deben tener presentes en los programas educativos si buscan la inclusión de los alumnos con ese tipo de discapacidad, destacando: (a) promover actitudes positivas hacia la sordera, reconociendo las diferencias individuales y tomadas en consideración al momento en que los docentes planifiquen, desarrollen y evalúen una propuesta curricular, que les permita lograr el aprendizaje significativo; (b) desarrollar sistemas de comunicación compartidos y efectivos para establecer interacciones con su entorno social y para acceder a los contenidos curriculares, donde a través de la lengua de signos, para asegurar que los contenidos se asimilen significativamente; (c) crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos y (d) que se les ofrezca formación permanente para acompañarlos y social y cultural.

Lo anterior es ratificado por Casado (2017), cuando aclara que hay razones importantes por las cuáles los docentes deben incorporar la música en el aula, destacando que:

Actúa sobre todas las áreas del desarrollo, por lo que incide directamente en el crecimiento del individuo; es una forma de poder expresarse libremente y de trabajar la creatividad; fortalece las relaciones sociales entre los miembros del grupo y favorece la comunicación, el trabajo cooperativo, el respeto mutuo y, por ende, la inclusión social; desarrolla las capacidades de memoria, concentración y atención del niño, aspectos influyentes en el estudio de cualquier materia; se puede poner en práctica y reforzar conocimientos ya adquiridos en otras disciplinas; requiere constancia, esfuerzo y dedicación, valores esenciales en la educación; aporta un mayor conocimiento sobre su imagen y esquema corporal;

ayuda a coordinar los movimientos; por lo cual no debe privarse al discapacitado auditivo de todos estos beneficios cuando se busca la inclusión (p.133).

Haciendo hincapié en el contexto colombiano Rodríguez (2017), ratifica que en la Constitución Política de 1991, en su artículo 5, se reconoce que las personas con necesidades especiales, específicamente auditivas y sordera, tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda su vida, promoviendo su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado; para ello y a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha trazado algunos criterios para el trabajo con estudiantes, inspirados en el principio de integración de Escuela para todos, plasmados en una guía para organizaciones y gobiernos, donde se declaran los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales, contentiva de ocho documentos con orientaciones pedagógicas para personas con algún tipo de necesidad especial, donde se les ofrece a los docentes de todas las disciplinas, niveles y áreas, que se encuentran en proceso de formación, aspectos prácticos para que puedan afianzar su comprensión sobre el tema cualificando, además, sus prácticas pedagógicas, en beneficio de la educación del país.

Por su parte, la Ley 115/1994, decreta como su objeto que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes, fundamentada en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público, la cual en su artículo 67 define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social; es decir, hace énfasis en la atención a la diversidad y en la necesidad de que los docentes respondan a las diferencias de los estudiantes de manera de aplicar el principio general de que todos somos diferentes.

En el mismo contexto, Borro (2017), comparte los lineamientos anteriores por estar en consonancia con uno de los objetivos marcados en el país, como lo es desarrollo de modelos de educación inclusivos, aunque señala que a pesar de las intenciones, parece que la inclusión no está reflejada en los modelos curriculares oficiales de las distintas enseñanzas de música, que se centran más en una enseñanza orientada hacia los conocimientos de la teoría y la técnica instrumental, donde los docentes están olvidando que a través de la enseñanza musical pueden realizar un recorrido en donde las distintas capacidades de los estudiantes puedan participar en un mismo espacio de enseñanza-aprendizaje.

Ruiz (2018), agrega que a pesar de que los estudiantes con deficiencia auditiva presentan necesidades educativas especiales a lo largo del proceso educativo, especialmente si asisten a escuelas o colegios regulares, los docentes aún no prestan la atención adecuada que requieren, por lo que se les frena la posibilidad de compartir con los otros y esto obedece a que les falta formación, a que las instituciones poco están haciendo para ofrecerles capacitación, aunado a que en algunos casos no cuentan con los recursos adecuados para entrenar a los docentes en la lengua de señas, con lo cual se podría minimizar esta problemática y lograr la inclusión educativa ansiada.

Posiblemente, para Bernal (2018), la ausencia de una atención adecuada para promover la inclusión de personas con necesidades especiales ocurre porque los docentes: (a) no se encuentran preparados para atender la población sorda, ocasionando en muchas oportunidades situaciones de aislamiento de estos estudiantes, generando un desfase a nivel educativo y comunicativo; (b) poseen falsos imaginarios sobre los estudiantes sordos hasta el punto de catalogarlos con problemas de aprendizaje; (c) presentan la dificultad que hace referencia a la orientación de cada una de las áreas del conocimiento de forma aislada e independiente, sin crear una articulación entre los contenidos de las áreas; (d) no existe una propuesta transversal que permita el aprendizaje significativo y poseen limitado conocimiento sobre las habilidades para implementar métodos y estrategias pertinentes para la enseñanza; (e) se preocupan por no conocer el uso de la lengua de señas para la interacción y falta de aspectos

gramaticales, semánticos y sintácticos propios de la lengua escrita y (f) no reciben formación permanente ni apoyo frente a los temas que implica la atención de sordos en el contexto escolar.

Todo lo descrito con anterioridad parece estar sucediendo en la institución educativa llamada Escuela Bilingüe para Sordos, (Inobasol, sede #5), y en otras instituciones del municipio de Soledad, Departamento del Atlántico, donde se ofrece educación especializada para niños y jóvenes con limitaciones auditivas, sitios donde ha trabajado el investigador, quien ha recabado evidencias por sus prácticas, experiencias, investigaciones anteriores, por conversaciones y observaciones de la actuación de otros colegas, que le permiten inferir que existen algunas situaciones problematizadoras, que aspira estudiar y demostrar, entre las cuales se destacan las siguientes:

Algunos docentes y estudiantes no saben lengua de señas, los que se sientan en los últimos asientos no logran comprender lo que se está explicando pues no saben leer los labios, existen barreras de comunicación muy notables, en reiteradas oportunidades los docentes gritan creyendo que así los oirán, no se cuenta con una mayoría de personal docente especializado o intérpretes para impartir clases a alumnos con sordera a través de la lengua de signos, no se usa la música ni la pedagogía musical como herramienta potenciadora de la inclusión y generadora de conocimiento; por lo que no se superan los problemas generados por limitaciones de desarrollo auditivo o déficit auditivo en los alumnos, lo cual disminuye su calidad de vida y participación, intelecto y personalidad.

Según lo referenciado anteriormente, el investigador aspira diseñar una propuesta de formación docente en pedagogía musical, orientada a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico, como objetivo general se planteó diseñar una propuesta de formación docente en pedagogía musical, orientada a la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico y como específicos: explorar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la forma como realizan su proceso de enseñanza con los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera

en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico; identificar elementos de la pedagogía musical que faciliten a los docentes la inclusión de niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico; analizar los conocimientos que poseen los docentes sobre la inclusión de niños y jóvenes discapacidad auditiva y sordera y caracterizar las preferencias de los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico.

Como estado del arte o antecedentes se han revisado algunos trabajos destacando el de Orozco (2016), quien en el estudio intitulado “La investigación acción como herramienta para formación docente. Experiencia en la carrera de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAM, Managua, Nicaragua” identificó las necesidades educativas en los estudiantes de los Institutos de Educación Secundaria de Nicaragua. Para recoger la información también se realizó una indagación en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación e Idiomas para conocer los tipos de investigaciones que han realizado los graduados, se sistematizaron y a partir de esto se diseñaron unidades didácticas en las disciplinas sociales que se imparten en educación secundaria, para luego realizar intervenciones didácticas. Los resultados encontrados indican que la investigación acción es una herramienta efectiva para la formación del profesorado de ciencias sociales; además, así lo expresan tanto los graduados de la carrera como los estudiantes de educación secundaria que han participado en las intervenciones didácticas realizadas por los graduados.

Por su parte, Brito (2018), realizó una tesis de Maestría en la Universidad de la Laguna en Canarias, intitulada “Discapacidad Auditiva”, en la cual comparte que la discapacidad auditiva vista desde la educación es un tema difícil si los maestros no tienen la formación necesaria para poder desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma correcta. Deben conseguir que el alumnado desarrolle todas las competencias básicas de la forma más correcta posible. La atención temprana, así como el papel de la familia cobran gran importancia en el desarrollo de cualquier niño que presente una

discapacidad. Como conclusiones reporta que hay que tener en cuenta la diversidad de los alumnos y que cada uno de ellos tendrá unas habilidades, capacidades y niveles curriculares dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; que uno de los objetivos del colegio debería hacer hincapié en detectar cuáles son las necesidades que requiere cada alumno, y principalmente en los alumnos con necesidades específicas educativas; que todos los niños/as, con o sin necesidades específicas educativas, deben construir su identidad en un entorno basado en el respeto y la tolerancia hacia los demás; se deben reconocer cuáles son las necesidades educativas especiales de los alumnos con pérdidas auditivas graves, para poder adaptarnos a las necesidades de cada alumno.

Y por último, se destaca García (2018), quien realizó en la Universidad de Sevilla en España una investigación titulada “La música, un instrumento de inclusión para alumnos con hipoacusia en el aula de educación primaria”, con el objetivo de diseñar una unidad didáctica de música que permita hacer partícipes a todos los alumnos con distintas capacidades dentro del aula focalizando la atención en los posibles estudiantes afectados por hipoacusia, siguiendo un modelo de Diseño Universal de Aprendizaje, para romper barreras y de este modo integrar a las personas sordas dentro de la comunidad oyente. Para llevar este proyecto a cabo, se partió de una experiencia previa en colegios ordinarios, en asociaciones de personas con discapacidad auditiva y en el trabajo de personas sordas como intérprete de lengua de signos, de donde surge la necesidad de crear una intervención didáctica donde las personas sordas estén incluidas en el aula de música, se diseñó una unidad didáctica dirigida hacia alumnos de educación primaria en el área de Música.

Como conclusiones se reportó que a través de la unidad didáctica es posible hacer una clase inclusiva en la que aquellos que tengan discapacidad auditiva puedan disfrutar de la música como el resto de las personas; los alumnos de 6 y 7 años que han formado parte de la unidad didáctica no han sentido diferencia entre personas sordas o personas oyentes, entre personas con ayuda técnica o sin esta. El aporte de este estudio consistió en el reconocimiento de la intervención didáctica como herramienta que permite llevar a cabo la inclusión de alumnos hipoacúsicos en un aula ordinaria, lo cual puede ser

desarrollado de manera efectiva a través de las sugerencias que se plantean en el documento.

Las bases teóricas consideradas fueron: (a) formación docente como mecanismo para el fortalecimiento de la enseñanza-aprendizaje de niños con discapacidad auditiva: hablar de formación docente es hacer referencia a la razón de ser de la pedagogía, en este caso vista desde la formación de docentes, que en opinión de Zapata, Flórez y Bedoya (1993), se trata de una “disciplina centrada en la formación, criterio de validación del saber pedagógico” (p.55), que incluye o determina la calidad de la educación, siempre que “la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los docentes estén formados en pedagogía” (p.56); en otras palabras, hace referencia a un área científica cuyo objeto de estudio, facilita al sujeto docente, la formación de habilidades propias para el ejercicio de la enseñanza. Para Hernández (2002), la formación docente:

Implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas intensamente asociadas al campo profesional, cuyos principales propósitos son actualizar y perfeccionar al docente para adaptarse a los avances sociales, tecnológicos y científicos, comprometidos indisolublemente con los ámbitos disciplinar, cultural y psicopedagógico, que conlleven a cambios, cualitativamente transformadores de la práctica pedagógica (p.50-51).

Una vez clarificada la importancia de la formación docente, es necesario comentar acerca de cómo debe ser la misma cuando se requiere fortalecer la enseñanza-aprendizaje de niños con discapacidad auditiva, para Hernández y Sánchez (2012), los procesos educativos y de alfabetización requieren que el estudiante con retos auditivos tenga herramientas técnicas para alcanzar competencias básicas y genéricas necesarias para su desarrollo personal, educativo y profesional, esto pasa por tener al frente docentes altamente formados que le den un giro a una situación que, por décadas, ha venido presentándose en las aulas de clases del nivel básico y entiendan que deben:

Revisar y replantear estrategias metodológicas para que el estudiante sordo aprenda por descubrimiento, reconstruya y vuelva a confirmar sus hipótesis, para que su

aprendizaje sea significativo y contextualizado, como lo plantea Brunner. Que haya armonía, entre la teoría (contenidos, conceptos, conocimiento) y la práctica (proyectos pedagógicos, actividades de aprendizaje, entre otros), lo que no permite la concatenación de los aprendizajes. Que se formen en estrategias metodológicas para que sean capaces de enfrentar el reto de educar a sus estudiantes con diversidad; que revisen sus prácticas y las replanteen de modo que todos se vean beneficiados (p.157).

(b) Discapacidad auditiva y las implicaciones en la escuela: para Pedrosa y Cobo (2017), el concepto de persona sorda o con discapacidad auditiva tiene dos perspectivas, la primera desde el ámbito clínico, definida como déficit de audición y la necesidad de rehabilitación de éste déficit, la segunda desde el ámbito sociocultural, que la consideran como un colectivo minoritario, con una lengua, un pasado y una cultura que le son propias, aunque ciertamente, es una persona a quien se le ha reconocido un grado de minusvalía, que en su vida cotidiana presenta barreras de comunicación o que, en el caso de haberlas superado, requiere medios y apoyo para su realización.

También Ochoa, Angulo y Aparicio (2017), investigadores colombianos relatan que la inclusión social y educativa de los grupos poblacionales que presentan algún tipo de discapacidad auditiva, muchas veces se ha visto comprometida en condiciones contradictorias, esto ocurre por un lado porque las leyes impuestas se denotan rígidas y la falta de información, estudios y análisis de las capacidades y limitaciones de todos los aspirantes con miras a su desarrollo académico y profesional, llevan a esta población a optar por decisiones equivocadas y a las entidades educativas a incurrir frecuentemente en errores, trayendo como consecuencias la deserción estudiantil; por el otro, los estudiantes no tienen las mismas posibilidades por ejemplo, para acceder a la educación superior, deben realizar un examen de calificación denominado “Saber 11”, para medir los conocimientos adquiridos durante la educación básica y media, en el mismo, los estudiantes con discapacidad auditiva enfrentan “problemas de comprensión, entendimiento y a la falta de información; dado que existen vacíos conceptuales, deficiencias de lectoescritura y/o ignorancia en temas específicos.

(d) pedagogía musical y las herramientas que favorecen el proceso de inclusión a personas con discapacidad auditiva a la escuela: Con respecto a las bondades de la música en la formación especialmente de niños, Borro (2017), considera que la lecto-escritura musical desde la práctica del sentido rítmico, la audición, la entonación y la armonía, la importancia del desarrollo de la relajación, el silencio y la memoria de forma natural desde la práctica musical, permiten el desarrollo de la memoria, por lo que los docentes desde sus aulas deben implementar actividades musicales estructuradas y juegos en los que los estudiantes adopten roles de comportamientos definidos, así desarrollaran habilidades sensomotoras, estimularan el comportamiento adaptativo y ordenado, mejoraran la atención y la orientación en la realidad, promoverán la identificación y la empatía con los demás, desarrollaran la comunicación de ideas y sentimientos y mejorarán las habilidades de interacción y grupales.

Apoyando el planteamiento anterior, Otero (2015), sostiene que la música va más allá de la sensación que se percibe en el oído y que es definida como sonido, razón por la cual “la sordera no se constituye en un impedimento para poder percibirla” (p.134), aunque algunos presumen que el sonido se refiere al material acústico que llega al sistema auditivo y por lo tanto una persona sorda no podría escucharlo, quienes piensan así, olvidan que el sonido es una vibración originada de un cuerpo y difundida mediante ondas. Es por ello, que la música con sus cuatro cualidades: 1) timbre (distinguir los sonidos de las voces y diferentes instrumentos musicales); 2) intensidad (fuerza del sonido, si es fuerte o débil); 3) duración (tiempo que determina los ritmos musicales) y 4) altura (posibilita la distinción entre sonidos graves y agudos) y con sus tres elementos estructurantes: 1) el ritmo (combinación de sonidos según sus duraciones); 2) armonía (se combinan los sonidos de forma simultánea y 3) la melodía (combinaciones de sonidos según sus alturas (notas) con un ritmo determinado), no requiere únicamente de la audición para ser percibida, ya que como se indicó involucra la vibración.

Entendida así, la música puede ser usada como herramienta en el aula que potencie la inclusión de niños con discapacidad auditiva, por ser más que un fenómeno acústico, es un pasaje vivo-emocional-relacional a través del cual, los docentes con sus

estudiantes pueden crear espacios en donde la sordera no sea un impedimento y así puedan crear y recrear sentidos en la interacción, además es un buen pretexto para la “creación de escenarios que favorezcan la inclusión social y cultural de las personas sordas en entornos que tradicionalmente sólo han sido contemplados para las personas oyentes” (Otero, 2015, p.135).

Metodología

En este caso y por las características de la realidad a estudiar se asumirá la perspectiva interpretativa-cualitativa como paradigma que rige la investigación, pues persiguió precisamente interpretar los hallazgos de entrevistas realizadas a docentes para explorar las experiencias y percepciones de estos respecto a la forma como realizan su proceso de enseñanza con los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico. En correspondencia con el enfoque cualitativo, Rodríguez, Gil y García (1999), plantean que existen variedad de métodos, pero en este estudio se abordará el fenomenológico, caracterizado por el énfasis en lo individual y sobre la experiencia subjetiva, apoyado por la Teoría Fundamentada para que emerja la teoría a partir de los datos, que se parecerá a las experiencias relatadas por los informantes. Se realizará en las instituciones educativas del municipio de Soledad-Atlántico, las cuales se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Escenario donde se desarrolla la investigación.

Nombre del colegio	Formación del docente	Cantidad de profesores	Naturaleza de la institución (pública o privada)
Instituto Monsalve New Love	Licenciado y Técnico en música	3	Privada
Institución Educativa Técnica Industrial María Auxiliadora (ITISOL)	Licenciado en Música	1	Pública
Colegio Mixto Miguel de Cervantes Saavedra	Licenciado en Música	1	Pública
Institución Educativa Técnico Industrial Blas de la Torre	Licenciado en Música y Magíster	1	Pública
Institución Educativa Dolores María Ucros	Licenciado en Música y Especialista	2	Pública
Institución Educativa Técnica Sagrado Corazón de Soledad	Licenciado en Música y Maestría	1	Pública

Institución Educativa Vista Hermosa	Licenciado en Música	1	Pública
Institución Educativa Gabriel Escorcía Gravini	Licenciado en Música y Maestría	2	Pública
Institución Educativa Nuestra Señora de las Misericordias	Licenciado en Música	1	Pública

Como se trata de una investigación cualitativa según Martínez (2012), se deben fijar un grupo de criterios, que den una imagen global de lo que quiere estudiar, para después buscar en el grupo los que poseen esa características, los criterios deben responder a “consideraciones teóricas, intereses personales, circunstancias situacionales u otras” (p.52); es decir los informantes encargados de ofrecer la data necesaria sobre el fenómeno a investigar, se seleccionarán a través del muestreo no probabilístico intencional, entendidos según Rodríguez, Gil y García (1999), como aquellos que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollaran en determinado contexto, por lo que su elección responde al azar y a criterios deliberados e intencionales. En función de estos criterios, se escogieron a siete docentes de las instituciones mencionadas (uno por cada institución), que cumplieron con dichas características y un funcionario del sector educativo que decidió voluntariamente participar.

En función de ello, el investigador elaboró los siguientes criterios: Docentes de las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico, docentes que realizan su proceso de enseñanza con los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera en las instituciones educativas seleccionadas en el municipio de Soledad-Atlántico, docentes que hayan mostrado interés en el tema de la inclusión de niños a través de la música, con facilidad de expresión, con voluntad de participar, con de 5 años de experiencia, con profesión Licenciado en Música. En función de estos criterios, sólo ocho los cumplieron y se mencionan como ICD1, ICD2, ICD3, ICD4, ICD5, ICD6, ICD7 e ICD8 a continuación, en la Tabla 2 se describen los informantes seleccionados.

Tabla 2. Informantes claves.

Informantes clave	Descripción	Cargo
ICD1	Docente en música, con una formación académica técnica en música graduado de la Escuela Distrital de Artes EDA, con más de 5 años de experiencia en el sector privado.	Docente de música
ICD2	Docente de música, estudiante de licenciatura en música 9no semestre en la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, con más de 4 años en experiencia en el sector público en el municipio de Soledad Atlántico, con un nombramiento provisional.	Docente de música
ICD3	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, con más de 21 años de experiencia, con nombramiento provisional del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico.	Docente de música
ICD4	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, y magister en educación, con más de 25 años de experiencia, con nombramiento oficial del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico. También docente universitario.	Docente de música
ICD5	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes y candidata a magíster en estudios de interpretación, con más de 17 años de experiencia, con nombramiento oficial del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico. Además, tiene experiencia universitaria en la Universidad Reformada y en la Universidad del Atlántico	Docente de música
ICF6	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, y especialista y magíster en trastornos de aprendizaje, con más de 10 años de experiencia, con nombramiento oficial del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico.	Docente de música
ICF7	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, con más de 4 años de experiencia, con nombramiento provisional del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico.	Docente de música
ICF8	Docente de música, Licenciado en música egresado de la Universidad del Atlántico facultad de Bellas Artes, y tiene una especialización en teorías pedagógicas, con más de 30 años de experiencia, con nombramiento oficial del magisterio en una institución ubicada en el municipio de Soledad Atlántico. También docente en la universidad Libre de Barranquilla.	Docente de música

Como técnicas e instrumentos para recoger la información, Albert (2007), menciona que para la investigación cualitativa es apropiada la entrevista como técnica y del guión de entrevista como instrumento, interrogando a varias personas, para producir datos que antes no existían. En el caso de esta investigación se aplicarán dos entrevistas con sus guiones de entrevistas (las mismas se presentan en los anexos A y B), la primera al funcionario seleccionado (1) y la segunda a los docentes seleccionados (7), que por la situación de pandemia que se está desarrollando en el mundo, se enviarán a los ocho informantes seleccionados, quienes responderán a través del correo e incluso en algunos

casos a través de Zoom o Meet, en cualquiera de los casos, estas se grabarán y se transcribirán en Word. El análisis será interpretativo que consiste en comprender e interpretar el significado de las palabras y de las acciones de las personas. Por lo tanto, el tratamiento y análisis de los datos será continuo e inductivo y se hará atendiendo las fases de la teoría fundamentada para realizar la codificación abierta, axial y selectiva (revisar el material, establecer un plan de trabajo, reducción de los datos, interpretar los datos, obtención de resultados y conclusiones y asegurar la validez de los resultados). Hay que mencionar, además, que el diseño de la propuesta estará dividido en tres unidades temáticas: la primera llamada *“El cuerpo como un instrumento”*, la segunda *“Juega, crea y aprende”* y la última *“El metroluz y los ritmos folclóricos”*. Cada unidad tendrá unos subtemas que contemplan la sistematización de algunos elementos de la pedagogía musical que los docentes.

Resultados

Se aspira presentar una propuesta de formación docente en pedagogía musical orientada a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva y sordera, producto de los conceptos integradores que surjan de las informaciones obtenidas en las entrevistas, la cual se traducirá en una serie de estrategias que propendan al desarrollo de la pedagogía musical con un enfoque inclusivo para los estudiantes con discapacidad auditiva y sordera.

Orientadas a: sensibilizar al personal docente de las instituciones educativas acerca de la necesidad de formarse en competencias específicas de la pedagogía musical que les permita desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivos a estudiantes con discapacidad auditiva y sordera; propiciar el desarrollo de prácticas de aula inclusiva que propendan a la sensibilización afectiva y el aumento de la confianza y autoestima del aprendiz y fomentar el desarrollo de las capacidades intelectuales y psicomotrices de los estudiantes con discapacidad auditiva y sordera a través de actividades que comprenden el trabajo visual, táctil y motriz.

La propuesta que se presentará beneficiará inicialmente las distintas instituciones educativas del municipio Soledad-Atlántico, en Colombia, puesto que se presentará bajo



soportes fundamentados en relatos reales provenientes de sus docentes; lo cual, dará soporte fundamental a cada resultado expresado en la investigación, que servirá de punto de partida para tomar acciones necesarias a las transformaciones de mejoras; así entonces, será posible estudiar y evaluar la situación actual de su sistema educativo, de las competencias con las que cuenta su personal a cargo y las necesarias para realizar los cambios que requiere, enfocándose hacia un campo de mejoras incalculables.

Conclusiones

En esta investigación en curso, podemos decir que realizamos un análisis y balance coherente, y con todo lo observado se direcciona a satisfacción de crear una propuesta de formación docente orientada a la enseñanza de la pedagogía musical promoviendo la atención e inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva.

Esta investigación será útil para futuros docentes que quieran enseñar música a personas sordas, y posibilitará ser base de para nuevos estudios, teniendo evidencia detallada de cómo a partir del diseño de propuestas de formación docente facilita realizar procesos de inclusión en la sociedad a personas con discapacidad y sin discapacidad.

Al hacer un sondeo de las instituciones educativas que son el escenario donde se desarrolla la investigación, pudimos apreciar que son pocas las instituciones educativas del municipio de Soledad (Atlántico), que está incluidas las artes (música, danza, teatro, pintura) como asignaturas académicas de manera oficial para este tipo de población; por consiguiente tampoco cuentan con un plan de trabajo óptimo para su aprendizaje, sabiendo que la música en especial es un instrumento mediador en todo tipo de procesos.

Lo anterior expresa la necesidad de fortalecer la gestión desde la inclusión, de manera que se ofrezcan muchos más procesos musicales, académicos y personales con todo tipo de población.

Referencias

- Albert, M. (2007). La investigación educativa: claves teóricas. España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Balza, L y Barrozo, A. (2017). Inclusión de niños y jóvenes sordos e hipoacúsicos en la sociedad oyente a través de la conformación de un grupo de música tradicional del Caribe colombiano en la Escuela Bilingüe para Sordos (Inobasol, sede #5), de Soledad-Atlántico. Tesis para optar al título de Lic. en Música. Universidad del Atlántico, Barranquilla.
- Bernal, A. (2018). Estrategias para maestros con niños sordos. Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia, Bogotá. Recuperado en: [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/852/1/CCA-spa-2018 Estrategias_de_ense%C3%B1anza_para_maestros_con_ni%C3%B1os_sordos_del_Instituto_Nuestra_Se%C3%B1ora_de_la_Sabiduria.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/852/1/CCA-spa-2018_Estrategias_de_ense%C3%B1anza_para_maestros_con_ni%C3%B1os_sordos_del_Instituto_Nuestra_Se%C3%B1ora_de_la_Sabiduria.pdf).
- Borro, F. (2017). Modelo educativo musical para la inclusión educativa. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado en: [file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/borro_reverendo_francisco%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/borro_reverendo_francisco%20(1).pdf)
- Brito, S. (2018). Discapacidad auditiva. Tesis de fin de grado de maestro en Educación Primaria modalidad. Universidad de la Laguna, España. Recuperado en: <riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11441/Discapacidad%20auditiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Casado, A. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de música. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal, VIII, 113-148. Recuperado en: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5464/Inclusi%C3%B3n_alumnado_discapacidad_auditiva_aula_m%C3%BAsica.pdf?sequence=1.

Constitución Política de Colombia. (1991). Modificado. Acto Legislativo 03 de 1993.
Recuperado

en:<https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>.

Domínguez, A. (2016). Educación para la inclusión de alumnos sordos. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 1-17. Recuperado en: https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf.

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.

Echeita, G y Domínguez, A. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. Aula, 17, 23-35. Recuperado en: <https://doi.org/10.14201/8393>.

García, J. (2018). La música: un instrumento de inclusión para alumnos con hipoacusia en el aula de Educación Primaria. Universidad de Sevilla, España. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/80656/GARC%C3%8DA%20TRIGUEROS%20JENNIFER%2C%20musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

García, R. (2018). Las claves del aprendizaje musical: Guía para mejorar con tu instrumento musical y el canto. Barcelona, España. Redbook Ediciones S.L.

Granada, M.; Pomés, M y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Hernández, B y Sánchez, J. (2012). La educación del estudiante con discapacidad auditiva: experiencia en la escuela inclusiva. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación, 3 (1), 155-162. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832338015>.

Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. Revista CES Derecho, 6 (2), 46-59. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/cesd/v6n2/v6n2a04.pdf>.

Hernández, R. (2002). La formación permanente del profesorado desde los centros educativos un enfoque que vincula teoría y práctica. Venezuela: Universidad de los Andes.

Ley 115 (1994). Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. Recuperado en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Martínez, M. (2012). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.

Ochoa, D., Angulo, J y Aparicio, L. (2017). Inclusión social de la población con limitación auditiva en la educación superior colombiana. Revista Logos, Ciencia y Tecnología, vol. 9 (1), 197-214. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/5177/517754057018.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (1994). Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/ Ministerio de Educación y Ciencia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Recuperado en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/832>.

Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2019). Sordera y pérdida de la audición. Recuperado en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.

Orozco, J. (2016). La investigación acción como herramienta para formación docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. Revista Científica De FAREM-Estelí, (19), 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>.

Otero, L. (2015). La sordera: una oportunidad para descubrir la música. Revista Española de Discapacidad, 3 (2), 133-137. Recuperado en: Doi: <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.03.02.09>.

Pedrosa, B y Cobo, E. (2017). Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial. Revista Voces de la Educación, 2 (2), 112-121. Recuperado en: <file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/71-Article%20Text-97-1-10-20170704.pdf>

Rodríguez, G., García, E y Gil, J. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, L. (2015). La deficiencia auditiva. Identificación de las necesidades educativas especiales. Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, vol. 1 (1), 95-109. Universidad de Granada. Consultado en: <file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/4148-Texto%20del%20art%C3%ADculo-14351-1-10-20180928.pdf>.

Rodríguez, R. (2017). Lineamientos pedagógicos para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el programa de formación musical de la Universidad del Bosque. Tesis de Maestría. Universidad del Bosque, Bogotá. Recuperado en: https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstream/handle/20.500.12495/2360/Rodriguez_Quiroga_Rocio_del_Pilar_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Rodríguez, A. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el aula de Música Tesis para optar al título de Magister en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria. Revista Científica sobre Accesibilidad Universal, VIII, 113-148. Recuperado en: http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5464/Inclusión_alumnado_discapacidad_auditiva_aula_música.pdf?sequence=1.

Ruiz, V. (2018). Recurso inclusivo musical y visual para el trabajo con niños hipoacúsicos de 3 a 5 años de edad. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del



Ecuador, Quito. Recuperado en:
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/15122/TESIS%20Viviana%20R.%20Castro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Sánchez, S. (2001). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Junta de Andalucía, España, 1-44. Recuperado en:https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/94_d_guxa_para_la_atencixn_educativa_al_alumnado_con_discapacidad_auditiva.pdf.

Zapata, V., Flórez, R y Bedoya, J. (1993). Objeto y método de la pedagogía. Colombia: Universidad de Antioquia.

Anexo A. Entrevista a un funcionario

1. ¿Cuántas instituciones educativas del sector público del municipio de Soledad Atlántico contemplan la educación inclusiva y que las distingue de otras?
2. ¿De qué número probable se puede hablar de estudiantes con discapacidad en el municipio de Soledad, específicamente con discapacidad auditiva y cómo son atendidos?
3. ¿En qué instituciones del municipio, brindan dentro de su oferta académica música en su currículo educativo y cómo es abordado?
4. ¿Cuántos licenciados o técnicos de música están vinculados a la planta docente de la secretaría de Educación del municipio de Soledad Atlántico y que tipo de formación permanente se auspicia para capacitarlos en atención a los estudiantes con discapacidad auditiva y sordera?
5. ¿Qué programas ofrece la secretaría de Educación del municipio de Soledad Atlántico para promover la inclusión educativa en las escuelas?
6. ¿Cómo percibe usted en términos generales la actuación de los docentes en el municipio con respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidades?
7. ¿Cómo describe usted su actuación como docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad educativa?
8. ¿Cuáles son desde su percepción las actuaciones que deben regir el comportamiento de los docentes que realizan prácticas inclusivas en el aula?
9. ¿Qué conoce usted de la pedagogía musical como actividad en el aula que practicada por los docentes favorezca la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera?
10. ¿Para usted cómo pueden los docentes promover la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera?

11. ¿Según su experiencia qué preferencias con respecto a la enseñanza musical poseen los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera y pudieran ser aprovechadas como mecanismo de inclusión al aula de clase?

12. ¿De qué manera la normativa legal colombiana con respecto a los lineamientos para la inclusión en la educación permanente es conocida y aplicada por los docentes en el municipio?

Anexo B. Entrevista a docentes

1. ¿En su institución educativa cómo se maneja la educación inclusiva y que la distingue de otras?

2. ¿En su institución educativa de qué número probable se puede hablar de estudiantes con discapacidad auditiva y cómo son atendidos?

3. ¿En su institución educativa como se imparte la música?

4. ¿Qué características de su formación considera claves para atender estudiantes con discapacidad auditiva y sordera?

5. ¿Qué programas ofrece la Secretaría de Educación del municipio de Soledad Atlántico para promover la inclusión educativa en las escuelas?

6. ¿Qué programas ofrece la Secretaría de Educación del municipio de Soledad Atlántico para promover la capacitación permanente de los docentes que atienden estudiantes con discapacidad auditiva?

7. ¿Cómo describe usted su actuación como docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva?

8. ¿Cuáles son desde su percepción las actuaciones que deben regir el comportamiento de los docentes que realizan prácticas inclusivas en el aula?

9. ¿Qué conoce usted de la pedagogía musical como actividad en el aula que practicada por los docentes favorezca la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera?
10. ¿Para usted cómo pueden los docentes promover la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad auditiva y sordera?
11. ¿Según su experiencia qué preferencias con respecto a la enseñanza musical poseen los niños y jóvenes de 12 a 18 años con discapacidad auditiva y sordera y pudieran ser aprovechadas como mecanismo de inclusión al aula de clase?
12. ¿De qué manera la normativa legal colombiana con respecto a los lineamientos para la inclusión en la educación permanente es conocida y aplicada por los docentes en el municipio?

Capítulo 27

Fortalecimiento de las Competencias socioemocionales en las Construcción del Proyecto de vida en Jóvenes de Educación media en Barranquilla

Yineth Paola Martínez Hernández⁸⁴

Universidad del Atlántico

Resumen

El presente trabajo investigativo se incorpora dentro del campo de estudio de las condiciones humanas en sus variadas dimensiones, esas que permiten el desarrollo personal y profesional, siendo Las competencias socioemocionales el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2000). Dichas competencias hacen énfasis en la relación entre la persona y el ambiente social y como consecuencia al aprendizaje y al desarrollo. Pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida al ser resultado de la puesta en práctica de conocimientos, actitudes y rasgos de la personalidad. Su objetivo es generar espacios de reflexión académica orientados a favorecer actitudes de transformación desde la formación de un proyecto de vida, que reconozca la realidad socioeconómica y las competencias emocionales pertinentes, a la realidad social en la cual cohabita el sujeto de la educación. La metodología empleada se enmarca en la denominada investigación cualitativa dentro de los planteamientos del paradigma crítico social pues es este el que posibilita visualizar el hecho educativo de una manera diferente, en la que se refleje un cambio en los papeles de los miembros de la comunidad educativa, sobre todo a las relaciones: estudiante – maestro y enseñanza – aprendizaje. A su vez se sitúa, en el enfoque Investigación- Acción (IA) ya que a través de esta se pueden lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico.

Palabras clave: Competencias Socioemocionales, Proyecto de Vida.

⁸⁴ Email: Y.P.M.H.22@GMAIL.COM ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5082-9787> Universidad Del Atlántico.

Abstract

This research work is incorporated into the field of study of human conditions in its various dimensions, those that allow personal and professional development, being socio-emotional competences the set of knowledge, capacities, skills and attitudes necessary to understand, express and regulate appropriately emotional phenomena (Bisquerra). These competencies emphasize the relationship between the person and the social environment and consequently learning and development. They can be acquired throughout life as a result of putting into practice knowledge, attitudes and personality traits. Objective: To generate spaces for academic reflection aimed at promoting transformation attitudes from the formation of a life project, which recognizes the socioeconomic reality and the relevant emotional competencies, to the social reality in which the subject of education coexists. The methodology used is part of the so-called qualitative research within the approaches of the critical social paradigm since it is this that makes it possible to visualize the educational fact in a different way, in which a change in the roles of the members of the educational community is reflected, especially to relationships: student - teacher and teaching - learning. At the same time, it is situated in the Action Research (IA) approach since through this theoretical advances and social changes, practical and theoretical knowledge can be achieved simultaneously.

Keywords: Socio-emotional Competences, Life Project.

Introducción

El mundo actual pasa cada día por grandes transformaciones a nivel tecnológico, industrial, científico, social y familiar. Esto ha conllevado a que se den cambios en los paradigmas que años atrás eran considerados pertinentes para la educación de los adolescentes. Los jóvenes hoy día se encuentran en las instituciones educativas gran parte de su tiempo y en este espacio al igual que en sus momentos de ocio constantemente intercambian opiniones, gustos, inquietudes y deseos con otras personas la mayoría de ellas con sus pares. De esta manera empieza a hacer parte de un grupo con características en común que poco a poco va modificando como su lenguaje, su modo de vestir, sus gustos, sus intereses, sus actitudes, asimismo empiezan



a reclamar sus derechos, originando choques de pensamiento con sus padres y docentes; sin embargo, dentro de esta etapa del ser humano resultan relevantes.

Muchos de los jóvenes superan esta etapa con mayores dificultades que otros ya que no les cuesta aceptar las responsabilidades que progresivamente se le van exigiendo para entrar en el mundo adulto. En este sentido, Papalia y Wendkos (1986) define la adolescencia como el periodo de desarrollo del ser humano que abarca por lo general el periodo comprendido de los 11 a 20 años, en el cual él sujeto alcanza la madurez biológica y sexual; y se busca alcanzar la madurez emocional y social; a su vez la persona asume responsabilidades en la sociedad y conductas propias del grupo que le rodea, por lo anterior, cuando se habla del concepto, se refiere a un proceso de adaptación más complejo que el simple nivel biológico, e incluye niveles de tipo cognitivo, conductual, social y cultural.

Es común encontrar al interior de las escuelas, jóvenes que presentan diversos estilos de personalidad, debido a la influencia que en sus comportamientos y forma de pensar ha tenido el contexto cultural, familiar y social, trayendo consigo una nueva problemática a nivel individual como lo es el correcto manejo de sus emociones (la ira, el miedo, la tristeza, el aburrimiento, la confianza), el hacer frente asertivamente a determinadas situaciones de impacto en la vida como lo es la pérdida de un ser querido, el sentimiento de frustración de alguna situación, en muchos casos influye en la estructuración de un proyecto de vida, lo que los conlleva de alguna manera a estar poco motivados frente a la academia. Asimismo, en este período de múltiples cambios y rebeldía, a la inestabilidad emocional constante, experimentando sentimientos de vacío interior, angustia por el futuro. Algunos adolescentes en su contexto social diario se ven expuestos a diversos riesgos sociales que debido a todo lo anterior, pueden hacerlos más vulnerables a experimentar situaciones de violencia, entre ellos el pandillerismo, microtráfico, violencia y la accesibilidad a sustancias nocivas para la salud.

No obstante, la visión de la mayoría de los estudiantes (sus aspiraciones y/o sueños) es culminar de alguna manera el bachillerato y continuar a nivel tecnólogo su título de técnico que obtienen en sus instituciones, pocos son los que ingresan a realizar

una carrera universitaria o continúan su ciclo de formación técnica ya que es común encontrar la falta de interés de unos pocos en el estudio ocasionado bien sea algunas veces por las circunstancias económicas o por la falta de seguimiento, motivación por parte de los padres de familia y/o direccionamiento de los docentes de su escuela.

Así, a nivel familiar, hoy día es común ver hogares disfuncionales lo que en cierta forma influyen (positiva o negativamente) sobre la autoestima de estos jóvenes, al no sentirse queridos o no tener el apoyo de alguno de sus padres, que en muchos casos conlleva a estos chicos a acoger estereotipos poco positivos en su desarrollo de la personalidad hasta hacerse daño a sí mismos o por lo contrario muchas veces sirven como factor motivador para salir adelante y estructurar un plan de vida. Por otro lado, dentro del mismo desarrollo de esta etapa algunos jóvenes tienden a distanciarse de sus padres ya que muchas veces los padres no entienden por ese proceso de crecimiento y madurez que están atravesando sus hijos y en casa no encuentran escucha, apoyo, guía en esta etapa difícil.

Psicólogas como Lekaviciene y Antiniene (2016) señalan que la familia cumple un rol importante en el desarrollo de la personalidad; mientras que, según Gottman (2001), los padres son los entrenadores de las emociones de los niños y contribuyen en el entendimiento y reconocimiento de los efectos negativos, el desarrollo del sentido de control y optimismo del niño, y en la regulación eficaz de sus emociones. Sin embargo, algunos autores creen que las distintas problemáticas al interior de las familias promueven el descontrol emocional de los niños, que los conflictos maritales y la disfunción familiar pueden convertirse en factores predictores de los desajustes emocionales de los hijos (Jadue, 2003), asimismo, autores como Bradley & Corwyn (2002), y plantean que las situaciones adversas en el interior de la familia pueden predecir los problemas emocionales y de comportamiento de los niños.

Otro de los mayores inconvenientes a nivel estudiantil son los casos de jóvenes víctimas de bullying, abuso sexual-físico-emocional, violencia intrafamiliar, entre otras situaciones psicoemocionales como la anorexia, bulimia, conductas agresivas como el cutting; que a pesar de las múltiples estrategias emitidas por el Ministerio de Educación

Nacional y desarrolladas por las instituciones educativas del país a través de los diferentes proyectos transversales (entre ellos el proyecto de educación sexual, proyecto de estilos de vida saludables, entre otros) y la implementación de diversas acciones como es el acompañamiento psicológico al interior de las escuelas, las situaciones anteriormente mencionadas son latentes en nuestras comunidades educativas.

Así, la adolescencia se caracteriza por ser una etapa de mucha controversia, rebeldía, afanes por encontrar y experimentar nuevas cosas, conformar nuevos grupos de amigos, hallar en el colegio un sitio de desapego con respecto a la familia, hacerse notar y desahogar todas sus angustias y tristezas, como también compartir triunfos y alegrías.

Por ello, educar es una tarea que no solo corresponde a la escuela, sino que se comparte con la familia y sociedad; dichas instituciones no deben operar aisladamente sino, por el contrario, deben coordinar esfuerzos para tener mejores resultados. Las familias deben responsabilizarse, del aprendizaje de algunos “valores, creencias, actitudes, de modo que los individuos no se hallen ‘desarmados’, sin criterio propio, frente a la diversidad de información y estilos de conducta que ofrece de continuo el medio social” (Torío, 2004).

Asimismo desde el campo educativo (las escuelas) tanto padres de familia, acudientes, maestros y el mismo adolescente al encontrarse en las últimas etapas de estudio se encuentran ante la expectativa acerca del futuro del mismo, y es común cuestionarles ¿Qué tienes pensado hacer o cuáles son tus planes al culminar tus estudios?, asimismo encontrar por parte de los jóvenes de la institución diversas respuestas como “Voy a trabajar, juntaré dinero para mis estudios”, “Aun no tengo claro, primero trabajaré para ayudar con los gastos en la casa” otros responden “voy a seguir mis estudios en alguna carrera técnica...”, o “voy a sacar una moto y trabajaré de mototaxi” como otras que tal vez puedan preocupar por ser inseguras como “no sé”, “aún no estoy seguro”, “mis padres quieren que estudie...” “estoy pensando...”, etc. Igualmente, muchos docentes ingresan a las aulas de clases molestos, regañándolos, enfocados en desarrollar sus contenidos temáticos y sencillamente los ignoran en sus

opiniones y/o actitudes que muestran al interior de estos espacios, sin tener en cuenta los cambios socioemocionales por el cual el joven día a día atraviesa, sin embargo hay docentes que son afables, establecen ambientes propicios llenos de confianza, escucha, fortalecimiento emocional a través de su praxis pedagógica diaria permitiéndoles identificar aquellos estudiantes que tienen problemas emocionales, familiares, psicológicos; gracias a la confianza que han generado en sus compañeros y en el aula de clase.

Dulanto (2000) concluye que los adolescentes normales presentan conductas que manifiestan una abierta confianza en sí mismos, establecen buenas relaciones con sus compañeros, son leales en las relaciones afectivas, pero también tienen la habilidad para apegar y desapegar de su familia, compañeros, amigos de una manera fácil y sin remordimientos. En esta etapa es muy común ver que el adolescente adquiera y desarrolle una autoestima que le proporcione confianza para desplegar conductas seguras y participativas, tanto con la familia como la sociedad.

Así, la educación se constituye en un factor determinante en la consolidación de aprendizajes que favorezcan la formación integral de estudiantes, tanto en el aprender hacer como en el aprender a ser. El proyecto de vida de una persona es un quehacer que se realiza de manera constante, día a día, por lo que se requieren de habilidades y conductas positivas tendientes a su cristalización.

Por su parte, D'Angelo (1986) menciona que en la adolescencia el proyecto de vida de jóvenes tiene especial importancia, debido a que se encuentra en estado de elaboración casi total, de tal manera que los sistemas de educación deberán contribuir al aprendizaje de las diferentes ciencias y al desarrollo integral de los individuos de acuerdo con sus características personales.

Este cúmulo de vivencias conlleva muchas veces los adolescentes que tengan bajas competencias socioemocionales; tienden a tener más problemas de identidad, estrés, depresión, menos habilidades para pedir ayuda y apoyo social, así como más ideas suicidas; aunque en la realidad escolar refleje conductas distintas; como jóvenes altamente optimistas, alegres, sociables, colaboradores.

Teniendo en cuenta todas estas situaciones que afrontan los jóvenes de nuestras escuelas, se hace necesario generar espacios de reflexión académica orientados a favorecer actitudes de transformación desde una práctica pedagógica integral, pertinente en la construcción del proyecto de vida de los adolescentes de educación media, que permita direccionar transformaciones en sus vidas, aportar en la construcción de la sociedad mediante la orientación de jóvenes para la adquisición de habilidades sociales y personales y lograr así contrarrestar problemas, entre ellos la falta de estructuración de los proyectos de vida situación que afecta en gran parte la definición de estilos de vida saludables en los adolescentes .

Metodología

Hoy día, producir conocimiento desde el punto vista científico bajo un proceso investigativo implica adoptar un criterio que defina la forma cómo nace éste y las condiciones en las que se dan las relaciones sujeto-objeto. De este modo, investigar, hace referencia a un proceso sistemático y organizado que tiene como propósito responder a una pregunta, a un problema; lo cual permite conocer información sobre algo desconocido y/o darle respuesta a determinada(s) situación(es) compleja(s).

Así, de esta manera se puede percibir como día a día la investigación cobra mayor importancia dentro del ámbito educativo debido a que a través de ella los docentes tienden a mejorar su praxis pedagógica y permite entender el contexto educativo en que se encuentra inmerso para así generar cambios contextuales educativos-pedagógicos. Es aquí, que en el abordaje de los significados y las acciones de los individuos y la manera en que estos se vinculan con otros comportamientos y/o situaciones propias de la comunidad permite ubicar el presente proyecto investigativo dentro de la Investigación Cualitativa.

Por ello, “la investigadora o el investigador se deben acercar lo más posible a las personas, a la situación o fenómeno que se está estudiando para así comprender, explicar e interpretar con profundidad y detalle lo que está sucediendo y qué significa lo que sucede para cada una y cada uno de ellos” (Gurdian- Fernandez, 2007). De esta manera, los investigadores en la investigación cualitativa enfatizan la naturaleza de la



realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda, buscan dar respuestas a situaciones que enfatizan cómo se crea la experiencia social y como se le da significado.

La investigación cualitativa es definida por Denzin y Lincoln, citados en *“El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa”* por Alicia Guardian, como “un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana”.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que la presente investigación se enmarca dentro de la investigación cualitativa ya que en el proceso metodológico se utilizan palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un procedimiento que implica construcción y comprobación teórica desde varias miradas, ya que se trata de comprender el conjunto de cualidades que se relacionan en la situación a estudiar. De igual manera, el investigador cualitativo se acentúa básicamente en la naturaleza de la realidad construida socialmente, la estrecha relación entre el investigador y lo que se investiga, busca dar respuestas a situaciones que resaltan el cómo se crea la experiencia social y como esta adquiere significado en el campo investigativo.

Así, este trabajo investigativo se enmarca dentro de este tipo de investigación puesto que tiene como finalidad el estudio de un contexto determinado de una manera subjetiva, busca distinguir todos esos procesos que se dan en la realidad social del joven, y es allí donde se pretende interpretar la realidad que puede ser expresada en fenómenos, conflictos; en este caso en interrogante basada en una observación permanente de la realidad. Además, busca entender el contexto social, cultural, emocional, educativo en el cual los jóvenes se encuentran inmersos, si de alguna manera ejerce influencia positiva o negativa en el fortalecimiento de sus competencias

socioemocionales y posteriormente en la estructuración de su proyecto de vida, permitiendo que el investigador trate de comprender cómo experimentan los sujetos la realidad desde sus diferentes visiones, apartando las creencias, perspectivas y predisposiciones propias del investigador.

Asimismo, la investigación cualitativa comprende unas fases de exploración y diseño, las cuales permiten al investigador entrar en contacto con el problema o situación que se investiga, tal como lo expresa Guardian Fernández (2007) "La investigadora o el investigador deben capturar - "fotografiar fiel, celosa y detalladamente"- todo lo que está ocurriendo y lo que las personas dicen, los hechos percibidos, los sentimientos, las creencias u opiniones, entre otros".

Asimismo, este proyecto investigativo se orienta hacia a la investigación cualitativa ya que apunta al estudio de la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intenta sacar sentido, de o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las implicadas. Por lo tanto, este tipo de investigación responde adecuadamente a la problemática planteada inicialmente, pues, trata básicamente sucesos complejos descritos en su totalidad, específicamente en su medio natural.

De la rigurosidad en su concepción depende, en gran medida, la generación de nuevo conocimiento desde el proceso investigativo en marcha. Partiendo de que el trabajo de investigación se enmarcó en un paradigma crítico-social con enfoque investigación- acción, se establecieron las etapas de investigación con el objetivo de desarrollar, inicialmente, un abordaje teórico o reconocimiento de los componentes que desde la teoría fundamentan el objeto de estudio y, luego, un abordaje empírico, desde el cual se analizó este mismo en el campo de acción.

Según Martínez Miguelez (2000):

Estas etapas y su contenido son aquellas que, sustancialmente, ya señaló Lewin desde 1946 para la IA en general y que también se han demostrado más efectivas, normales y corrientes de acuerdo a las experiencias contenidas en la bibliografía citada; es decir, aquellas que ha producido la dinámica investigativa en esos

estudios. En una situación concreta pudieran variar en razón de la singularidad de la misma. Por ello, el esquema metodológico que sigue debe tomarse únicamente como un modelo ilustrativo.

A continuación, se detallan las etapas o fases definidas en el marco del diseño de la investigación, la primera etapa es de diseño general del proyecto, es la fase preliminar en la cual se detectan los síntomas y se lleva a cabo un estudio minucioso de todos aquellos referentes epistemológicos, teóricos y conceptuales que sustentan el proceso investigativo, que involucra la situación problema. Luego, se trabaja con una etapa de análisis del problema, en la que se realiza un reconocimiento contextual del espacio escolar. Así, en la tercera fase de la Investigación Acción, denominada como Diseño y Ejecución de un plan de acción, que hace referencia a un plan que, teniendo en cuenta todas aquellas bases teóricas, conceptuales y epistemológicas, dan luz a la solución del problema. Este plan de acción está estructurado bajo unos pasos lógicos.

Todo esto mediante la recolección de la información necesaria, Martínez Miguelez (2000) refiere que “los diferentes problemas educativos requieren información que llegue al corazón de los mismos y para cada uno puede resultar más exitosa una técnica que otra” para ello se aplican diferentes instrumentos acordes al tipo de investigación y enfoque de la investigación.

Paradigma

La expresión “paradigma” hace referencia al conjunto de creencias, actitudes, a un modelo con características propias, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos. Cada comunidad de científicos comparte un mismo paradigma y conforma, de esta manera, una comunidad intelectual cuyos integrantes tienen en común valores, creencias, normas, objetivos, un lenguaje determinado; en definitiva, una metodología.

Es de gran relevancia que un investigador sepa en cuál de ellos se posiciona para poder tener claridad en la concepción de la realidad de su fenómeno de estudio, la relación que debe mantener con el fenómeno de interés y la metodología que debe seguir para responder a las preguntas de investigación propuestas. Así, referenciando la

presente investigación, donde la dimensión social-ética (competencias socioemocionales) se encuentra relacionada con el desarrollo de la dimensión cognitiva (constructo de un proyecto de vida); Martínez Miguelez (2008) en su ponencia sobre la Metodología Cualitativa en la Investigación Educacional plantea que “según la neurociencia actual, nuestro sistema cognoscitivo y el afectivo no son dos sistemas totalmente separados, sino que forman un solo sistema, la estructura cognitivo-emotivo, por ello es muy comprensible que se unan lo lógico y lo estético, para darnos una vivencia total de la realidad experienciada”; teniendo en cuenta ello, la investigación cualitativa dentro de sus campos, distinguen el conocimiento de fenómenos complejos de la realidad social, a partir de lo cual se pretende construir conceptos abstractos, como los sentimientos, los procesos de pensamiento y emociones.

Por lo tanto, se logra enmarcar este proceso investigativo dentro de los planteamientos del Paradigma Crítico – Social, pues es este el que posibilita visualizar el hecho educativo de una manera diferente, en la que se refleje un cambio en los papeles de los miembros de la comunidad educativa, sobre todo a las relaciones: estudiante – maestro y enseñanza – aprendizaje.

Asimismo, el papel del investigador de la presente investigación está fundamentado en la indagación y cuestionamiento de lo que está a su alrededor, y del medio del cual forma parte, que en el contexto educativo el docente, y por consiguiente el estudiante pasará de un papel de objeto a uno de co-investigador y agente generador de cambios. De esta misma forma, la educación, específicamente en los procesos de formación de los estudiantes se enfocarán en nuevos campos, en donde juegan como ejes fundamentales; la investigación y la transformación; como lo afirma Martens (2003, citado en Hernández et al. 2010) “en la investigación se involucra a los miembros del grupo o la comunidad en todas las etapas del estudio, en especial, en la intervención que busca generar los cambios planeados.

De igual manera, la presente investigación busca generar cambios en las comunidad educativa objeto de estudio a través de la comprensión de una realidad social en este caso el proyecto de vida profesional de los adolescentes de un establecimiento

educativo, donde se promueve la crítica ideológica como lo sustenta el enfoque mediante el cual el joven analice su realidad e incorpore en ella el fortalecimiento de sus competencias socioemocionales para mejorar su calidad de vida, teniendo en cuenta sus vivencias, intereses, capacidades y/o actitudes.

Enfoque

Al definirse el presente proyecto investigativo dentro del paradigma Crítico social se hace necesario la definición del enfoque metodológico propio de este paradigma.

De esta manera, se enmarca esta investigación dentro del diseño metodológico de la Investigación- Acción (IA), diseñada por Kurt Lewin en 1944, quien argumentaba que, mediante la Investigación Acción se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico. Es decir, a través de la Investigación Acción pretende promover acciones sociales estratégicas, en las cuales se propende, en primer lugar, por la comprensión de los demás miembros como sujetos de conocimiento y no como objetos o instrumentos, y en segundo lugar se busca la transformación de la realidad social, de esta manera, al enfocar la acción hacia una transformación social, implica asumir a los sujetos del conocimiento como comprometidos con la realidad concreta de su comunidad, es decir motivarlos a ser sujetos de participación. Al respecto, Martínez Miguelez en su artículo investigativo *La Investigación en el Aula* afirma: “la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente en el planteamiento del problema a ser investigado (que será algo que les afecta e interesa profundamente), la información que debe obtenerse al respecto (que determina todo el curso de la investigación), los métodos y técnicas a ser utilizados, el análisis e interpretación de los datos, la decisión de qué hacer con los resultados y qué acciones se programarán para su futuro”

Correa (2020) en su libro sobre las relaciones y conexiones de los procesos investigativos establece que la Investigación Acción se caracteriza por los siguientes rasgos: el carácter central de la acción, el carácter activo de los sujetos que participan en la investigación a partir de los problemas derivados de las comunidades sociales,



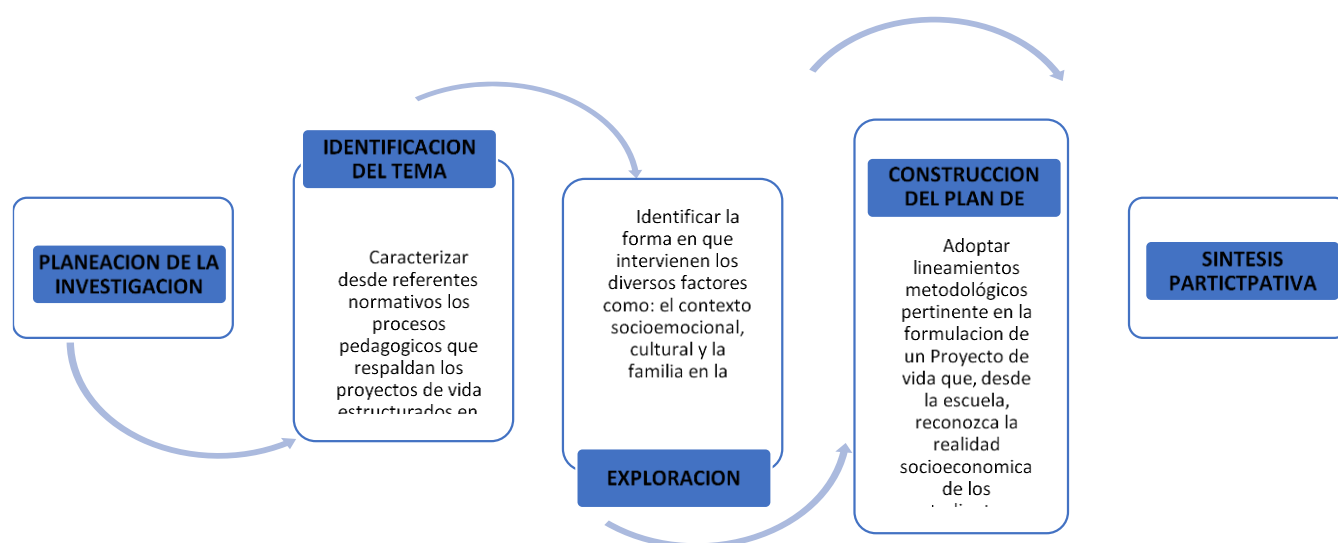
culturales o educativas, la reflexión en torno a los problemas surgidos de la interacción en estos focos de relaciones y conexiones surgidos de la práctica, estableciendo la relación teoría/práctica, las relaciones investigador/investigado, el talante democrático en el proceso de investigación en la comunidad, lo cual conduce a una toma de decisiones en conjunto buscando la creación de comunidades autocríticas, para lograr el posicionamiento de consideraciones o posiciones relacionadas con la responsabilidad social para el cambio, a partir de compromisos grupales o colectivos sobre la necesidad de conocer la propia realidad a través del diagnóstico, sentido general de la investigación, buscando así crear situaciones de compromiso colectivo para una formación centrada en la necesidad del cambio para la transformación social.

Por tanto, la presente investigación se sustenta en la Investigación Acción ya que está orientada a la mejora de la praxis educativa, y que tiene como objetivo básico y esencial la decisión y el cambio, orientados en una doble perspectiva: por una parte, la obtención de mejores resultados y rendimientos en este caso la estructuración del proyecto de vida de jóvenes; y por otra, facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabajan a través del fortalecimiento de las competencias socioemocionales, contribuyendo hacia la formación integral del sujeto investigativo.

Asimismo, Correa (2020) afirma que “en este tipo de investigación el docente tiene un gran protagonismo, como investigador de su propia práctica para transformarla. Kemmis, McTaggart y Grundy, han contribuido a ver esta investigación desde una perspectiva no solo comprensiva sino crítica”. Desde este planteamiento, la investigación-acción ha replanteado el papel y la función del profesor que no puede concebirse, tan sólo, como transmisor del conocimiento, sino como creador del mismo. Contribuye al desarrollo personal y profesional del práctico, pues, al investigar sobre la propia problemática educativa, se propicia la mejora de esta realidad y, a la vez, por efecto retroalimentador, la investigación-acción produce la transformación de la realidad problemática, contribuyendo, de este modo, al perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana. Así, el proyecto Fortalecimiento de las Competencias Socioemocionales en la construcción del Proyecto de Vida de

adolescentes propicia espacios de innovación pedagógica, el cambio de actitudes y facilita la implicación de toda la comunidad educativa en la resolución de problemas, a través de espacios de reflexión que buscan la transformación y/o el mejoramiento de los procesos pedagógicos (enseñanza y aprendizaje) hacia la formación intrínseca del Ser, la valoración de los aspectos axiológicos, humanos, éticos del individuo en formación para que pueda enfrentar de manera asertiva y acertada las situaciones complejas por las que el ser humano en su día a día atraviesa.

Figura 1. Planeación de la investigación



Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Dentro de las técnicas de la investigación- acción más apropiadas al presente proyecto investigativo, encontramos:

- **Observación:** es aquella que consiste en la anotación de situaciones y hechos que se producen en un campo de estudio.

Según, Diaz Sanjuan (2011) “La observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número

de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación”

Se constituye esta técnica importante dentro del proceso investigativo porque a partir de ella, se logra indagar, analizar, debatir y concluir acerca de una duda o inquietud, de esta manera se puede llegar a despejar nuestras dudas e incertidumbres y darle una respuesta dependiendo de lo captado en el proceso y verificando respectivamente.

- Entrevista: “La entrevista se enmarca dentro del quehacer cualitativo como una herramienta eficaz para desentrañar significaciones, las cuales fueron elaboradas por los sujetos mediante sus discursos, relatos y experiencias.” (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2016).

Es un diálogo entablado entre dos o más personas: el entrevistador formula preguntas y el entrevistado las responde. Se trata de una técnica empleada para diversos motivos en investigación, medicina y selección de personal. Para Folgueiras Pilar “el principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas. Siempre participan –como mínimo- dos personas.

- La Encuesta: es un procedimiento en el que el investigador recopila datos mediante el cuestionario previamente diseñado, sin modificar el entorno ni el fenómeno donde se recoge la información.
- Historias de Vida: objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su **vida** o momentos concretos de la misma.

“Elegir el tipo de relato o historia de vida debe responder a las preguntas de investigación. Depende del interés teórico-metodológico el buscar explícitamente personajes de gran presencia pública o a la inversa sujetos de vida cotidiana; buscar el caso considerado diferente o el que se considere representativo, indagar en una historia o en varias” (Giménez Béliveau, 2006).

Resultados

La presente investigación se encuentra en el diseño de los instrumentos de investigación a aplicar, por lo tanto, se encuentra en proceso de recolección de la información.

Referencias

- Alarcon, Y. & Reyes, L. & Suarez, A. (2018). Proyecto de vida. ¿Proceso, fin o medio en la terapia psicológica y en la intervención psicosocial?
- Aldeas Infantiles SOS LAAM. (2017). Desarrollo biopsicosocial en la adolescencia y la juventud. Una aproximación desde la integralidad para la promoción del bienestar socioemocional.
- Alvarez, L. & Lebete, K. & Valencia, F. (2018). El sentido y significado del proyecto de vida en el PEI de la Institucion Educativa Republica de Uruguay.
- Alvarez, M. (2019). Nivel socioeconómico y Proyecto de vida en estudiantes de 5to de secundaria de la UGEL. Arequipa.
- Araujo, M. & Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las Instituciones de Educación Superior Públicas. Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales, 132-147.
<https://dialnet.uniroja.es/download/articulo/3218188.pdf>
- Arias, B. & Bonilla, S. & Marcilla, Y. (2015). Factores protectores que favorecen la realización de proyecto de vida en adolescentes en riesgo psicosocial de la Institución Juventud con una misión.
- Barón, R. (1997). El modelo BarOn de Inteligencia Social.
- Bautista, L. (2017). Perfil socioeconómico e inteligencia emocional de bachilleres de nuevo ingreso del Instituto Universitario Tecnológico de Cabimas.

- Bell, R. & de la Llana, E. & Portilla, Y. (2018). El desarrollo de las competencias emocionales en el docente como premisa para una práctica educativa emocionalmente inteligente.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: praxis.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-99.
- Castañeda, L. Un plan de vida para jóvenes. ¿Qué harás con el resto de tu vida? Ediciones Poder.
- Cerón, J. (2016). Adolescentes creando su proyecto de vida profesional desde el modelo DPC.
- Chiquito, R. & Ruiz, K & Rodríguez, L. (2018). La influencia del docente en la construcción del proyecto de vida en los estudiantes del curso propedéutico en el Instituto Tecnológico Bolivariano de Tecnología.
- Correa de Molina, C. (2020). Relaciones y conexiones de los procesos investigativos: perspectivas eco comunicativas transdisciplinarias.
- D'Angelo, O. (1986). Las tendencias orientadoras de la personalidad y los proyectos de vida futura del individuo en algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Davies, P. & Cummings, M. (1994). Marital conflict and child adjustment and emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 387-411.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Díaz Sanjuan L. (2011). La Observación. Facultad De Psicología.

- Dulanto, G. (2000). El adolescente. Asociación Mexicana de Pediatría. México. Mc Graw Hill Interamericana.
- Escalante, A. (2018). El clima familiar y su influencia en el proyecto de vida en los estudiantes de la Institución Educativa Secundaria San Juan Bosco de la Providencia de Puno- Perú.
- Espitia, R. & Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo.
- Flouri, E. & Midoushas, E. & Joshi, H. (2015). Family and Neighborhood risk and children's problem behavior: the moderating role of intelligence. Intelligence, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.08.003>
- Gaetea, V. (2015). Desarrollo Psicosocial del adolescente. Elsevier, 436-443. <https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- Galarza, D. & Rodríguez, M. & Vásquez, M. (2018). Construcción social del Proyecto de Vida y el Impacto en la Deserción Escolar en el nivel básico.
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, J. (1997). Inteligencia Emocional. Karios Barcelona.
- González, A. & Hernández, J, & Monroy, L. & Rodríguez, L. (2019). Orientación Vocacional Factores Sociales influyentes en la elección de una profesión.
- Gottman, J. (2001). Meta-Emotion, Children's Emotional Intelligence and Buffering Children from Marital Conflict.
- Gurdián-Fernández A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 115-126. <https://doi.org/10.4067/50718-07052003000100008>
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*.
- Lekaviciene, R., & Antiniene, D. (2016). High Emotional Intelligence: Family Psychosocial Factors. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 217, 609-617. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.066>
- Lomelli, A. & López, M. & Valenzuela, J. (2016). Autoestima, Motivación e Inteligencia Emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media.
- Mallimaci F., Giménez Béliveau V. (2006). *Historias De Vida Y Método Biográfico*. En *Estrategias De Investigación Cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Martínez Miguélez, M. (2008). *Metodología Cualitativa en la Investigación Educacional*. Simposio Internacional de Pedagogía, Currículo y Didáctica en el Contexto de la Calidad De La Educación, Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Atlántico.
- Martínez Miguélez, M. (2000). *La investigación-acción en el aula*. Agenda Académica Volumen 7 (1).
- Mayer, C. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En D, Salovey y D, Sleyter. *Emotional Development and Emotional Intelligence Implications for Educators*, 3-31. Nueva York: Basic Books.
- OCDE. (2001). *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERIS-OECD
- OCDE. (2003). *Resumen Ejecutivo*.

- Papalia, D. y Wendkos S. (1986). Psicología del desarrollo De la infancia a la adolescencia. Mc Graw Hill.
- Pulido, S. & Velasco, L. (2009). Proyecto de Vida: una alternativa para la prevención de la deserción escolar.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2603/121977.pdf;sequence=1>
- Repetto, E. & Perez, C. (2003). Orientación y Desarrollo de los Recursos Humanos en la pequeña y mediana empresa. Madrid: UNED.
- Rojas, A. & Suarez, A. (2018). Informe final proyecto de investigación denominado: Vivencias y Percepciones del Proyecto de Vida como elemento asociado al bienestar y éxito en el desempeño académico en estudiantes en la modalidad virtual de aprendizaje de la UNAD. UNAD-CEAD Barranquilla.
- Santos, A. (2012). Clima social familiar y las habilidades de los alumnos de una institución educativa del Callo. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
<https://repositorio.usil.edu.pe/>
- Stenberg, J. (1985). Beyond I.Q: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press.
- Thondike, L. (1920). Intelligence and ies-uses. En Muñoz, A.. La inteligencia emocional de los padres y el comportamiento de sus hijos.
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. Aula Abierta. 35-52.
<http://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2016). Entrevista: Guía Práctica Para La Recolección De Datos Cualitativos En Investigación De Salud.
- Turbay, C. (2000). El derecho a la educación. Desde el maro de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. UNICEF. Colombia.

Capítulo 28

Paradoja de la Educación Extraescolar: Un Escenario Educativo desde el Saber del “Profe”⁸⁵

Jenny Marcela López Morales⁸⁶

Universidad del Quindío

Resumen

La educación extraescolar es un elemento potencial y silencioso dentro de la formación de niños y jóvenes a nivel del desarrollo motriz y personal. En analogía con los pensamientos de un gran científico reconocido, se plantea que los agujeros negros aniquilan la información. Stephen Hawking (1975). Si bien este escrito no se direcciona a los agujeros negros, se hace una analogía de estos en un contexto particular, la educación extraescolar, especialmente las Escuelas de Formación Deportivas (EFD en adelante) y el misterio educativo que estas conllevan dentro de sus procesos. Este tipo de escenarios son un misterio educativo y se identifican como un medio de formación no escolar. En la sociedad actual, muchos niños y jóvenes “desde edades tempranas” asisten a estas con el fin de encontrar un camino deportivo y abordar un deporte de su interés; a estos escenarios los niños y jóvenes acuden por diversidad de intereses: iniciativa de un perfil deportivo, influencia o necesidad para la ocupación del tiempo libre, admiración por algún deportista o deporte, estímulo de los padres, entre otras razones.

⁸⁵ Este capítulo de libro se deriva de la Tesis Doctoral El saber del “profe” en la Educación Extraescolar: Hacia una didáctica de la formación Deportiva.

⁸⁶ Estudiante de Doctorado Ciencias de la Educación Universidad del Quindío CADE RUDECOLOMBIA. Docente Catedrática Programa de Licenciatura en Educación Física Recreación y Deportes Universidad del Quindío.

Coordinadora Escuelas de Formación Deportivas Bienestar Universitario Vicerrectoría Extensión y Desarrollo Social, Universidad del Quindío. EMail: jmlopezm@uniquindio.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6286-5435>

Los procesos dentro de las escuelas se creen son orientados solo desde el ámbito deportivo, reconocimiento de perfiles o de entrenamiento, contrario a lo que se piensa, se sospecha que dichos procesos se desarrollan desde una didáctica que aún no conocemos y se acompaña de la pedagogía, la filosofía y demás ciencias que nutren la educación, siendo un escenario que atrae tal cual como un agujero negro una población específica y al igual que estos misteriosos agujeros, se desconoce gran parte de la realidad educativa a nivel extraescolar. De esta forma se puede decir, que es evidente lo que hasta hoy se conoce de las EFD, puesto que investigaciones realizadas permiten percibir que son reconocidas como escenarios sujetos de estudio direccionados al entrenamiento, ciclos deportivos, edades, cargas, perfiles y entre otros. En este punto, es prudente decir que dichos escenarios no solo son un suceso deportivo o de entrenamiento, sino a su vez, formativo, lleno de saberes que nutre otros ámbitos del ser puesto que inmerso existe un universo que vas allá de ser solo lo enunciado, para determinar lo anterior se empleó una metodología de búsqueda sistémica, como fragmento de una investigación Doctoral.

Palabras clave: Educación, Escuelas deportivas, Paradoja, Didáctica, profesor.

Abstract

After-school education is a potential and silent element in the training of children and young people at the level of motor and personal development. In analogy with the thoughts of a great recognized scientist, it is argued that black holes annihilate information. Stephen Hawking (1975). Although this writing does not address black holes, an analogy is made of these in a particular context, extracurricular education, especially Sports Training Schools (EFD onwards) and the educational mystery that these entail within their processes. These types of scenarios are an educational mystery and are identified as a means of non-school training. In today's society, many children and young people "from early ages" attend these in order to find a sports path and tackle a sport of their own. interest; Children and young people come to these scenarios due to a diversity of interests: initiative of a sports profile, influence or need to occupy free time, admiration for an athlete or sport, encouragement from parents, among others reasons. The

processes within schools are believed to be oriented only from the sports, educational or training field, contrary to what is thought, it is suspected that these processes are developed from a didactics that we do not yet know and is accompanied by pedagogy, philosophy and other sciences that nourish education, being a scenario that attracts a specific population just like a black hole and, like these mysterious holes, much of the educational reality of out-of-school education is unknown.

In this way it can be said that it is evident what is known today about DFS in different areas, as evidenced by research directed to training, sports cycles, ages, loads, profiles and other areas that have been subjects of study; at this point it is prudent to say that these scenarios are undoubtedly a formative event in all areas of being and that the imaginary of "spaces" for the use of free time could be suspected is only an imaginary.

Keywords: Education, Sports schools, Paradox, Didactics, teacher.

Introducción

Las escuelas de formación son programas educativos que buscan fortalecer la formación integral del individuo a través de la práctica deportiva. De manera que, dichas escuelas proporcionan un espacio extracurricular que se encuentran adscritas en el marco legal en Colombia desde la ley 115, en decretos como el 2845 y 2225 de 1985. Su principal objetivo es mejorar la calidad de vida de la población y desarrollar bases deportivas que permitan alcanzar competencias y habilidades propias del deporte. Así pues, es importante la creación de dichas escuelas porque aumentan las posibilidades de participación y adquisición de conductas que van en línea con el desarrollo social.

Como se plantea, las actividades extracurriculares son de carácter educativo, como resultado, están ligadas a diversos entornos y prácticas, por lo que el desarrollo de estas se puede dar en diferentes escenarios no solo escolarizados, sino también en espacios como el familiar, social, laboral, recreativo y otros en los que las acciones mediadoras entre sujetos hacen que estos se vinculen entre sí, con el entorno y así mismo, forjador de valores.

Metodología

El presente capítulo, deriva de una investigación Doctoral denominada *El saber del “profe” en la Educación Extraescolar: Hacia una didáctica de la formación Deportiva*, dicha investigación, con el fin de afianzar los conocimientos científicos relacionados a las Escuelas de Formación Deportiva se enfocó en una revisión sistemática empleando diferentes motores de búsqueda, la intención estaba direccionada a realizar un rastreo bibliográfico que permitiera identificar el estado investigativo hasta el momento en relación al contexto ya mencionado; se tuvo en cuenta un rango de tiempo no inferior a 10 años y se establecieron palabras claves acompañadas de códigos como lo fueron: porcentaje (%), Barra inclinada (/), Expandida (palabra), punto y coma (;) y guión (-), estas herramientas permitieron abordar de una forma amplia los conceptos. A partir de esos criterios, se seleccionaron 10 motores de búsqueda, en los cuales prevalecieron motores de tres países: Colombia, España y Brasil, esto a raíz de la tendencia investigativa del tema en particular; en este orden, se realiza el acceso a motores de búsqueda y a su vez, se incluyó una segunda lengua como el portugués. En dicha indagación se resalta CAPES, ya que este arrojaba búsquedas amplias en los tres idiomas utilizando las mismas palabras claves a diferencia de los otros; para lograrlo, se siguieron algunos criterios como el PRISMA (Beltrán, 2005) y los conocimientos adquiridos durante el Seminario revisión sistémica (Gutiérrez, 2018), cabe resaltar que algunos de los aportes surgen de libros físicos, rastreados desde la visita a bibliotecas, dicho rastreo permitió clasificar la información para afianzar un conocimiento, como resultado de este rastreo emerge la construcción del estado del arte y material teórico, como resultado en el presente escrito se esboza un fragmento del marco teórico.

Resultados parciales

En la actualidad, los procesos investigativos han venido cambiando, lo que permite su fortalecimiento debido a los avances tecnológicos, aun así, los agujeros negros continúan siendo un misterio, hoy se sabe y se conoce más de ellos en relación a 20 años atrás, pero ¿Cuándo el hombre podrá conocer realmente que hay en su interior? Quizá pasen algunos años para que dicho misterio sea develado.

En paradoja con la Educación se puede decir que hoy se conoce mucho más de lo que se conocía hace 20 años, se practica, se pregona y se sabe que es un pilar del desarrollo social, pero, aun así, surgen cuestionamientos ¿En realidad es la educación extraescolar un escenario para afianzar conocimientos? ¿le damos la relevancia que merece a este tipo de procesos? ¿Es real el compromiso social con los jóvenes en relación a la formación integral utilizando el deporte como medio? Dichos interrogantes emergen a raíz de situaciones que conllevan a indagar o reconocer una realidad subyacente y los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en estos espacios desde el saber, independientemente de su origen o proyección, indudablemente el saber ya sea empírico, adquirido, experiencial se apropia de dichos escenarios y los nutre de sabiduría y estrategias que logran involucrar las emociones de los niños y jóvenes que asisten a los escenarios extraescolares caso puntual las escuelas de formación deportivas.

Por dichos planteamientos, se deduce que el saber, al igual que otros componentes esenciales del ser, se encuentra inmerso en el proceso didáctico que subyace en dicho entorno educativo, así como el saber está ligado al conocimiento y encadenado al desconocimiento siendo el origen principal de la necesidad del saber, puesto para que exista un saber el desconocimiento se prevé como el origen.

Filósofos e investigadores han tratado de dar respuesta a diferentes planteamiento del saber, la enseñanza y los procesos que se imparten dentro de estos escenarios educativos a ejemplo de ello, se parte de uno de los primeros modelos didácticos citado por Vlastos G, (2000) y es denominado “el método Socrático”⁸⁷, en el cual, el alumno debe dar respuesta desde la lógica a los dilemas que el maestro plantea, en este orden se puede decir que si el maestro tiene el conocimiento lleva a su aprendizaje hacia este proceso de una forma inductiva; no obstante a ello, nos encontramos el empirismo de Aristóteles, quien en su libro primero de la metafísica plantea “Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber”, en contradicción a la teoría de

⁸⁷ Tomado de PDF. Citado por Gregory Vlastos. The Philosophy of Sócrates. University of Notre Dame Press. 2000. Pág. 27 – 31

Sócrates, quien al experimentar con algunos animales evidencia como estos aún sin el ejemplo de su madre logran resolver problemas y conocer aspectos básicos de la supervivencia.

Plantea que el ser humano en su condición de “el niño”, nace con la herramienta de la lógica, y es allí donde emerge un término denominado el “empirismo Aristotélico”, el cual, en la actualidad se evidencia en algunos procesos del saber y de quienes lo imparten en escenarios y contextos de enseñanza y aprendizaje “todas las personas han sido niños antes” Saint-Exupéry (2004, P. 7) por lo anterior se puede decir, que ser niño, la experiencia y el conocimiento, hacen parte del proceso de la vida y la experiencia, estas, proporcionan sapiencias que son parte del saber en la maduración del conocimiento y prevalecen en el ser que lo vive y trasiega. Por lo anterior cabe resaltar que, si bien el saber es icónico, existe independientemente de su origen o teoría y da respuestas en la praxis educativa cuando se posiciona desde la figura del “profe”, es decir, quien imparte el conocimiento, dicho conocimiento puede ser adquirido en el proceso de formación y esa transformación se da desde el nacimiento hasta la adultez, plasmando el empirismo que hace parte del conocimiento innato. Si bien, existe una hipótesis que nace de una falsedad, ésta termina siendo aplicada en diferentes momentos, esta teoría es la que plantea Sapir (1940), donde se esboza que es necesario el conocimiento para entender el mundo o se aprenderá mal la realidad, quizá dicha teoría distorsione la realidad, teniendo en cuenta que se ha planteado en momentos que presuponen el conocimiento, pero el desconocimiento es necesario para el saber; a su vez cabe resaltar que dicho saber se fortalece cuando ya existe la consigna y se parte de un saber previo. Estas posturas filosóficas soportan la realidad del conocimiento, resaltando que todas coinciden en algo y es el deseo de querer saber, querer demostrar una verdad del conocimiento; el saber es una consigna que se encuentra en cada ser y emerge de las experiencias, las vivencias, las necesidades de los saberes previos y de la intuición entre otros aspectos que apoyan el saber cómo un evento del ser racional. A principios del siglo XX aparece una nueva percepción del conocimiento, y este se evidencia a través de un modelo “el modelo de conocimiento” de Jean Piaget (1896) citado por López S. (2014).

Si bien el saber hace parte de los poderes del “profe” no sólo con este basta para que se den procesos en los escenarios de las Escuelas de formación deportivas, es necesaria la presencia del niño y el joven para que dicho proceso sea coherente, lógico y recíproco “debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito” Fenstermacher (1989, p.151).

Quizá el saber realmente sea una herramienta del “profe” para la enseñanza, evidenciándose el saber cómo fundamental en los espacios de conocimiento y transmisión del mismo, como parte de un fenómeno que termina aportando a la sociedad y a la formación integral del ser en su desarrollo constante, siendo el saber del “profe” ese núcleo del fenómeno educativo aun cuando hoy se plantea la bilateralidad en los procesos, es el saber del “profe” el que da seguridad, emite confianza e incita el querer conocer lo desconocido, y así, fortalecer procesos desde escenarios “poco relevantes” como lo son las EFD expresando las intenciones y aspiraciones que la escuela y los profesores esperan definir con el proceso que se imparte en un espacio/tiempo del momento educativo “de los docentes en la construcción de sus propios instrumentos, evitando el determinismo o los modelos cerrados que plantean las editoriales y apostando por una flexibilidad y utilización adaptada a las necesidades de cada contexto y alumnado”. Tendaro (2012, p.23).

Es por ello, que no solo parado desde un saber el “profe” puede planear sus procesos, lo hace también de una autonomía adquirida en el proceso de formación a lo largo de la vida.

Algunas de las praxis que se da en las escuelas contradice los escenarios en los que hoy se desarrollan, es decir, algunas de ellas se paran desde el entrenamiento y los perfiles, pero otras demuestran que las Escuelas son escenarios que contienen en su proceso y el desarrollo mismo, un universo social, motriz, de aprendizaje, de reconstrucción del tejido social, disciplinar, formativo y didáctico, todo esto, oculto al

mundo exterior marginado por un posible imaginario social que hoy solo permite sea visto como un espacio para el aprovechamiento del tiempo libre o espacios para la recreación y el deporte, en paradoja con los agujeros negros, son tan grandes y relevantes que a los ojos de la sociedad no es visible el impacto que generan en el desarrollo del ser, desde lo que realmente se debe evidenciar como los procesos denominado irradiación deportiva, que permiten la formación integral del ser motriz y tomar decisiones sobre deportes de interés, formar valores y perfilar el desarrollo del ser adulto.

En concordancia con lo anterior, las actividades extracurriculares son de carácter educativo, como resultado están ligadas a diversos entornos y prácticas, por lo que el desarrollo de estas se puede dar en diferentes escenarios no solo escolarizados, sino también en espacios como el familiar, el social, el laboral, recreativo y otros en los que las acciones mediadoras entre sujetos hacen que estos se vinculen entre sí y con el entorno. Se deduce que el saber del "profe" al igual que otros componentes esenciales del ser se encuentra inmerso en el proceso didáctico que subyace en dichos entornos educativos.

Una de las grandes características del hombre es querer saber, para ello se instruye, experimenta, indaga, investiga y se cuestiona “Dos caminos se bifurcaban en un bosque y yo, yo tomé el menos transitado, y eso hizo toda la diferencia” (Frost, 1915) el saber parte del desconocimiento, en la antigua Grecia filósofos como Sócrates, proponían frases como “la filosofía nace de la precariedad de nuestro saber” el hombre siempre ha querido saber, conocer el conocimiento como derivado de la escolástica y el clero Edad Media (siglos V - XVI d.C.). Gallardo (2017) afirma que, la construcción del pensamiento ha sido fundamental en la misma evolución del hombre, esa postura de pensamiento crítico ha logrado que el saber sea posicionado, pero ¿es necesario el desconocimiento para saber? Para ello se deben tener en cuenta dos posturas del ser “el sujeto observante y el objeto del conocimiento” el sujeto observante apunta al desconocimiento y cómo el ser, a partir del desconocimiento busca conocer, observar, analizar, identificar y determinar nuevos conocimiento o teorías, el objeto del conocimiento apoya este proceso desde el aprendizaje significativo a través de la

siguiente triada: la experiencia, lo existente/observable y el vacío del conocimiento. Ahora bien, para Gallardo (2017) el desconocimiento es un elemento esencial para comprender la dimensión humana del conocimiento, el cual existe en el ámbito de la representación, tiene cualidad limítrofe, y es afectado. Como lo plantea el autor el desconocimiento permite que emerjan nuevas teorías del conocimiento, teorías que terminan fortaleciendo procesos y develando ese vacío en el conocimiento, indagar en el desconocimiento da apertura a nuevos retos, teorías, pensamientos o posturas humanas.

Es así como se permite decir que el conocimiento nunca termina independientemente del medio que emane dicho conocimiento y es el que debe posicionar al docente en la perspectiva de enseñar desde el aprender. En principio, que el docente se ubique en la posición del que aprende siempre, para que en el camino al aprender sienta que está en capacidad de enseñar (Umanzor, 2016). El docente es símbolo del conocimiento y es su saber el que lo hace indiscutiblemente único en su transferencia del saber, “el profe” es un misterio, un universo invaluable que emana desde la praxis infinidad de códigos y señales que aún son cuestionables y desconocidas para la sociedad actual, sus prácticas tienen una particularidad invaluable, ya que, se pretenden identificar nuevos conocimientos. “entre maestro y alumno es [una comunicación activa], de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro” (Gramsci, 2001, p. 47 citado por Umanzor, 2016). Indudablemente cada “Profe” emana su saber desde una teoría del aprendizaje, un estilo de enseñanza o a un aprendizaje, conozca o no de la existencia de dichos momentos didácticos, cada “profe” posee una didáctica innata a la hora de impartir su conocimiento, en aquel escenario que para muchos es denominado aula o espacio de aprendizaje, respecto a su saber interdisciplinar, es importante destacar la formación de maestros, como un proceso indispensable en el desarrollo social, es por ello que, es necesario que la formación continua mantenga su conocimiento fortalecido y relevante, que permita a estos futuros maestros remozar sus procesos de enseñanza, especialmente en el área temática de la presente investigación. Para ello, es fundamental abordar la didáctica desde una perspectiva abierta, dinámica y sistémica, no obstante, difícilmente no se

puede hablar de didáctica sin entender su finalidad, su intención o el papel fundamental que cumple en cada espacio de enseñanza y aprendizaje , en cuestionamiento ante cual fue el primer profesor del mundo, no cabe duda que desde ese momento la didáctica ya tenía aparición en dichos procesos, para comprender el contexto de las EFD y su fenómeno, es necesario partir de un vacío del conocimiento, , es por ello que se investiga en la educación extraescolar y se hacen necesario abordar las teorías didactas concebidas desde una postura transversal, sin duda alguna al hablar de didáctica la figura relevante de Juan Amos Comenio resalta en su origen una teoría didáctica que en tiempos actuales continúa vigente la cual se puede aplicar en la enseñanza de diversos procesos educativos como lo es también la educación extraescolar, si bien, la educación extraescolar no ha sido motivo de estudio a nivel educativo, es posible que allí esté surgiendo un escenario subyacente para nuevas técnicas de enseñanza.

Si bien la Educación se ha venido configurando desde la antigüedad y emergiendo con experiencias educativas informales, ha buscado encaminarse a la construcción del ser humano como sujeto individual y colectivo dentro de la sociedad; esta permanece sujeta al hombre y tiene un papel relevante en la formación del individuo, es un aspecto fundamental en la cimentación de características individuales que le permiten a la persona convivir en sociedad y también transformarla, es así como en Colombia la Educación se rige desde la Ley 115 de 1994 y se define como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1). Esta guía legal, es la herramienta que lleva al proceso educativo del país a establecer diferentes espacios para que los sujetos tengan la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades, ideas, destrezas y otros para la relación con su entorno. De tal modo que se entiende como Educación según Ibáñez (1994, citado en Guerrero y Faro, 2012 p. 37) argumentan que “al proceso a través del cual un individuo cualquiera modifica su comportamiento respecto a su ambiente, él aprende o conoce por la acción mediadora, directa o indirecta que ejerce sobre el otro individuo. En un entorno escolarizado o no”.

Como lo plantea el autor, la educación tiene la relevancia misma de modificar al hombre a partir del medio, la cultura y el entorno que se encuentre, si bien, en las escuelas de formación deportivas el deporte se utiliza como un medio para procesos motrices, de habilidades básicas, capacidades físicas y coordinativas se puede decir, que dicho entorno no solo forma al ser desde un cuerpo motriz, sino a su vez, desde lo moral e integral, puesto que dichos espacios permiten que quienes allí asisten adquieran valores y disciplina que en concordancia y unidad fortalecerán el tejido social.

“La educación se propone como la acción responsable de la moralidad, de los valores, su preservación y transmisión a las generaciones más jóvenes que crecen con el derecho de poseer y heredar la cultura de sus antecesores, los valores y todo lo creado. La cultura forma la mente, se perpetúa a sí misma formando el tipo humano que quiere” León A. (2007, p. 595). Si bien los misterios educativos prevalecen, hay claridades que conllevan a identificar como la educación extraescolar no es solo un espacio para la interacción, afianzar conocimientos o espacios para el aprovechamiento del tiempo libre, son a su vez escenarios de formación integral, en los cuales los niños y jóvenes adquieren no sólo un conocimiento deportivo, sino también logran integrarse a nivel social, desarrollando habilidades y destrezas que no había sido veladas, es por ello, que dichos escenarios podrían ser conocidos no solo como espacios sino como motores de desarrollo integral, reconstructores del tejido social y consolidación corpórea.

Es así, como la materialización de la realidad en las escuelas de formación deportiva se para desde tres vertientes, el empirismo, el estudiante y el profesional, estas vertientes dan forma al sujeto “el profe” y a los procesos de enseñanza que se evidencia en los escenarios de las EFD, lo que permite decir que la consolidación del conocimiento se da desde un componente social, formativo y de aprendizaje puesto que, el saber emerge, independientemente de quien lo imparta, surge la consolidación del ser que se forma a nivel integral y para que un conocimiento sea transmitido debe haber a quien transmitirlo, es decir, al ser, lo que permite reconocer la existencia de un aprendizaje bilateral, en el cual el niño, el joven y el “profe” adquieren conocimientos de forma recíproca, donde el niño y el joven aprenden movimientos, valores, conceptos, deportes,

el “profe” adquiere experiencia, vivencias, anécdotas, reflexiones y enseñanzas y así mismo los sujetos adquieren un componente procedimental en el cual los procesos se estructuran desde el hacer conjunto entre los sujetos en cuestión.

Por lo anterior, se debe tener en cuenta que todo conocimiento parte del desconocimiento que en determinado momento, de haber trasegado por un proceso de introspección se convierte finalmente en un saber que emerge no solo de la experiencia sino, a su vez, de la praxis que se desarrolla en los escenarios, dichos escenarios de escuela de formación deportiva que contienen en su proceso y el desarrollo un universo social, motriz, de aprendizaje, reconstrucción del tejido social, disciplinar, formativo y didácticos, todo esto oculto al exterior, marginado por un posible imaginario social que hoy solo permite sea visto como un espacio para el aprovechamiento del tiempo libre o un escenario transitorio del día y al igual que un agujero negro, las escuelas de formación deportiva son escenarios misteriosos que consolidan el proceso del ser y de formación que no se complementa dentro de la educación formal o desde el mismo hogar; en dichos escenarios el niño y el joven adquieren un aprendizaje completo que los lleva a consolidar la autonomía del ser y se perfilan acorde al entorno que los rodea, esto hace que el aprendizaje se consolide y logre integrar un proceso formativo integral. La intención no es desmeritar la educación formal, o el proceso educativo del hogar, al contrario, se busca que la educación informal o extraescolar alcance la relevancia que la educación formal y la educación del hogar hoy en día obtiene, a raíz de la consolidación general que la reconoce como la base y derecho fundamental de una sociedad.

Así mismo se reconoce como la educación extraescolar en el caso de las EFD son un escenario en movimiento que permiten la interacción entre pares consolidando un escenario de aprendizaje latente y constante.

La educación como aspecto fundamental de la formación integral del ser humano debe tener un carácter formador que atienda la construcción de sociedad y para que esto se lleve a cabo, los procesos deben girar sobre las necesidades de una sociedad en constante cambio, buscando que la educación se oriente en relación a los procesos en general. En consecuencia, el contexto educativo se conforma por diversos componentes

relacionados a la comunidad, a las necesidades y las posibilidades que surgen de ella, por esto la educación en su intención de integrar a todos los ámbitos brinda un servicio educativo que pretende afrontar las problemáticas presentes en la sociedad desde un conjunto de aspectos articulados para dar cumplimiento al objetivo de las leyes de la Educación.

Conclusiones

Los escenarios extraescolares particularmente las escuelas de formación deportiva, al igual que los agujeros negros son un misterio educativo por explorar, teniendo en cuenta que los procesos impartidos en dichos espacios se encuentran cargados de conocimientos y saberes que se encadenan de forma sistémica para transmitir un conocimiento consolidado desde el saber empírico y experiencial hasta el saber sólido y teórico que se puede evidenciar a partir de la formación académica del “profe”.

Las escuelas de formación deportivas son escenarios que aportan a la consolidación del ser, desde la interacción social, el componente disciplinar y la recolección de valores que nutren la formación integral de los sujetos que transitan en dicho universo extraescolar, es por ello que dichos escenarios se pueden consolidan a nivel educativo de igual forma como hoy se consolida la educación formal o escolar.

En paradoja a lo que subyace en los escenarios extraescolares, al ser indagado de una forma adecuada podría cambiar las concepciones actuales de lo que son las escuelas de formación deportiva y el saber que allí se consolida podría ser percibido en igual potencia al saber que se reconoce en otros contextos sociales y educativos.

Se debe indagar con una mirada alterna los escenarios extraescolares, no solo desde la convicción de lo que allí se desarrolla a nivel de la praxis deportiva, sino a su vez desde el saber, la didáctica, el conocimiento, la consolidación, la formación que consolidan una posible reconstrucción del tejido social teniendo en cuenta que posiblemente estos espacios forjen aspectos en el ser que van mucho más allá de un

solo espíritu deportivo y se encaminen a otros aspectos profundos de la formación integral.

Referencias

Aristóteles, Metafísica I, Introducción, traducción y notas, 1, 980a21. Trad. Calvo T. 2011.

Beltrán, O. A. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista colombiana de gastroenterología*, 20 (1), p.60-69. Recuperado <http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09.pdf> <https://intpolicydigest.org/2016/03/29/jordan-and-the-refugee-crisis-missteps-and-missed-opportunities/>

Comenio, J.A. (1998) *Didáctica Magna*, octava edición editorial Porrúa av. República Argentina, P.15 México.

Constitución Política de Colombia Ley 115 de 1994, 8 de febrero del 94 Ley general de Educación (Ley 115 de 1994).

Fenstermacher Gary D. (1989). *tres aspectos de la filosofía de la investigación Sobre la enseñanza*, Universidad de Arizona.

Frost, R. (1915). *The Road Not Taken*, *The atlantic Monthly* (1915); *Mountain Interval* (1916) recuperado de: <https://www.elmiracielos.com/innovacion/el-camino-no-elegido-la-sabiduria-de-robert-frost/>

Gallardo Correa J. I. (2017). *Hacia una epistemología del desconocimiento* *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol. 17, núm. 35, julio-diciembre, 2017. p. 119-144 Universidad El Bosque Bogotá, Colombia

Guerrero, B. J y Faro, R. M. T. (2012). *Breve análisis del concepto de Educación Superior Alternativas en Psicología*. *Revista Semestral. Tercera Época. Año XVI. Número 27*. agosto-septiembre.

Gutiérrez Posada Julián Esteban, (2018). Doctorado Ciencias de la Educación, Seminario de profundización de línea III Sistematización en informática Educativa, 26 al 29 de septiembre del 2018.

León A. (octubre, 2007). *Que es la educación*. Educere Vol. 11, núm. 39, p. 596-604.
Tomado de: La educación (1).pdf

López Sancho J.M. (2014) Platón, Piaget, Kuhn. *El conocimiento científico*, 22 de octubre del 2014, Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ciclo de conferencias 75 aniversario CSIC. Recuperado el 18 de diciembre de 2020: https://digital.csic.es/bitstream/10261/109764/3/Platon%20Piaget%20Kuhn%20conocimiento_LopezSanchoCSIC2014.pdf

Umanzor, P. (2016). *EPISTEMOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE: UNA MIRADA CRÍTICA*. Departamento de Matemáticas Centro Regional San Pedro Sula, p. 2-18.

Vlastos, G. *The Philosophy of Socrates*. (2000). University of Notre Dame Press. p. 27 – 31.

Saint-Exupéry, Antoine A.d. (2004) P.7. *El Principito*, (1a. ed.) M© México D.F.: Publimexi.

Sapir, E. (1929). *The status of linguistics as science*, in 'Selected Writings of Edward Sapir'.

Stephen Hawking (1975), citado por: Peter Galison (Director) (2020), *The edge of all we know*, Collapsar. Sandbox Film Distribuidora Guian Pictures (USA)

Tendero, G.R. (2012). EmásF, Revista Digital de Educación Física. Año 3, N. 17 (julio-agosto de 2012) p. 21-38. *La evaluación de la Educación Física en la etapa infantil: el papel del maestro como agente activo en la construcción de instrumentos*. Emás F: revista digital de educación física. Tomado de PDF.

Capítulo 29

La Alfabetización de Padres y/o Cuidadores y su relación con el Desempeño Escolar de los Estudiantes

Gisella Patricia Parra Alarcón⁸⁸

Universidad del Atlántico

Resumen

La presente es una investigación en curso que se realiza en Caracolí, zona rural del municipio de Malambo – Atlántico (Colombia) en la Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero, con el objetivo de determinar el impacto del nivel de alfabetización de los padres y/o cuidadores en el desempeño escolar de estudiantes de tercer grado. Esta investigación pretende utilizar los procedimientos para el estudio de casos desde la perspectiva de la investigación interpretativa en busca de conocer la realidad social y educativa en la que se encuentran inmersos los miembros de la comunidad objeto de estudio. Esta tesis propone identificar las causas de los bajos niveles de alfabetización a través del análisis de la implementación de la Política Pública en zona rural de este municipio. Así mismo, describirá holísticamente (académica y convivencialmente), el desempeño escolar de estudiantes para establecer relaciones entre esta categoría y los niveles de alfabetización que presentan sus padres y/o cuidadores. En este proceso se cuentan con resultados parciales como, instrumentos para la recolección y posterior análisis de datos cualitativos de entrevistas semiestructuradas y una revisión teórica asociada a las Políticas de alfabetización. Esto con el propósito de encontrar sentido a una problemática no solo de tipo educativo sino también de carácter social por las implicaciones que pudieran tener las habilidades de lectura y escritura para la toma de decisiones que le permitan al individuo promoverse y proveer una mejor calidad de vida y la de su familia.

⁸⁸ Universidad del Atlántico. Colombia. gisol-18@hotmail.com Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2730-5205>

Palabras clave: Alfabetización, impacto, padres/cuidadores, educación rural, desempeño escolar.

Abstract

This is an ongoing investigation that is carried out in Caracolí, rural area of the municipality of Malambo - Atlántico (Colombia) at the Juan Domínguez Romero Agricultural Technical Educational Institution, with the objective of determining the impact of the literacy level of the parents and / or caregivers in the school performance of third grade students. This research aims to use the procedures for the study of cases from the perspective of interpretive research in search of knowing the social and educational reality in which the members of the community under study are immersed. This thesis proposes to identify the causes of low levels of literacy through the analysis of the implementation of public policy in the rural area of this municipality. Likewise, it will describe holistically (academically and convivially), the school performance of students to establish relationships between this category and the literacy levels presented by their parents and / or caregivers. In this process, there are partial results such as instruments for the collection and subsequent analysis of qualitative data from semi-structured interviews and a theoretical review associated with literacy policies. This with the purpose of making sense of a problem not only of an educational nature but also of a social nature due to the implications that reading and writing skills can have for decision-making that allows the individual to promote themselves and provide themselves with a better quality of life. and that of his family.

Keywords: Literacy - Impact - Parents / Caregivers - Rural Education - School Performance

Introducción

El desempeño escolar es el resultado de los procesos educativos, el cual se utiliza para medir la calidad de la educación. Este desempeño en algunas ocasiones es exclusivamente visto desde los resultados académicos, perdiéndose de esta forma, oportunidades para encontrar sentido de la educación con una visión de calidad más

holística. Se reafirma entonces, que el desempeño escolar es en esencia un poco más complejo, considerándose desde una perspectiva integradora donde convergen los resultados académicos, así como también, el comportamiento y la convivencia escolar. Por consiguiente, el desempeño escolar va más allá del rendimiento académico obtenido por el estudiante durante su desenvolvimiento en la actividad educativa (Romero, 2009).

En relación con lo anterior, García (2007) señala que “desempeño escolar tiene que ver con la actividad, la actitud y la responsabilidad del alumno en el ámbito escolar y las actividades que allí se realizan” (p. 38). Es decir, que para que un estudiante obtenga un desempeño escolar exitoso, se deberán evidenciar no únicamente notas académicas sobresalientes, sino que, además necesitará tener una actitud positiva frente al estudio y a las interacciones sociales.

De otra parte, en Colombia se tienen en cuenta los resultados obtenidos por las escuelas e instituciones, evidenciándose que, a nivel general la calidad educativa se encuentra en niveles bajos en comparación de otros países latinoamericanos y del mundo. Según las pruebas realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) presentadas por última vez en el año 2018, y en informe adscrito en el portal web de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] en el año 2018 se identificó que los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura, matemática y ciencias.

Esto demuestra que, en Colombia, la brecha social es cada vez mayor haciendo que el nivel socioeconómico tenga gran influencia en los resultados. Para la OCDE (2018) los estudiantes con ventaja socioeconómica superaron a los estudiantes desfavorecidos en lectura por 86 puntos y solo el 10% de los estudiantes desfavorecidos lograron ubicarse en el cuarto superior de rendimiento en lectura en el país. Por consiguiente, es posible afirmar que las condiciones contextuales de los estudiantes son de vital importancia e inciden en un resultado o desempeño escolar exitoso.

Así pues, cuando se relaciona el desempeño escolar con las condiciones contextuales, estas se definen bajo aspectos sociales y culturales, por tanto, familiares. Puesto que, en condiciones humanas todas ellas son inherentes la una de la otra. Por



tal motivo, es necesario preguntarse, ¿el acompañamiento de padres y/o cuidadores puede incidir en el desempeño escolar de los estudiantes? Teniendo en cuenta que estos hacen parte de una las relaciones macro en la vida de los niños, niñas y adolescentes.

En la Institución Educativa Técnica Agrícola Juan Domínguez Romero de Caracolí (en adelante IETAJDR), ubicado en el municipio de Malambo, los resultados en el desempeño escolar de los estudiantes, han arrojado un nivel bajo, especialmente en el grado tercero de Básica Primaria (BP). Por tanto, el objetivo de esta investigación en curso, es identificar las condiciones que determinan el bajo desempeño escolar rural de estudiantes de tercer grado de la IETAJDR, relacionadas al nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores.

Según la percepción docente, estos niveles están relacionados con aspectos comportamentales relacionados al: cumplimiento, responsabilidad, autonomía, relaciones interpersonales, entre otras. Así mismo, en las pruebas Saber aplicadas en los últimos años (2015, 2016, 2017), los estudiantes de BP, entre los cuales se ubican los de tercer grado, han arrojado resultados de entre un 27% - 31 % insuficiente y entre un 30% - 49% mínimo en el desempeño de lenguaje, y en rangos similares los resultados en matemáticas. Por tanto, esta situación expone un problema que requiere atención y análisis prioritario.

En este sentido, es necesario tener en cuenta que actualmente el Ministerio de Educación Nacional [MEN], pretende establecer estos resultados de manera más integral. Es decir, que la perspectiva de desempeño escolar, traspase de lo académico a lo holístico a través de lo que han denominado Índice Sintético de la Calidad Educativa [ISCE]. El ISCE “integra los datos de las pruebas Saber y del MEN, también busca brindar un panorama más holístico del desempeño escolar” (MEN, 2014, p. 60).

Así como el desempeño académico de los estudiantes de tercer grado denota un nivel bajo, también se ha observado en los encuentros de padres de familia y seguimiento escolar y familiar, que algunos padres y/o cuidadores manifiestan: i) no saber leer ni escribir; ii) inconvenientes o dificultades para comprender algunas actividades; iii)

incapacidad para establecer hábitos y normas en casa, y iv) falta de paciencia. Lo que genera preocupación por la influencia de la familia en la educación de los niños y jóvenes.

Por tanto, es preocupante la influencia que puede tener la familia en la educación de niños y jóvenes, sobre todo en la BP, teniendo en cuenta que se constituye en la base fundamental de su proceso escolar. En ese sentido, es importante que los padres participen de forma activa en el proceso de formación de los estudiantes. De tal forma, que pueda disminuir en los niños que tienen poco acompañamiento de sus padres y/o cuidadores, la poca atención y desmotivación hacia la escuela (Contreras, 2011).

En consideración de lo anterior, es necesario dirigir la mirada a los niveles de alfabetización de padres y/o cuidadores de los estudiantes de tercer grado de la IE. Teniendo en cuenta, que en el país la mayor cantidad de personas analfabetas y con bajos niveles educativos, se encuentran ubicadas en las zonas rurales y con situaciones de mayor vulnerabilidad. De acuerdo a la información presentada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018), el número de personas analfabetas en el municipio de Malambo en su zona rural es de 248 personas mayores de 15 años. Esta estadística, permite entrever la necesidad de formalizar los niveles de alfabetización y de esta forma comprender mejor sus condiciones. Esta es una comunidad educativa que al estar ubicada en zona rural ya presenta unas particularidades que el MEN y la OCDE (2016) definen como un grupo social que tiene menos logros académicos en relación a sus pares en zonas urbanas, ya que existen altos índices de pobreza e injusticia social, principalmente.

Adicionalmente, se evidencia falta de presencia del gobierno local en relación a la implementación de las Políticas Públicas de alfabetización de adultos, los cuales no cuentan con acceso a este u otros programas que les permita aumentar su nivel de alfabetización. Entendido no solo bajo la premisa rudimentaria de habilidades de lectura y escritura, sino más bien, desde la mirada de una alfabetización funcional y crítica que les permita procurarse una mejor calidad de vida propia y la de sus familias; lo cual es completamente relevante en esta investigación.

En ese sentido, de acuerdo con Bello (2004) es posible que el nivel de alfabetización de un padre y/o cuidador pueda influir en el desempeño escolar de sus hijos o acudidos. En la medida, que al tener niveles de educación más altos es posible estimular procesos de lectura, conversar sobre algunas temáticas que sean de su interés y a su vez escuchar sus puntos de vista. Todo ello propicia un espacio de intercambio cultural, valorativo y educativo que posibilita que sus hijos puedan mejorar su desempeño escolar. Por esa razón, el autor indica que las condiciones de tipo cultural y social pueden “nutrirse por el círculo más cercano, lo que muchos conocen como legado familiar” (Bello, 2004, p. 51). En este caso, se refiere a las formas cómo se transmiten las experiencias y comportamientos que pueden ser replicables en la vida escolar.

De acuerdo a esto, la comunidad educativa no estaría recibiendo otros insumos alfabetizadores fuera de los institucionalmente establecidos en el país (correspondientes a la Política Pública de Alfabetización) que representarían también un complemento a la educación de la comunidad en general. Finalmente, atendiendo a la problemática expuesta hasta el momento, se puede establecer una estrecha relación entre las categorías: desempeño escolar y nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores. Por ende, desde este estudio se abordaron las condiciones que posiblemente determinan el bajo desempeño escolar de los estudiantes de esta Institución Educativa (IE).

Por consiguiente, esta investigación pregunta sobre ¿Qué condiciones determinan el desempeño escolar relacionadas al nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores de los estudiantes de tercer grado de la IETAJDR de Caracolí, Malambo? Es precisamente en el proceso de resolución de la misma, que se considera importante: primero, conocer los desempeños escolares de los estudiantes; luego, caracterizar el nivel de formación escolar de los padres y cuidadores y finalmente, determinar el nivel de participación de los padres y cuidadores en el proceso escolar de los estudiantes.

De otra parte, la investigación realizada entre el MEN y la OCDE se señala que las “reformas a la educación media y superior deberían tener como prioridad la reducción de las brechas de inequidad existentes entre regiones y grupos socioeconómicos para llevar educación de calidad a las zonas rurales” (MEN/OCDE, 2016, p.17). Es por esto,

que se plantea la escuela como epicentro de un posible cambio. De tal forma, que desde la IETJDR sea posible brindar una oportunidad para estrechar estas brechas educativas que, desde generaciones pasadas, aún persisten y no ha sido posible cerrarlas.

Sin embargo, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2013), además de este número de personas, se encuentra otro gran grupo, que a pesar que no están categorizadas o censadas como analfabetas, presentan bajos niveles de alfabetización. Niveles que se van adquiriendo a medida que se avanza en el continuo educativo, proceso que, según algunos autores no termina por completo, y además permite al individuo procurarse una mejor calidad de vida y actuar en sociedad.

Según Lorente (2014) “se requiere justicia social amparada en la firme convicción de que todo ser humano tiene derecho a la vida, a desarrollar un proyecto de vida digna y a recibir una educación que le permita prosperar y autorrealizarse” (p. 31). Esta justicia social podría llegar al enfoque de la alfabetización que procure habilidades de lectura y escritura como una herramienta para lograr de igual forma, la participación en las decisiones de la sociedad a lo largo de la vida de todas las personas.

Siendo este un propósito para dignificar las desigualdades históricas de estas comunidades, es fundamental analizar las condiciones que determinan el bajo desempeño escolar rural. Con el fin de gestar articulaciones entre la investigación, el diseño de la Política Pública local y las estrategias de movilización que surgen en la institución. En concordancia con lo anterior, es imperativo reconocer la génesis de la problemática en la implementación de la Política Pública de Alfabetización en la comunidad. La cual debería, de acuerdo a la proyección gubernamental, funcionar: de manera pertinente, de fácil acceso y con estándares de calidad. Es importante señalar, que los hallazgos de este estudio se consolidarán como una herramienta de mejora que permitirá asegurar posibles acciones desde el municipio y que apalanquen las capacidades instaladas en la institución.

En este punto es necesario dirigir el análisis a este grupo de personas, que, según datos obtenidos del DANE (2018), no hacen parte de la categorización analfabeta en el



municipio de Malambo, y que presentan un bajo nivel de alfabetización. Según los datos del DANE (2018) hay 33.236 personas en condiciones de baja alfabetización, siendo este el 27,7% de la totalidad de habitantes (119.920) del municipio. Este es un porcentaje altamente significativo y de alto impacto en el desempeño escolar de muchos estudiantes.

Por esa razón, es posible afirmar que el contexto municipal requiere de insumos que le permitan diseñar estrategias articuladas entre los sectores: educativo, cultural y social, para desarrollar estructuras más sostenibles en el tiempo y que le permitan evidenciar resultados más concretos en su desarrollo. Es por esto, que se considera que dilucidar cuáles son las condiciones que afectan el desempeño escolar en zonas rurales y su relación con el nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores, permitiría trazar un horizonte más claro en el enfoque para el cerramiento de estas brechas educativas, donde se encuentran cientos de estudiantes en la ruralidad del municipio.

Finalmente, de acuerdo a un informe sobre la educación presentado por el MEN/OCDE (2016) desataca que a partir de una evaluación de los resultados de las pruebas Saber, se indica que el origen socioeconómico y el nivel educativo de los padres de familia tienen un efecto determinante en los logros de los estudiantes en Colombia. Este punto representa una de las posibles condiciones que determinarían el bajo desempeño escolar de los estudiantes, que, además, impacta en las relaciones parentales que se dan dentro del núcleo familiar y que en esta investigación se tuvieron en cuenta.

Metodología

En este estudio, se optó por un enfoque cualitativo, que en palabras de Gurdián (2007) es aquel que tiene como característica principal, un gran interés por captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que tienen de su propio contexto. En consecuencia, este tipo de investigación brinda la posibilidad de conocer la realidad social, cultural, familiar y política de los estudiantes. Es decir, que no solamente a través de la interpretación de sus vivencias, intereses y voces, sino también de su realidad. La cual, se deriva del contexto individual y/o grupal



de una persona en una sociedad determinada y que, por estas razones, es indispensable que esté ligada al proceso investigativo.

Adicionalmente, mediante este enfoque se pretende lograr un acercamiento a las personas y a los fenómenos. Lo cual, genera una mayor conexión y compromiso en la dupla objeto-sujeto de investigación. Por tanto, esta investigación implicó abordar no solo las condiciones académicas de los estudiantes, sino una revisión integral de su comportamiento y convivencia escolar, lo que es definido como el desempeño escolar.

Por otro lado, el enfoque cualitativo en esta investigación sugiere una gran relevancia debido a su “naturaleza multi-cíclica o de desarrollo en espiral lo que lo convierte en un diseño semi-estructurado y flexible” (Gurdián, 2007, p.181). Desde esta perspectiva, es posible analizar de manera más objetiva a la categoría de alfabetización crítica abordada en este estudio. Teniendo en cuenta que ello tiene implicaciones de orden social, económico, de calidad de vida y de desarrollo integral.

Es importante resaltar que de acuerdo a Guardián (2007) en una investigación de corte cualitativo los hallazgos obtenidos se validan generalmente por consenso o interpretación de la evidencia. De tal manera, que resulta pertinente hacer de lado los prejuicios para establecer un juicio objetivo de la realidad. Al hablar del enfoque cualitativo, es posible asociarlo a un análisis interpretativo de la realidad y/o de los hechos que afectan o aquejan a una comunidad o población objeto de estudio. En este caso, de las condiciones que determinan el desempeño escolar rural de los estudiantes de grado tercero de una escuela rural.

De otra parte, esta investigación se acoge a los preceptos del paradigma Hermenéutico-Interpretativo, en la medida que este posee tres componentes que se consideran relevantes para el contexto socioeducativo. El primero, se relaciona con la naturaleza de la realidad, porque en este paradigma se sostiene que las realidades pueden ser múltiples, holísticas y construidas. Esto implica que el investigador pueda comprender los fenómenos, sin ejercer un control directo sobre los mismos. El segundo componente, tiene que ver con la relación entre el investigador u observador y lo conocido, porque desde este paradigma el papel de cada uno de ellos es determinante.



El último componente se refiere a la posibilidad de nexos causales. Entendiendo que es posible que los fenómenos ejerzan una influencia en los sujetos y viceversa (Guba & Lincoln, 1991).

Por consiguiente, en esta investigación se pretende atender a esas realidades de tipo educativo y sociocultural que pueden ser determinantes en el desempeño escolar de los estudiantes en la ruralidad, como lo son: el nivel de formación escolar y los niveles de alfabetización de padres y/o cuidadores. Así como también, determinar el nivel de participación de los padres y cuidadores en el proceso escolar de los estudiantes, reafirmando la idea de la mirada holística de las relaciones familiares y sociales.

Adicionalmente, es preciso expresar que esta investigación a través del paradigma hermenéutico interpretativo, sugiere identificar las implicaciones que tendría el nivel de alfabetización de los padres y/o cuidadores en el desempeño escolar de los estudiantes. Todo ello, a través de las interpretaciones en torno a las categorías de estudio. En las que, partiendo de la relación entre investigador y participantes, se recabaran datos sin perder de vista las condiciones sociales, culturales y educativas que permean las comunidades rurales.

En lo que respecta a la población, en esta investigación está constituida por los estudiantes y padres y/o cuidadores del grado tercero de la IETJDR ubicada en Caracolí, zona rural del municipio de Malambo. De este grupo de 28 estudiantes y sus familias, se seleccionará la muestra. La selección de la muestra, en esta investigación, es determinante para el curso del proceso investigativo.

Con relación a lo expresado en el párrafo anterior, Martínez (2014) sostiene que el buen investigador fija un grupo de criterios, parecidos o similares que le dan una imagen global del grupo que desea estudiar. Después busca grupos que poseen esas características, para obtener acceso a él y comenzar el estudio. Por tanto, la muestra será intencionalmente determinada por los casos más representativos de la población, los cuales cumplen los siguientes criterios establecidos: a) Estudiantes de 3 grado de la IE. b) Entre 7 y 12 años de edad c) Padres y/o cuidadores con nivel más bajo de alfabetización. Esta muestra se eligió con base en los datos recolectados en la encuesta



inicial de la investigación, a partir de la cual, se logró clasificar de acuerdo a los niveles de alfabetización de los padres y/o cuidadores.

Esta investigación en curso implementará un diseño de estudio de casos, porque permitirá analizar la realidad social desde una perspectiva cualitativa. Asimismo, brinda la posibilidad de estudiar un caso particular, pero con mayor profundidad (Latorre et al., 1996). Vale anotar que uno de los objetivos de un estudio de casos es comprender el caso determinado por el investigador. No obstante, en este tipo de estudio es posible hacer generalizaciones de manera moderada, ya que permitiría la comprensión a profundidad de los fenómenos educativos (Stake, 1999).

En este estudio, se proyecta describir en torno a las condiciones que determinan el bajo desempeño escolar rural de los estudiantes de tercer grado de la IETAJDR, y su relación con el nivel de participación de los padres y cuidadores en el proceso escolar de los estudiantes. De esta manera, se abordarán los ‘casos’ a los sujetos que merecían interés para este estudio, en el que, atendiendo a los anterior, se limitará a 3 casos de familias en la que los padres y/o cuidadores presentan los niveles más bajos de alfabetización. Para la recolección de la información en esta investigación de carácter cualitativo, se optó por emplear técnicas propias de este tipo de enfoque, las cuales son: entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido. Cada una de ellas se describen a continuación.

En primer lugar, se hará mención a la entrevista semiestructurada considerada por De toscano (2009) como uno de los instrumentos que “facilita la recolección y el análisis de saberes sociales cristalizados en discursos, que han sido construidos por la práctica directa y no mediada de los protagonistas” (p. 50). Por consiguiente, en esta investigación se proyecta aplicar una entrevista semiestructurada dirigida a estudiantes y a los padres de familia y/o cuidadores que consta de siete preguntas abiertas con la finalidad de comprender el rol que estos cumplen en el proceso de acompañamiento escolar en casa y sus percepciones acerca del mismo.

En segundo lugar, para este estudio se realizará el análisis de contenido de los archivos de evaluación y seguimiento escolar, recopilados en la plataforma institucional. En ese sentido, conviene señalar que en palabras de Abela (2002):

El análisis de contenido cualitativo es definido como un nuevo marco de aproximación empírica, como un método de análisis controlado del proceso de comunicación entre el texto y el contexto, estableciendo un conjunto de reglas de análisis, paso a paso, que les separe de ciertas precipitaciones cuantificadoras. (p. 22)

Este tipo de análisis cobra relevancia en este estudio porque permitirá conocer el desempeño de los estudiantes, tanto a nivel académico, como a lo referente al comportamiento/convivencia escolar. Vale anotar, que ambas son relevantes en el proceso educativo.

De otra parte, una vez aplicados los instrumentos se realizará el proceso de categorización y triangulación de la información. Se espera que mediante los datos obtenidos en esta investigación sea posible identificar las condiciones que determinan el bajo desempeño escolar rural, de estudiantes de tercer grado de la IETAJDR, relacionadas al nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores.

Finalmente, es importante tener en cuenta que una de las limitantes de este estudio en curso fueron los tiempos con los que se contaron, los cuales fueron limitados debido a la situación de aislamiento generada por la pandemia de Covid-19.

Resultados parciales

A continuación, se presentan los resultados preliminares de esta investigación, teniendo en cuenta que actualmente se encuentra en curso. Sin embargo, luego de contrastar todo el proceso que se ha llevado hasta el momento, es posible abordar desde la revisión teórica profunda y a los datos obtenidos mediante la aplicación de la encuesta a padres y/o cuidadores. Porque reafirman la necesidad urgente de plantear acciones que generen mayor impacto en el desempeño escolar en contextos rurales del municipio, en especial la IETAJDR de Caracolí.

En ese orden de ideas, la revisión teórica se enfocó desde tres categorías preestablecidas en la investigación y que fundamentan los condicionamientos que son determinantes del desempeño escolar rural, en relación al nivel de alfabetización de padres y/o cuidadores de estudiantes de Básica Primaria, a saber: Alfabetización, Educación rural y Desempeño escolar.

Categoría alfabetización

En lo que respecta a la categoría Alfabetización, es importante que este término pueda relacionarse con Freire y Macedo (1989) porque abordan la alfabetización desde una perspectiva liberadora, porque representa la necesidad de las sociedades actuales. En la medida que no se trata únicamente de proporcionar un aprendizaje instrumental y técnico, sino, de iniciar un proceso contextualizado socialmente. Todo ello con el propósito que las personas puedan adquirir las destrezas que les permitan leer el mundo y afrontar su propia emancipación. No obstante, se debe garantizar que los procesos educativos estén orientados a proporcionar las capacidades básicas a los estudiantes para que estos puedan impactar significativamente a nivel social y económico, fortalecer la cohesión social, la productividad y el desarrollo (OCDE/MEN, 2016).

De esta manera, cobra sentido el problema que se aborda en esta investigación. En la medida que, durante generaciones la práctica de la alfabetización en el municipio de Malambo ha dado como resultados adultos con rezago educativo, lo que impacta directamente a los niños y jóvenes de sus familias y su comunidad. De tal forma que se evidencian pocos procesos sociales, culturales y educativos focalizados en la emancipación del ser.

Dentro de la categoría Alfabetización, se encuentra la subcategoría *Alfabetización funcional*. Este término apareció a mediados del siglo XX, luego de que la UNESCO impulsará por muchos años procesos de alfabetización orientados básicamente hacia la adquisición de habilidades básicas en lectura, escritura y cálculo. Todo ello basándose en que el interés de los países estaba centrado en capacitar la mano de obra para incrementar los ingresos, y de esta forma, favorecer la economía (UNESCO, 2006; 2013).

De este modo, es coherente empezar a asociar entonces, la alfabetización con ese poder que le permite al individuo desenvolverse dentro una sociedad y tomar postura frente a determinada acción o suceso. Es decir, que tal como plantean Mena et al. (2020) que como miembros activos de la sociedad es importante adquirir un compromiso ético. Lo que implica, que desde esta visión se puede dar indicios a lo que se denomina alfabetización crítica, que se detallará a continuación.

La segunda subcategoría se denomina *alfabetización crítica*. En ese sentido, pese a que en los años 60's y 70's se evidenció avances en la definición de la alfabetización, se mantenía vigente el hecho de aprender o desarrollar ciertas habilidades de escritura, lectura y operaciones aritméticas. Todo ello partiendo de un eje central, que era el mejoramiento de la economía (Infante, 2000; UNESCO, 2013). Sin embargo, fue Freire en 1970 quien propuso una renovación de esa perspectiva, porque asume una postura crítica hacia los procesos educativos. Es decir, que durante este tiempo se generó toda una propuesta que buscó orientar sus intereses hacia una 'educación liberadora'. Otorgando un mayor significado a una educación que permita formar un sujeto pensante, capaz de reflexionar críticamente, que tenga la capacidad de comprender, interpretar y transformar su realidad, y con ello lograr su emancipación (Freire, 1970; Torres, 2000, 2005; UNESCO, 2013).

En ese orden de ideas, desde la postura de Freire (1970) los estudiantes se convierten en los protagonistas de los procesos educativos. Por ende, deben considerarse como seres que tienen la capacidad de aprender constantemente y que existe "una realidad que siendo historia es también tan inacabada como ellos" (Freire, 1970, p.65). Por esa razón, el autor hace un llamado a promover en los estudiantes el trabajo colaborativo y proveer el bienestar comunitario por encima de los intereses individuales. Es en ese momento en el que se empieza a vislumbrar un nuevo sentido a la educación alfabetizadora, en donde se tiene en cuenta no sólo el individuo y su formación, sino también la de los miembros de su familia y comunidad.

Categoría educación rural

La siguiente categoría abordada desde la revisión teórica, se denomina Educación Rural. De acuerdo a la revisión bibliográfica adelantada, se observa que lamentablemente esta categoría está perdiendo sentido en un contexto que, a pesar de estar en un entorno rural, cada vez se ve obligado a transformarse para sobrevivir económicamente. Asimismo, esta situación se acrecienta debido a que las deudas históricas son enormes y las brechas entre lo rural y lo urbano se han ampliado de forma preocupante. Todo ello, gracias al conflicto armado y su relación con intereses del orden económico que han favorecido la devastación de la biodiversidad y el desplazamiento de millones de personas (Lozano, 2012).

Indudablemente, de acuerdo a Lozano (2012) existe una relación entre educación y desarrollo. Esta idea puede contrastarse con lo que propone Freire (2008) sobre la educación rural y que sus principales objetivos deben orientar desde un:

Trabajo en el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, conocer la realidad, para mejor transformarla, con ellos. Decíamos que la educación, como situación gnoseológica, significa la problematización del contenido, sobre el cual se co-intencionan educador y educando, como sujetos cognoscentes (p. 98).

Aquí es esencial entender, que todos los procesos en una apuesta de educación rural cargada de dignidad y dialéctica, generará desarrollo social, equilibrio medioambiental y brindará herramientas para el cerramiento de desigualdades económicas profundas que se tienen aún. Por tanto, es pertinente recuperar visiones de la educación rural que enfatizan en la urgencia para superar las brechas sociales tan extremas en estos contextos, de tal forma que pueda formar personas activas que tengan una mayor confianza y autosuficiencia. Desde la escuela, se debería priorizar la formación en valores que permitan adquirir mejores hábitos (Lacki, 2000).

Categoría desempeño escolar

La última categoría se denomina Desempeño escolar, el cual se debe enmarcar en una praxis de la educación mucho más holística y transdisciplinar con el propósito de gestar condiciones de bienestar. En donde las escuelas realmente se conviertan en estos entornos para el desarrollo humano, social y medio ambiental. Todo ello, desde la noción de una ética del cuidado que enaltece la dignidad y el pensar comunitario como base de la construcción social en torno a la empatía y la resiliencia (Gilligan, 1993).

Esta noción de cuidado que Gilligan (1993) expone en sus teorías sobre la moral y la justicia, es esencial para reflexionar en torno a la trascendencia que posee el concepto de desempeño escolar para este estudio, porque se refiere a que el cuidado y la justicia son las que permiten que las personas puedan empoderarse y tomar determinaciones en su vida personal y social. También, se destaca la perspectiva de Paz (2007) quien propone que “el desempeño escolar es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante: capacidades individuales, su medio sociofamiliar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones” (p. 27). Es decir, que la familia, por ser el contexto social más próximo, se constituye en el de mayor influencia en los estudiantes.

Para finalizar este apartado, se muestran los resultados preliminares relacionados con una primera encuesta realizada a los padres y/o cuidadores del grado tercero. Es importante anotar que la encuesta se desarrolló de manera virtual mediante Google Formulario y constó de 8 preguntas cerradas. Así mismo, fue completada en su totalidad por 29 participantes. Cada uno de los ítems estaban orientados a conocer, por ejemplo, quién es la persona que acompaña al estudiante en sus compromisos escolares en casa, el nivel de escolarización alcanzado por esta persona y si considera importante el nivel escolar alcanzado para lograr tener una mejor calidad de vida.

Los datos obtenidos mediante este instrumento indican que en su mayoría los estudiantes permanecen a cargo y acompañados en sus deberes escolares por sus madres (18), seguido por un grupo de estudiantes que reciben este acompañamiento por parte de un cuidador, entre los que mencionan, hermanos (4), abuelos (3) y tíos (3). Así



mismo, un único estudiante de tercer grado es acompañado por su padre. En este sentido, es evidente que el trabajo en los hogares es asumido por el padre en la gran mayoría de los casos y la madre es en quien recae el deber de la educación de los hijos. En contraste, se evidencian los casos donde los estudiantes son cuidados por familiares o conocidos, también llamados cuidadores, donde es pertinente analizar a profundidad si se realiza un adecuado seguimiento y apoyo escolar por parte de los mismos a los estudiantes.

Por otra parte, se logró identificar el nivel de escolaridad alcanzada por los padres y/o cuidadores de los estudiantes donde, aunque en su mayoría manifestaron haber alcanzado el nivel bachillerato (19), muchos de ellos desertaron antes de lograr graduarse. Adicionalmente, únicamente 5 lograron avanzar hasta el nivel primaria, en donde algunos de ellos también desertaron antes de culminarla. También se encontró que en una frecuencia menor (2), algunos padres y/o cuidadores no asistieron nunca a la escuela.

Lo anterior deja entrever que el nivel educativo en este grupo de padres y/o cuidadores es bajo. Llama la atención que justamente los padres y/o acudientes son quienes acompañan los procesos educativos de los estudiantes. De acuerdo a lo expuesto en la revisión teórica abordada, esta relación entre estudiante-padre de familia y su incidencia en el desempeño escolar es de vital importancia tanto en aspectos físicos como comportamentales.

Conclusiones

A partir de la revisión teórica realizada y los datos obtenidos en esta primera fase de la investigación, es pertinente plantear las siguientes conclusiones:

En primer lugar, es importante el diseño de estrategias que articulen la teoría con la Política Pública y su implementación, con el propósito de ser coherentes ante las realidades abrumadoras que se encuentran las comunidades en zonas rurales e impacten directamente en el desempeño escolar. En ese sentido, la implementación de una política municipal diseñada bajo los planteamientos de la alfabetización crítica que

propone Freire desde 1970, podría generar más oportunidades a las familias para superar las vulnerabilidades en distintos aspectos de sus vidas con mayor celeridad. Por tanto, el involucrar a la familia en el proceso de formación de los niños, niñas y adolescentes, es casi imperativo, debido a que dichas relaciones marcarán de manera positiva o negativa el desempeño escolar de los estudiantes en todo el transcurso de su vida.

En segundo lugar, gracias a la revisión teórica abordada, es pertinente concluir que la educación rural es un trabajo el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, conocer la realidad para fomentar su mejoramiento y transformación. Esta afirmación se reitera con la visión de Lozano (2012), quien establece que existe una estrecha relación entre educación y desarrollo. De tal manera, que se fortalece el sentido de la Educación rural, el cual debe estar encaminado a hacer aportes significativos que permitan: i) favorecer el cerramiento de las brechas sociales; ii) el accionar a la comunidad con el fin de dar solución a posibles problemas que puedan surgir, y iii) mejorar la calidad de vida en estos contextos.

Por último, el contexto municipal requiere de insumos que le permitan diseñar estrategias articuladas entre sectores educativo, cultural y social para desarrollar estructuras más sostenibles en el tiempo y que le permitan evidenciar resultados más concretos en su desarrollo.

Teniendo en cuenta que los resultados preliminares obtenidos a partir de la encuesta realizada a los padres y/o cuidadores del grado tercero indican que un alto porcentaje las madres son las encargadas de la educación en el hogar de sus hijos. Esta situación agudiza la necesidad de atender las diversas condiciones familiares para mejorar las pautas de crianza y acompañamiento escolar a los estudiantes del grado tercero. Todo ello, con el propósito de generar un mayor impacto en la vida escolar de los educandos de la IETAJDR.

Referencias

- Abela, J. A (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, p. 1-34.
- Bello, Z. (2004). Familia y Competencia Social. *Revista Familia, Cultura y Educación*, 33, 35-58.
- Contreras, T (2011). *Participación de los padres en el desempeño escolar de los hijos*. [Tesis de Maestría, Universidad del Zulia]. Archivo digital. https://www.academia.edu/9799801/Contreras_moreno_teresa_del_carmen
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. En Graciela Tonon (comp.). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (p. 47-68). UNLAM-Argentina http://colombofrances.edu.co/wpcontent/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/cnpv-2018/>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2009). *La pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización lectura de la palabra lectura de la realidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- García, G. (2007). Integración y Participación de los padres de familia en los procesos educativos escolares (3era.). Forja Editores.
- Gilligan, C. "Reply to critics" en Larrabee, M.J. (ed) *An Ethic of Care*, Routledge, Londres, 1993, p. 209

Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia de la investigación cualitativa. En C, Denman y J, Haro. (Eds.). *Por los rincones de la antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp.113-145). El colegio de Sonora.

Gurdián, A (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf

Infante, M. I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. UNESCO-OREALC.

Lacki, P. (2000). La escuela rural debe formar “solucionadores de problemas”. *Perspectivas Rurales Nueva Época*, 4(8), 177-184. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivasrurales/article/view/3552>

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Hurtado ediciones.

Lorente, M. (2014). Derechos de la infancia y educación en Centroamérica. [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Repositorio de la Universitat de València. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/32538/TESIS%20DOCTORAL-%20MIRIAM%20LORENTE%20RODR%CDGUEZ.pdf?sequence=1>

Lozano, D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (57), 117-136.

Martínez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología-cualitativa*. Trillas

Mena, HC., Troyano, A. y Aguilera, X. (2020). Alfabetización funcional: más que un aprendizaje, una experiencia de vida. *Praxis Educativa*, 24(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240111>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2016). *Revisión de políticas nacionales de*

educación. La Educación en Colombia.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *MinEducación suscribe acuerdo con aliados para seguir combatiendo el analfabetismo en Colombia.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Alfabetización.* <https://es.unesco.org/themes/alfabetizacion>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2018). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA.* <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018>

Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8(1), 58 - 63. [Archivo PDF].

Romero, M. (2009). Factores que influyen en el desempeño escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación*. 5(5), 283-290.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da). Morata.

Torres, R.M. (2000). Documento base Alfabetización para Todos: una década de Naciones Unidas. En: www.fronesis.org

Torres, R.M. (2005). Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador: opciones para la política y la práctica. En: <http://www.fronesis.org>

Capítulo 30

Scientific Integrity Qualitative Research in a Virtual Setting

Sergio Andrés Rodríguez Ruedas⁸⁹

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis - Laboratoire CHArt

Judith Cecilia Albarracín Trujillo⁹⁰

Universidad de Pamplona

Resumen

La investigación es un paso fundamental en la vida académica de cualquier estudiante universitario, y conlleva un proceso en el que se siguen diversos procedimientos, se reflexiona sobre lo hecho y se ponen en práctica conocimientos y capacidades. También significa aprender a investigar. Esto implica que el investigador debe demostrar integridad científica. Este estudio explora cómo los investigadores primerizos adoptan y siguen consideraciones éticas mientras realizan un estudio de investigación durante la pandemia de Covid-19. Ciertamente, existen cuestiones éticas que ellos deben tener en cuenta al momento de desarrollar un estudio en un contexto virtual. Este estudio aborda entonces el tema de las consideraciones y principios éticos y cómo los participantes los ponen en práctica o no en los diversos procesos que los conllevan a la finalización de una investigación y a la presentación de los resultados a la comunidad académica. Los

⁸⁹ Ph.D. student from Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis and belongs to the CHArt t laboratory. He holds a master's degree in linguistics and literature from Sorbonne University and a bachelor's degree in foreign languages English and French from Universidad de Pamplona. He belongs to the research group GRILEX from the Universidad de Pamplona. He has been a French and English teacher for the last 7 years. Email: seanrol@hotmail.com - s.andre.rod@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3099-2229>

⁹⁰ Researcher and a part-time professor of Applied Linguistics, Applied Research and teacher trainee at Universidad de Pamplona. She holds a B.A. in Foreign Languages and a Master Degree in Education with an emphasis in Applied Linguistics from Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) and Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey- México (ITESM) and a Ph.D. degree in Educational Sciences, from Universidad Rafael Belloso Chacín – URBE- Maracibo (Venezuela). She has guided students' research in the foreign language field at Pamplona university and she directs and belongs to the GRILEX research group. Email: jualtru@hotmail.com - cecilia.albarracin@unipamplona.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7539-5703>

resultados de este estudio se analizaron y presentaron mediante un análisis de contenido. También incluye una muestra de 11 personas de estudiantes de cuarto año pertenecientes a un programa de lenguas extranjeras. El propósito de este artículo es descubrir y luego debatir algunas consideraciones éticas subyacentes, los procedimientos éticos y la integridad científica mientras se realiza una investigación educativa. Esta investigación es relevante para el contexto educativo en la universidad porque podría brindar a profesores y estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre lo que hacen los investigadores primerizos al realizar una investigación, por lo tanto, esto podría llegar a una discusión sobre los procesos de investigación que se están llevando a cabo, y eventualmente mejorarlos.

Palabras clave: integridad científica, investigación cualitativa, ética, educación superior, investigadores primerizos

Abstract

Conducting research is a major step in the academic life of any university student, and it entails a process of following various procedures, reflecting upon what has been done, and putting into practice knowledge and capabilities. It also means learning how to do research. This implies that the researcher needs to demonstrate scientific integrity. This study explores how first-time researchers adopt and follow ethical considerations while conducting a research study during the Covid-19 pandemic. There are certainly ethical issues that they need to take into consideration when developing a study in a virtual context. So, this study addresses the topic of ethical considerations, and principles and how participants put them into practice or not in the various processes leading to the completion of a research and to the presentation of the results in the academic community. The findings of this study were analyzed and presented using content analysis. It also includes an 11-person sample of 4th-year students belonging to a foreign language program. The purpose of this paper is to uncover and then debate some underlying ethical considerations, ethical procedures, and scientific integrity while conducting an educational study. This research is relevant for the educational context in the university because it could provide professors and students with the opportunity to

reflect upon what first-time researchers do when conducting research, so this could lead to discussing the research processes taking place, and eventually improve them.

Keywords: scientific integrity, qualitative research, ethics, higher education, first-time researchers

Introduction

This research addresses a recent issue related to the place of scientific integrity and the adoption of ethical frameworks while conducting educational qualitative research in the Colombian context. Having scientific integrity implies possessing a series of ethical values and adhering to ethical conducts before, during and after doing research. In recent years, there have been scandals in the American academic context (Kelley & Chang, 2007) related to falsifying research, violations, among others, and the Colombian context is not an exception. In 2019, a major scandal was all over the news when a professor from a university located in Atlántico region was accused of plagiarizing 23 research articles. Consequently, they were excluded from IOP Publishing. Taking into consideration this context, it is vital to say that scientific integrity and ethical considerations are key foundations when conducting research at any institution.

Qualitative research in the educational setting implies going to the field to observe, talk, and interact with the participants in their natural setting. Depending on the type of qualitative research, sometimes the researcher just observes the participants, and utilizes a number of instruments to collect data. In other types of research, he can have a more active role by having meetings and talks with the participants to obtain a series of data that will serve to the understanding of the phenomenon under study. In these encounters, the participants are seen as information providers and tellers of experiences about the topic of the study. They are not seen as objects that can be used to present a series of results that increase scientific knowledge (Connolly, 2003).

In the public university where this study takes place, the students of a foreign language program used to conduct qualitative research in education in different settings such as classrooms, learning groups, schools, institutions, and universities with an in-

person approach. But due to a number of measures taken in order to prevent the spread of the Covid-19 virus, now, they conduct research in virtual settings. This implies that they establish a research methodology that includes a procedure to be developed in a virtual context and at the same time it implies applying instruments adapted to virtual settings.

Ethics is fundamental and crucial in any research, and it corresponds to a series of norms and standards that guide the researcher's behavior and conduct while interacting with the participants and analyzing the data coming from the settings and participants (Martineau, 2007). Ethics can be considered as a roadmap that guides the researcher's while conducting a study.

Ethics allows the researcher to determine and distinguish when something is right or wrong. Besides it comes into play when analyzing and reflecting upon the ways to behave and act throughout the process of conducting research. In this sense, the researcher determines when his behavior or conduct is acceptable or unacceptable during the data collection and analysis process, as well as the presentation of the findings (Finlay, 1998). According to Elshafie (2013) ethics should be a key guiding aspect in every qualitative research since the validity, reliability and trustworthiness of the findings established by the researcher have to follow a series of conduct codes and protocols.

In the same line, Dooly, M., Moore, M., and Vallejo, C. (2017) state that when doing qualitative research, mainly in educational contexts, it frequently raises ethical concerns. This is certainly not a simple task for young researchers, especially because anticipating ethical difficulties as they plan their research involves addressing several aspects. In doing so they may neglect certain aspects. In this regard, the preliminary stages are critical and fundamental in terms of foreseen and anticipating any ethical difficulties or negative consequences the study may have. This process addresses elements of great importance such as participants' protection and privacy, confidentiality, informed, voluntary consent without coercion and ability to withdraw from the study.

According to Creswell "research does involve collecting data from people, about people" (Punch, 2005). It requires much more than following a set of static norms since it also entails the resolution of any ethical issues that may occur throughout the study; that



is to say that researchers must safeguard research participants, build trust with them, promote research integrity, guard against misbehavior and impropriety that could reflect negatively on their organizations or institutions, and deal with new, difficult situations (Isreal & Hay, 2006).

For Finlay (1998) the main objective of the research done by qualitative researchers is to understand people's experience based on the complexity and richness coming from the data.

Ethics is a central tenet that allows research to be developed effectively. So, every researcher has the responsibility to adopt and follow ethical considerations and protocols. In doing so, he protects the participants of the study, conducts the data collection and data analysis following proper procedures, and ensures that his conduct is always correct. This leads us to establish the themes for the literature review of this study: qualitative research and ethics.

Research problem and justification

Taking into account that the ethical consideration, ethical standards, protocols and codes are present in every research field, universities and institutions have adopted a series of ethical standards that guide the development of research studies. This implies that first-time researchers follow and adopt ethical guidelines while conducting research, nevertheless it is relevant to investigate if the ethical guidelines and protocols are put into practice. First-time researchers are currently carrying out their research in a virtual setting which could be an opportunity to further adopt and follow ethical considerations or not.

With this research problem and context, we establish the following research questions:

Research question and objectives

- What are the ethical considerations that guide first-time researchers while conducting research in education?

- How do first-time researchers put into practice the different ethical considerations during the development of their qualitative research in a virtual context?
- Are there any ethical lapses present in the first-time researchers' research that could put in jeopardy the reliability and validity of their research?

Literature review

Qualitative educational research

Qualitative educational research allows the researcher to focus his attention on exploring, examining, and understanding a particular group of individuals in their natural setting. Then the researcher describes the different meanings those individuals attribute to a social problem (Creswell, 2009; Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001). Additionally, qualitative research implies a process in which the researcher understands and interprets a phenomenon belonging to a natural setting by means of applying a series of procedures and instruments such as the observation, the journal, interviews, among others (Denzin & Lincoln, 2005; Scotland, 2012). Furthermore, qualitative educational research is intertwined with every ethical aspect since the researcher interacts with humans (Jeffrey, 2004).

In this sense, thanks to qualitative educational research, the researcher explores, understands and describes a social phenomenon by means of interacting and communicating with the participants as well as observing them in their natural setting.

Ethics

According to Resnik (2015) for most people the term ethics refers to norms of conduct that distinguish what is acceptable or unacceptable. Nevertheless, when talking about disciplines the term ethics makes reference to standards of conduct, norms, methods, procedures and even perspectives that come into action when facing and analyzing complex problems inherent to a specific field. The adoption of the standards by

the researcher leads to the prevention of the manufacture or falsification of data and the search for knowledge.

As claimed by Drew, Hardman & Hosp (2008) ethics is a cornerstone if any researcher wants to conduct meaningful and effective research. Guillemin & Gillam (2004) view ethics as a framework for thinking in which we can differentiate two types of ethics: procedural ethics and “ethics in practice”. The authors indicate that procedural ethics is normally associated with the different protocols that are vital and a requisite before starting doing research. And ethics in practice implies the everyday ethical situations the researcher has to deal with when being in the fieldwork, collecting and handling data, among others. They also express that when addressing the issue of ethics, reflexivity is a paramount element. Although reflection is a well-known concept in the qualitative research domain, it is worthwhile to make it visible. According to Rodriguez-Ruedas (2020) reflection is a cognitive process that allows a person to think about a situation he is living or that he lived, and based on his conclusions and understandings, he can make the right decisions. For Finlay (1998) being reflexive involves a thoughtful analysis. This means adopting reflexivity provides rich understanding.

For Drew, Hardman & Hosp (2008), Jeffrey (2004), and Elshafie (2013) one of the main ethical elements is to ensure the protection and respect of human participants which implies following and adhering to certain procedures and aspects such as consent. This means that the potential participant has the right to participate or not in the study. Nevertheless, consent entails that the researcher provides enough clear information, so the participant understands each part of the study and eventually s/he provides a written and oral consent (Roberts, & Allen, 2015).

Drew, Hardman & Hosp (2008) indicate that the researcher has to commit to not causing any harm (psychological or physical) to participants. This means taking into consideration how to treat vulnerable populations and ensuring confidentiality.

Another important ethical aspect to follow is privacy which is related to not unveiling any private information that can be sensitive. This can even be linked to not

revealing where the data was collected or any information that could help identify a participant (Elshafie, 2013).

From the research standpoint, this study centers its attention on ethics while conducting qualitative research in a virtual setting. Ethics in this sense is related to standards and norms that guide researchers and that serve the objectives of the research. Furthermore, ethical norms help the researcher have clear guidelines about how to conduct their studies so reliability, trustworthiness and validity of the different procedures are ensured. It is relevant to mention that ethics is also related to integrity (Head, 2018). The latter relates to outright falsification of the data, plagiarism, and alteration of data.

West (2019) defines integrity as, “An internal system of principles which guides our behavior. The rewards are intrinsic. Integrity is a choice rather than an obligation. Even though influenced by upbringing and exposure, integrity cannot be forced by outside sources. Integrity conveys a sense of wholeness and strength. When we are acting with integrity, we do what is right – even when no one is watching. When following codes of ethics, we do what is right, however, integrity is something more. It suggests that doing what is right is, in fact, more than following rules or codes. (West, 2019 as cited in Ethics and Integrity in Nursing Research, 2019).

On the other hand, in terms of ethical writing, plagiarism has typically been characterized as presenting someone else's words, images, methods, structure and design components, ideas, and so on as one's own. It's frequently associated with terms like “word kidnapping”, “thought kidnapping”, “fraud”, and “literary theft” (Roigh, M. 2006).

Plagiarism may not always result from a conscious attempt to deceive. When taking notes, students may forget to write down citation information, or they may be completely unaware of referencing conventions. These justifications, however, are no guarantee that the person will not be accused of copying. Even if the plagiarism was neither deliberate or reckless, an academic punishment for bad practice may be imposed.

Kelley & Chang (2007) conducted a study where they established a typology of university ethical lapses and their impact on American universities, stakeholders, and the

society. Their study is relevant to this research because they suggested a series of solutions to ensure that university employees engage in moral behavior. They proposed two major solutions. The first one is to create university codes of conduct and the second is to develop university codes built around professional codes. In their words, universities must model the ethical behaviors they expect from their students.

In the African continent, Pillay (2014) conducted a research study to explore ethical considerations in educational research involving South African children. His study included participants who were experts with sufficient knowledge about ethical concerns surrounding children. His findings highlighted ethical principles such as the need for child participation in research activities, as well as a research ethics committee to safeguard child participation in the research. Since this research centered its attention on children, another finding made evident the need to promote no harm to children, especially when interviewing them because depending on the phenomenon under study, it could provoke a psychological trauma. Pillay (2014) expressed that researchers should include a plan to make explicit how findings are going to be released and what follow-up mechanisms are to take place since in some cases researchers come to the field to conduct research but leave without addressing what will happen with the study made and what will happen afterward.

Caruana's (2015) study is relevant for this research because it is related to conducting research in one's own academic institution, and we know some of our participants carried out their research at their affiliated institution. Caruana (2015) explains that because of the relationship with academic personnel, there could be biases towards conducting research that goes in favor with those academic people. She goes on to indicate that researchers should be aware of their own values and biases in order to increase the validity of the research they conduct.

Methodology

We adopted the descriptive research approach in the current study because in Ethridge's (2004) words "the researcher merely seeks to collect data with regards to the

status quo or present situation of things. The core of descriptive research lies in defining the state and characteristics of the research subject being understudied” (p. 24).

Descriptive research can be termed as an observational research method because it emphasizes on the “what”. In descriptive educational research, the researcher makes use of quantitative research methods including surveys and questionnaires to gather the required data.

In the next section, the researchers present the methodology employed in the study in terms of the participants and context, data collection, and data analysis in the light of Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003) approach for analyzing and interpreting narrative data.

Participants and context

This study is conducted at a foreign languages program belonging to a public university located in Colombia. In this university students undertake a research process that implies writing a research proposal and then conducting the research. They become first-time researchers while conducting their own studies. In this process, they are guided by a professor who is an expert in the field of research in education. So, the participants of this study are those students. In order to select the sample of this study a purposive sampling was used. The sample are participants that are first-time researchers. To select them we established the following criteria: the participants must be first-time researchers conducting qualitative research in a virtual setting; they must have written the research proposal in English. They must be in the fourth year to obtain their bachelor’s degree. The sample comprised a total of 11 participants.

Data collection

The data was collected through document analysis which included the participants’ research reports.

The data collection process started by contacting the professors that guide the research processes of the first-time researchers. We explained what the study was about,

and they gave us access to the participants' research reports. These reports include all the procedures and processes followed when conducting research. They are the culminating document of the research learning process that took place virtually due to the remote learning imposed by the COVID19 pandemic.

Data analysis

The process of the data analysis started with a content analysis method (Taylor-Powell & Renner, 2003). The first stage was centered on the first-time researchers' research reports. Here we identified the ethical considerations they stipulated in the documents. We also identified any words used that implied ethical considerations. We also identified and coded any words or phrases related to their scientific integrity and how they adhered to ethics while conducting their studies.

This data analysis process followed a series of steps related to getting ourselves familiarized with the data we collected. Then, we generated initial themes and we searched for the themes we established. After that, we reviewed the themes. Subsequently we defined and named themes. Our final step was to produce a report.

The next steps (figure 1) will walk you through the fundamentals of narrative data analysis and interpretation proposed by Taylor-Powell & Renner, 2003. Because this is a fluid process, switching back and forth between steps is likely.

Figure 1. Approach for analyzing and interpreting narrative data Taylor-Powell & Renner, 2003



After conducting the coding and analysis process we run the documents through a web-based plagiarism prevention system called Turnitin in order to determine if the first-time researchers had committed any type of plagiarism. This is done through the establishment of a series of similarities which can be related to websites, research articles and papers. Based on that process, we conducted an analysis on the report that the system projected. Since these types of programs and systems can make mistakes, we reviewed and verified the research reports and corrected any mistakes. Finally, we presented the overall percentage of the similarities in the participants' research documents.

Findings

While conducting the data analysis the following major themes emerged:

- Ethical considerations that first-time researchers follow.
- The inclusion of ethical considerations.
- The need for a research ethics committee to accompany first-time researchers.

- The need for feedback and follow-ups with participants.

The first-time researchers adhered to some ethical considerations in order to conduct qualitative educational research

Considering the participants' ethical procedures used for the first time in their research study, and in terms of gathering the data correctly, they employed the appropriate protocols established for this purpose. In this sense, a letter of consent with the participants' approval, using of pseudonyms, asking permission to conduct observations were the ones applied to gaining access to the field and conduct their study appropriately.

The data expresses that the first-time researchers at the public university are aware of the ethical implications that conducting research implies. In the research reports, it is evident that they committed to ensuring the protection of the participants. They are aware of the importance of protecting their participants' identities and privacy. This is visible when first-time researchers protect the participants' identity by using pseudonyms. In the research reports they used pseudonyms and research-related names (teacher, assistant, student, participants, among others) or tags to refer or to talk about their participants. In addition, talking about ethical implications also addresses the people who have access and handle the data, that is why they indicated in their research reports that they are the only ones who can have direct access to it.

The letter of consent is an important element in conducting research. The data shows that first-time researchers formally asked for their participants' consent to participate in their studies. In this letter they also expressed that their participants had the right to withdraw from their studies at any time. Additionally, they also formally asked for the right to access the field where the research took place.

Another ethical aspect that first-time researchers made visible is clearly stating that they have made certain decisions while handling the data. For example, they expressed in the research report that they translated into English what the Spanish-speaker

participants had said in the interviews. Another aspect is indicating the type of research paradigm and approach that guide their study.

Ethical lapses while conducting educational research

Although the first-time researchers understand and follow ethical considerations, some of them had ethical lapses that may put in jeopardy the validity of their studies. Participants 8 and 9 stated that they would use pseudonyms to protect the privacy of their participant. Nevertheless, on several occasions they revealed personal, geographical, and job-related information which could easily help identify the participant and his location.

Participants 10 and 11 protected throughout the research report the place where their research took place. They always indicated that it took place at a public university, however, in one instance they mentioned the actual name of the university.

The data allow us to express that the research processes that first-time researchers conduct while being at the public university are ethically correct and follow ethical standards, norms, and procedures. This is particularly important since ethics is related to what the researcher does and what s/he should do. In this sense, being ethically correct and having scientific integrity imply reflecting upon a possible ethical problem, so the researcher takes responsibility and is aware of the implications.

Putting into practice the ethical standards in educational qualitative research

The aforementioned ethical considerations were taken into consideration by the first-time researchers. We understand that the tutor in charge of guiding the students introduced them to ethics and prepared them before conducting the study. This process comprises explaining and proposing them some guiding readings dealing with ethical aspects. First-time researchers were aware of the importance of including ethical considerations before embarking in a research study. The data allows to determine that the first-time researchers put into practice ethical standards and these guided them throughout the completion of their research studies.

There is a need for a research ethics committee or a review board that guides and supervises the first-time researchers research processes.

In order to determine the originality and whether the participants' research reports have similarities with websites, research articles and others, we used a web-based plagiarism prevention system called Turnitin. This system was not used to prevent any time of wrongdoing but to project similarities the research reports had compared with other sources.

Why did we decide to use Turnitin software? And what does it detect? One of the aspects we considered to conduct the study in terms of answering the research questions, in particular, how do first-time researchers put into practice the different ethical considerations during the development of their qualitative research in a virtual context? And if there are any ethical lapses present in the first-time researchers' research that could put in jeopardy the reliability and validity of their research, was to use this software. It helped us with this task of checking plagiarism and or inappropriate copying.

This web-based plagiarism prevention and originality-checking system checks the submitted writing documents for citation errors and inappropriate copying. When a paper is submitted, the web-based system compares it to text in its massive database of student work, websites, books, articles, etc.

The results provided by the system indicate that 2 participants had a 7% of similarities in their research report, 2 participants had 17%, 3 participants had 20, 2 participants had 25%, and the remaining 2 participants had 48% of similarity in the reports. This information let us know how the participants conducted their studies. Besides that, it allows us to see the possible ethical lapses in the writing process that may have been caused by omitting or leaving out such considerations unintentionally or intentionally.

The following table exemplifies parts of the results obtained in the aforementioned exercise.

Table 2. Turnitin Similarity Report.

☐	AUTHOR	TITLE	SIMILARITY	GRADE	RESPONSE	FILE	PAPER ID
☐		group 3	7% 	--	--		1660979945
☐		group 4	17% 	--	--		1660979296
☐		group 1	20% 	--	--		1696698599
☐		group 5	25% 	--	--		1660958967
☐		group 2	48% 	--	--		1660981541

It is important to mention that the acceptable Turnitin percentage is 15% and below. However, there is no universally specified similarity score, because plagiarism policies vary with institutions. Some universities accept Turnitin scores of 10%, others entertain as high as 45% if the sources are well cited.

Based on the data we can indicate that there is a need for a research ethics committee or a review board that guides and supervises the first-time researchers research processes. Although this finding comes from the data, it is presented as a suggestion and as a discussion for the professors that work at the public university where this research takes place.

We claim that establishing a review board or a research committee that could generate codes of conduct, as well as supervise and guide the first-time researchers' processes and procedures while conducting educational research. Thereby, first-time researchers could seek ethical approvals for their research and be guided during the research process. In this sense, a review board or a research committee become a key element in the first-time researchers' development as researchers and their preparation to do research while being at the university and when they finish their studies.

The data suggests the need to supervise that the ethical principles are followed for three main reasons. The first one is to help first-time researchers be aware of the importance of adhering to ethics. The second is to guide first-time researchers, so the research processes they conduct are ethically correct (and ethical lapses are avoided)

and finally it is important to create a culture of ethics that can also be transferable to other spheres besides research.

First-time researchers also need ethics-related feedback throughout the research process because ethics is not a static aspect that is addressed once and it won't appear again. It is the opposite, ethics is present before, during and after conducting research. Even if first time researchers foresee ethics at one stage of the research process, it is clear that they may encounter situations where they have to address ethical aspects for example when handling the data, accessing the field, collecting data, and facing ethical dilemmas. Ethics is also related to how research helps participants, and what happens after it is done.

Conclusions

The COVID-19 pandemic has affected a variety of researchers, students and academics and many challenges are present while conducting research and are higher in the current pandemic situation. As a result, the novice researchers had to face issues when considering ethics and the appropriate ways to conduct their studies, such as the way the data would be collected and which instruments they were going to use. Participants' selection was also a challenge as well as time limitations to collect information.

In this research, we have examined how ethics were applied while conducting research through virtual settings. We have illustrated areas of reflection and future opportunities so scientific integrity and ethical considerations are integral elements before, during and after conducting educational research. We conclude that ethics and scientific integrity can foster good research practices and improve first-time researchers' chances to publish the results of their studies.

References

- Caruana, S. (2015). Ethical considerations when carrying out research in one's own academic institution. *Symposia Melitensia*, 10, 63-71.
<https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/3062>

- Connolly, P. (2003). Ethical Principles for Researching Vulnerable Groups. University of Ulster. Office of the first Minister and Deputy First Minister.
<https://cain.ulster.ac.uk/issues/victims/docs/connolly03.pdf>
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed). SAGE Editorial.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Drew, C. J., Hardman, M. L. & Hosp, J. L. (2008). Ethical issues in conducting research. In Designing and conducting research in education. SAGE Publications, Inc.
<https://www.doi.org/10.4135/9781483385648>
- Dooly, M., Moore, E., & Vallejo, C. (2017). Research ethics. In E. Moore & M. Dooly (Eds), Qualitative approaches to research on plurilingual education (pp. 351-362). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.634>
- Elshafie, M. (2013). Research Paradigms: The Novice Researcher's Nightmare. AWEJ, 4 (2), 4-13. <https://awej.org/research-paradigms-the-novice-researchers-nightmare/>
- Ethridge, D. E. (2004). Research Methodology in Applied Economics. Organizing, planning, and conducting economic research. Blackwell Publishing.
- Finlay, L. (1998). Reflexivity: An Essential Component for All Research? British Journal of Occupational Therapy, 61(10), 453-456.
<https://doi.org/10.1177/030802269806101005>
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. Qualitative Inquiry, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Head, G. (2018). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. European Educational Research Journal, 19(1), 72–83.
<https://doi.org/10.1177/1474904118796315>

- Jeffrey, D. (2004). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives. Hors Série*, (1), 115-127. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie/texte%20Jeffrey%20Oactes.pdf
- Kelley, P.C., & Chang, P.L. (2007). A Typology of University Ethical Lapses: Types, Levels of Seriousness, and Originating Location. *The Journal of Higher Education* 78(4), 402-429. doi:10.1353/jhe.2007.0024
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives*, 5 (Hors-série), 70-81. <https://spip.telug.ca/soc1014/IMG/pdf/martineau.pdf>
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93-96. <http://www.columbia.edu/~mvp19/RMC/M5/QualEthics.pdf>
- Pillay, J. (2014). Ethical Considerations in Educational Research Involving Children: Implications for Educational Researchers in South Africa. *South African Journal of Childhood Education* 4 (2), 194–212. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187201.pdf>
- Regan, J.-A., Baldwin, M. A., & Peters, L. (2012). Ethical issues in pedagogic research. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3), 44–54. <http://www.beds.ac.uk/jpd/journal-of-pedagogic-development-volume-2-issue-3/ethical-issues-in-pedagogical-research>
- Resnik, D. B. (2015). What is ethics in research & why is it important? *National Institutes of Health*, 1-7. https://online225.psych.wisc.edu/wp-content/uploads/225-Master/225-UnitPages/Unit-10/Resnik_NIH_2015.pdf

- Roberts, L. D., & Allen, P. J. (2015). Exploring ethical issues associated with using online surveys in educational research, *Educational Research and Evaluation*, 21(2), 95-108. DOI: 10.1080/13803611.2015.1024421.
- Roigh, M. (2006). Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing. <https://ori.hhs.gov/sites/default/files/plagiarism.pdf>
- Rodríguez-Ruedas, S. A. (2020). La Réflexion comme outil d'amélioration de la praxis des futurs professeurs : stage de formation initiale professionnelle des enseignants. *Shimmering Words: Research and Pedagogy E-Journal*, 10, 6-19. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/shimmering/article/view/2101/1822>
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9–16. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p9>
- Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. University of Wisconsin - Extension, Program Development and Evaluation, 1-12. <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf>
- Udo-Akang, D. (2013). Ethical Orientation for New and Prospective Researchers. *American International Journal of Social Sciences*, 2(1), 54-64. doi:10.1002/job.1773
- West, E. (2019). Ethics and Integrity in Nursing Research. In book: *Handbook of Research Ethics and Scientific Integrity*. 1-19. DOI: [10.1007/978-3-319-76040-7_46-1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76040-7_46-1)

Capítulo 31

Revisión Sistemática Exploratoria frente al Impacto del Programa de Bilingüismo en la formación inicial de maestros en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores en Colombia

Maricel Restrepo Nasayó⁹¹

Universidad del Quindío

Resumen

Es fundamental que el término “Bilingüismo” se haga visible en la formación inicial de maestros de las Escuelas Normales Superiores, desde su proceso pedagógico, donde existe la necesidad de mejorar la formación docente para el bilingüismo. Por lo anterior, el presente documento se fundamenta desde unos apartados metodológicos configurados a partir de una revisión sistemática exploratoria (Manchado et al., 2009)⁹² teniendo como resultado 3 categorías emergentes: Planes Nacionales de Bilingüismo (PNB), Formación inicial de maestros, Formación para el Bilingüismo en las Escuelas Normales Superiores (ENS).

Esta revisión sistemática tuvo como pregunta de revisión: ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de Bilingüismo y qué reflexiones y aportes plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para el bilingüismo en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores?

Ante esta pregunta, los autores advierten que se deben revisar las estrategias de implementación de los PNB y plantear políticas de calidad para que lleguen a programas

⁹¹Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, en la línea de Bilingüismo. Docente de la Normal Superior del Quindío. Email: maricel.restrepon@uq.virtual.edu.co Código Orcid:0000-0001-9675-6002

⁹² Allí se postula como objetivo “describir qué investigaciones se han realizado en una determinada área del conocimiento pudiéndose tener en cuenta distintos tipos de estudio, intervenciones y medidas de impacto realizadas” (2009: 16).

viables, realizables y ejecutables que apuesten no solo a las competencias comunicativas, sino interculturales y multilingües.

En cuanto a la formación de docentes de inglés desde básica primaria, los autores manifiestan que los actuales docentes de primaria no cuentan con el perfil adecuado y reiteran el gran reto de los docentes de primaria para el logro no solo de los PNB, sino del desarrollo de una política lingüística clara y eficiente en Colombia. Además de ello se advierte la escasez de profesores cualificados. (Cárdenas y Miranda ,2014; Fandiño et al.,2013, y Correa y González,2016).

Se puede concluir que existe un vacío en las políticas y lineamientos planteados por el MEN a partir de los PNB con relación a la formación inicial de maestros en las ENS quienes tienen la tarea de entregar a la sociedad un alto porcentaje de docentes de básica primaria, por tal razón, se propone intervenir los currículos de las ENS (Miranda, 2014) a través de una política lingüística (Johnson,2013), que tenga en cuenta para su formulación los maestros de maestros quienes son agentes primarios en la ejecución de éstas.

Palabras clave: Política lingüística, Bilingüismo, Formación inicial de maestros.

Abstract

It is essential that the term "Bilingualism" becomes visible in the initial training of teachers of the Higher Normal Schools, from its pedagogical process, where there is a need to improve teacher training for bilingualism. Therefore, this document is based on methodological sections configured from an exploratory systematic review (Manchado et al., 2009) resulting in 3 emerging categories: National Bilingualism Plans (PNB, in Spanish), Initial teacher training, Training for Bilingualism in Higher Normal Schools (ENS, in Spanish). ⁹³

⁹³ There it is postulated as objective "to describe what research has been carried out in a certain area of knowledge being able to take into account different types of studies, interventions and impact measures carried out" (2009: 16).

This systematic review had as a review question: What has been the impact of the Bilingualism programs and what reflections and contributions do the authors reflect on the initial training of teachers for bilingualism in the Complementary Training Programs (PFC, in Spanish) of the Higher Normal Schools?

Faced with this question, the authors warn that the strategies for implementing BNP should be reviewed and quality policies should be proposed so that they reach viable, achievable and executable programs that bet not only on communicative skills, but also on intercultural and multilingual skills.

Regarding the training of English teachers from primary school, the authors state that current primary school teachers do not have the appropriate profile and reiterate the great challenge of primary school teachers for the achievement not only of PNB, but also of the development of a clear and efficient language policy in Colombia. In addition, there is a shortage of qualified teachers. (Cárdenas and Miranda, 2014; Fandiño et al., 2013, and Correa and González, 2016).

It can be concluded that there is a gap in the policies and guidelines proposed by the MEN from the BNP in relation to the initial training of teachers in the ENS who have the task of delivering to society a high percentage of primary school teachers, for this reason, it is proposed to intervene in the curricula of the ENS (Miranda, 2014) through a language policy (Johnson, 2013), which takes into account for its formulation the teachers of teachers who are primary agents in the execution of these.

Keywords: Language planning policy, bilingualism, initial training teachers.

Introducción

Son muchas las concepciones que existen alrededor del término de bilingüismo: desde lo social, lo político, lo educativo, lo económico, lo cultural, entre otros. Al no existir un concepto único o una mirada exclusiva de bilingüismo, es necesario contar con una comprensión holística que tenga presente además de asuntos lingüísticos y

comunicativos, aspectos psicológicos, sociales y culturales, donde en los procesos “bilingües” de formación docente y estudiantil trascienden discusiones exclusivamente metodológicas, teniendo en cuenta dimensiones y factores psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales, multi y plurilingües y de formación integrada (Bermúdez & Fandiño, 2012).

Es por esto, que el bilingüismo es hoy un tema de investigación académica y debate público por las connotaciones en la globalización, la economía, la migración y la comunicación, al ser el lenguaje visualizado como práctica social y como un conjunto de recursos que circulan de manera desigual en las redes sociales y espacios discursivos y cuyo significado y valor se construyen socialmente en condiciones históricamente específicas (Heller, 2007). No obstante, en el campo educativo, el concepto de bilingüismo se ha llevado más hacia el logro de competencias de acuerdo al marco común europeo a nivel nacional e internacional. De esta manera se entra a evaluar el proceso bilingüe de acuerdo a unos parámetros ya establecidos, independiente de aquella construcción colectiva e histórica.

Con lo anterior, se debe entonces entrar a mirar cuál es la concepción de Bilingüismo y las políticas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), de manera que se vislumbre algunas de las causas, no solo de los bajos resultados en las pruebas saber 11 (ICFES, 2020), sino también de las competencias interculturales y multilingües logradas por los estudiantes y desarrolladas en los procesos de formación docente. Lo planteado, es debido a que a pesar de las diferentes versiones del plan nacional de bilingüismo (Ministerio de Educación, 2004; 2010; 2014; 2015; 2016; 2018) donde incluyen algunas políticas educativas, además de las políticas públicas referentes al tema (Constitución Política De Colombia 1991, n.d.) (Ley 115 de 1994 - EVA - Función Pública, n.d.) y (Senado de la República, 2013) y desarrolladas a través de los años a partir de estrategias ejecutadas en las instituciones públicas, como: capacitación docente, estrategias en cuanto a la didáctica, interventorías realizadas a estas estrategias propuestas en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB), entre otras acciones

por parte del Ministerio de Educación Nacional, las investigaciones de estos procesos no han evidenciado un impacto positivo de acuerdo a sus objetivos y metas planteadas.

No obstante, más allá de la intervención del PNB tratando de mejorar la actual situación de la enseñanza del inglés y del fomento para el Bilingüismo en educación básica y media, está de fondo el cómo se han y se están formando los futuros docentes, quienes son los que pondrán en práctica las estrategias planteadas por el MEN. Lo primero que hay que aclarar es que, para el PNB, las estrategias refieren a la enseñanza del inglés en básica primaria y bachillerato, no a la formación para el bilingüismo ni el multilingüismo; lo segundo es que, para el MEN, solo los docentes de bachillerato que enseñen inglés deben cumplir con un perfil en cuanto al conocimiento de la lengua, mientras que los docentes de básica primaria no tienen como requisito este saber para poder ejercer en este ciclo (Resolución 15683 Agosto 1, 2016).

Desde este sentido, se empieza a vislumbrar la problemática existente en la formación para el bilingüismo o multilingüismo, puesto que sólo a partir de grado sexto se tiene los profesionales con el conocimiento de lengua para impulsar y fomentar estos campos. De esta manera, se tendría que pensar que están haciendo los formadores de maestros desde todos los niveles.

Caso concreto, son las dos instituciones encargadas de formar estos docentes de básica primaria y bachillerato, así que son ellas las que podrían hacer un cambio y giro: primero, desde la posición donde el bilingüismo refiere solo a la enseñanza del inglés y segundo, donde se pueda llegar a una formación para el multilingüismo en básica primaria y media.

Uno de estas instituciones de formación de maestros son las Escuelas Normales Superiores las cuales tienen como naturaleza el prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media y que están autorizadas para ser formadoras de docentes de educación inicial, preescolar y básica primaria o como directivo docente - director rural, mediante el programa de formación complementaria. Haciendo este proceso, los normalistas superiores logran ser profesionales de la educación, según lo



dispuesto en el artículo 3 del Decreto Ley 1278 de 2002, y atendiendo a lo consagrado en el artículo 10 ídem, el normalista superior puede ejercer el cargo de director de educación preescolar y básica primaria rural, previo cumplimiento de la experiencia profesional requerida (Decreto 1236 de 2020, 2020).

Por ende, resulta importante profundizar en cómo está siendo la formación para el bilingüismo/ multilingüismo en las Escuelas Normales Superiores, de manera que se evidencie sus concepciones, sus políticas y sus prácticas que involucran su didáctica, enfocadas desde el cómo enseñar y en cómo formar los futuros formadores para el Bilingüismo o multilingüismo en preescolar y básica primaria.

Es por esto que el presente documento se despliega a partir de un estado del arte, iniciando con algunos antecedentes investigativos de una evaluación al programa Nacional de Bilingüismo en Colombia, a través de una revisión sistemática exploratoria propuesta por Manchado *et al.* (2009) y terminando con algunas recomendaciones que los investigadores proponen y que abre el camino a hacer un recorrido por la relación docente, sus procesos de formación y las políticas propuestas para dicha formación, exponiendo unos referentes investigativos que abarcan la formación inicial docente y lo referente a las políticas establecidas para el bilingüismo, en especial en las Escuelas Normales Superiores.

Metodología

Como ejercicio metodológico se realizó una revisión sistemática exploratoria de acuerdo a los planteamientos de Manchado *et al.* (2009) postulando como objetivo “describir qué investigaciones se han realizado en una determinada área del conocimiento pudiéndose tener en cuenta distintos tipos de estudio, intervenciones y medidas de impacto realizada” (p. 16), además quien propone un protocolo, fases, procesamiento de variables y conclusiones que se realizan a partir de la siguiente pregunta de revisión: ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de Bilingüismo y qué reflexiones y aportes plasman los autores en torno a la formación inicial de maestros para

el bilingüismo en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores?

Esta revisión sistemática se realizó teniendo en cuenta: algunos criterios de inclusión, donde se buscaron investigaciones que se hubieran realizado en básica primaria o secundaria, unas variables bibliométricas como: 1) Base de datos: Las fuentes de información utilizadas fueron: Science Direct, Google Scholar, Scopus, Dialnet, Scielo, con las siguientes palabras claves: "Bilingüismo en primaria" OR "Proyectos de bilingüismo en Colombia" y "Bilingüismo en Colombia" AND "primaria". 2) Año de publicación: los reportes de investigación publicados entre 2008 y 2021. Se toma como referencia el 2008, ya que para ese año han pasado 4 años de implementación del primer plan nacional de bilingüismo de manera oficial. 3) Idioma: su búsqueda se realizó en los idiomas: inglés y español, escritos e investigados en Colombia principalmente; 4) Tipo de publicación: que fueran publicaciones existentes como capítulos de libros, tesis de maestría o doctorado y artículos de libros.

De igual manera se presentaron unos criterios de exclusión, por lo cual se determinó, publicaciones de investigaciones realizadas solo en universidades o programas de formación de docentes de lenguas extranjeras, al no querer profundizar en políticas en la educación solo superior y enfocarnos en especial en las Escuelas Normales Superiores. Por esto, el otro criterio de exclusión, en cuanto a las investigaciones encontradas en las ENS, fueron investigaciones no realizadas en la básica y media de estas instituciones, sino solamente lo relacionado con los programas de formación complementaria (PFC), en especial aquellas investigaciones relacionadas con la política, lineamientos, metodología de la formación de maestros para el bilingüismo y no con relación a la didáctica del área de inglés que se enseña en los PFC.

Esta revisión sistemática exploratoria pretendió determinar unas variables de interés, en cuanto a: 1) referentes teóricos de base; 2) Reflexiones, aportes, recomendaciones para la continuidad del PNB; 3) Impacto del PNB y reconocer si el

estudio se realizó solo en primaria o bachillerato, o ambos y 4) metodología de la investigación, diseño, participantes, contexto y hallazgos.

Resultados parciales

En relación a los hallazgos encontrados, a continuación, se relacionan de manera cronológica, los más importantes de acuerdo a la pregunta de revisión, iniciando con la correspondiente al plan nacional de bilingüismo y primera categoría. En 2008, Sánchez y Obando, en su artículo de reflexión advierten que desde el inicio de la implementación del PNB, Colombia no estaba preparada para esto, por plantear un documento copiado de Europa y no pensado en y para las necesidades culturales y contextuales de los estudiantes y docentes del país, adicionalmente, invitaron a que antes de plantear este documento, se debía, además de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en Colombia, una revisión al currículo de primaria y bachiller como soporte de información, pues los autores manifiestan que no es suficiente con docentes con niveles de lengua extranjera C2, si se enfrentan a grupos superpoblados, pocas horas en la asignación académica, falta de recursos, entre otros. De igual manera, expresan que en Colombia las políticas son creadas de arriba hacia abajo donde solo pocas personas que no son necesariamente los docentes, saben que y por qué hacer en el aula. Por ello plantea que para lograr resultados positivos en la enseñanza de lenguas extranjeras se debe redireccionar la mirada del bilingüismo al multilingüismo.

En el mismo sentido de programa descontextualizado, se presenta un artículo apoyado por una revisión sistemática de los documentos de política y la literatura producidos localmente y en el extranjero (Usma Wilches, 2009), donde el autor argumenta que aunque el Programa Nacional Bilingüe y la reforma educativa y lingüística que lo acompaña implican oportunidades para algunos grupos e individuos, en su mayoría generan desigualdad, exclusión y estratificación con los nuevos discursos y prácticas que se están adoptando.

Es así como el autor expone que el PNB genera : la instrumentalización del idioma donde el inglés es el único protagonista en el Programa Nacional Bilingüe, excluyendo

las lenguas indígenas; la estratificación de grupos, idiomas y culturas, incluyendo, y excluyendo a estudiantes y profesores, clasificándolos según el centro educativo al que asisten y la puntuación que obtienen en una prueba estandarizada; y la estandarización y comercialización de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras donde se favorece la consolidación de un mercado lucrativo en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la certificación de idiomas en Colombia en el que quienes se benefician son, nuevamente, una minoría.

No obstante, ante la primera pregunta del impacto positivo, solo Arias Castilla & Angarita Trujillo (2010) a partir de su investigación docente de la línea didácticas del Lenguaje y Competencias Comunicativas, plantean que se han dado espacios fundamentales para el desarrollo de la educación bilingüe en Colombia, que busca mejorar el proceso de enseñanza, plantear políticas de calidad que direccionen las decisiones de todos aquellos que intervienen en las políticas y decisiones de administrativas educativas de las instituciones e invitan a los docentes bilingües y no bilingües a contribuir con este desarrollo a través de una formación continua y permanente en la lengua inglesa y otras lenguas, lo que seguramente contribuirá a avanzar en este proceso.

Sin embargo, manifiesta en acuerdo con los otros investigadores, que aún se deben dar espacios de reflexión, de deconstrucción, de construcción y de reconstrucción frente a las concepciones que existen respecto al bilingüismo y a la forma como se puede propiciar el desarrollo de éste, en aras de contribuir a la formación de personas y ciudadanos competentes, capaces de desenvolverse asertivamente en la cultura del mundo.

Como factor importante y no mencionado en las anteriores investigaciones Miranda y Echeverry (2011) analizan la gestión de los directivos de colegios privados en el desarrollo del PNB. Esta investigación descriptiva, con un enfoque mixto, que integró técnicas e instrumentos de los modelos cuantitativo y cualitativo que les permitiera tener una visión más completa e integrada de la gestión directiva, tuvo como propósito

identificar, qué acciones y estrategias estaban llevando a cabo los directivos docentes de 22 instituciones educativas privadas de Cali, pertenecientes a los estratos 1 a 4 y de tradición monolingüe, para implementar la política del PNB. Los autores concluyen que para la implementación del PNB es fundamental el rol del directivo, desde su liderazgo en la institución, la administración de los recursos, la asignación de tiempos y el apoyo a los profesores en los procesos de innovación curricular y formación pedagógica. Además, concluyen que hace falta liderar acciones por la comunidad educativa dirigidas a que reconozcan el nuevo papel de la lengua en la educación y que es necesario un apoyo más decidido de los entes gubernamentales para este sector.

Adicionando al rol del directivo, se debe pensar en las implicaciones y características del bilingüismo, los retos generales para el logro de las metas propuestas, pero en especial la concepción de bilingüismo para el MEN. Por ello, Bermúdez y Fandiño, (2012) a través de su artículo de investigación preliminar del estudio investigativo sobre bilingüismo en Colombia, presenta como objetivo hacer un acercamiento al concepto de bilingüismo, donde concluye que: se debe contar con una definición o comprensión holística o abarcante de bilingüismo, en la cual se tengan presente no sólo la perspectiva lingüística sino aspectos psicológicos, sociales y culturales. De igual manera, esta corta revisión de tendencias sobre bilingüismo indica la existencia de perspectivas teóricas que permiten no solo enriquecer la comprensión sobre qué es el bilingüismo sino replantear o mejorar su incorporación en el sistema educativo colombiano (p.119).

Como acto seguido y para dar respuesta a esta necesidad de indagar esos retos que enfrenta en PNB, Fandiño *et al.* (2013), presentan un artículo producto de la fase inicial de un proyecto investigativo sobre bilingüismo, con un análisis teórico, donde fueron utilizados principios de la investigación documental que diera respuesta al objetivo de analizar los pros y los contras del programa. Como resultado exponen que existen aspectos ideológicos, políticos y económicos que ejercen un efecto negativo sobre los procesos y las estrategias del PNB. Estos aspectos le exigen al MEN, no solo hacer ajustes, reformas e innovaciones en los objetivos y las políticas del programa, sino,

fundamentalmente, reconsiderar o redireccionar sus perspectivas conceptuales, sus planteamientos formativos y sus metas institucionales.

Es así, como los autores indican que el MEN y las secretarías de educación, en compañía de la comunidad educativa colombiana, deben precisar y articular acciones que permitan trascender la instrumentalización, la estandarización y la certificación de la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras para explorar y estudiar planes y proyectos que apuesten por el desarrollo integral de una competencia no sólo comunicativa sino intercultural y multilingüe.

Además de lo expuesto, los autores consideran como uno de los retos fundamentales: las peculiaridades de la educación infantil bilingüe, donde después de una amplia revisión de los documentos sobre bilingüismo, no se encuentran precisiones o aproximaciones teóricas sobre la formación bilingüe en niños, pero lo más importante para esta investigación, es que a este punto no se encontraba un marco de referencia para docentes, directivas, padres de familia y comunidad, que explicara tanto los beneficios como los momentos en que se debe dar la formación bilingüe, más allá de la exigencia que los Estándares Básicos de Competencia en Lenguas Extranjeras.

Pero estos retos y la posición de los directivos no se podrían entrar a cuestionar, si no se reconoce la visión de los actores educativos sobre el PNB. Por lo anterior, Correa y Usma (2013), presentan un artículo emergente de un proyecto de investigación, que buscó mostrar cómo las acciones del PNB se ajustan a un modelo burocrático de hacer política lingüística de forma rígida, ignorando la historia, sus actores y las condiciones cambiantes que se dan en el proceso, dejando de lado las opiniones y posturas de las personas que realmente ejecutan estas políticas como los maestros, así como, el uso de material descontextualizado y la falta de recursos suficientes para la implementación. Para esto, recomiendan una unificación entre los legisladores y los académicos de manera que se trabaje conjuntamente, pues reiteran que cuando se excluye algún actor de la política, esta no es beneficiosa.

A esto se añade que Cárdenas y Miranda (2014) concluyen después de su investigación realizada en la ciudad de Cali, con la participación de 56 instituciones que representaban las 22 comunas y a través de encuestas, entrevistas y un examen internacional, donde se dio cuenta de la gestión administrativa llevada a cabo por los directivos académicos y del nivel de inglés de los profesores, dentro de otros aspectos tendientes a definir el perfil de los docentes de inglés, que: existe una gestión de los recursos y del talento humano insuficiente para apoyar los procesos de implementación de la política educativa; además, los niveles de lengua de los profesores están, generalmente, por debajo de las metas del PNB. Adicionalmente, se registró una brecha entre la enseñanza privada y pública del inglés, que va en contravía con el espíritu de la política educativa (p.52). No obstante, las investigadoras manifiestan dentro de sus conclusiones que los maestros sienten la necesidad de continuar el desarrollo profesional y requieren mejores recursos.

De igual manera Mahecha (2015) argumenta que se debe revisar el PNB con relación a una semblanza teórica/ metodológica y una visión glotopolítica, que se debe crear una política lingüística con la propuesta de Tovar (1999) y Mejía (2006), y tener como punto de partida los siguientes interrogantes:

¿Cómo está constituida la realidad sociolingüística colombiana?; b) ¿Qué tipo de niveles de bilingüismo se presentan en Colombia?; c) ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para formular (i.e. diseñar) una política y una planificación lingüísticas (i.e. un espacio glotopolítico) acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha), que sean viables para el desarrollo multicultural de sociolingüística colombiana? (p. 86).

Con estos interrogantes y reflexiones expuestas se abre la necesidad de la formulación de una política lingüística acorde con la realidad sociolingüística de Colombia, y en el caso concreto de esta revisión, estaría enmarcada en las ENS.

Adicionalmente, Muñoz *et al.* (2015), presentan algo diferente a otras investigaciones y es que, en el aspecto de lineamientos curriculares, los docentes

argumentan que es de vital importancia conocer y seguir los lineamientos consignados en la Guía 22, Con el fin de realizar las programaciones anuales, semestrales, bimestrales y semanales de manera integral y garantizando el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. Pero se une al sentir de las investigaciones anteriores cuando manifiestan que:

Como resultados del estudio encontramos factores limitantes, que en su mayoría se refieren a la descontextualización del Programa, desde la generalización del planteamiento de sus objetivos, hasta la entrega de directrices claras que permitan a las instituciones y los docentes implementar el Programa para cumplir con los objetivos propuestos. También se evidencia un factor positivo de empoderamiento que hace referencia a la labor que la institución lleva a cabo en los procesos de evolución curricular a fin de cumplir la meta propuesta. es evidente que existe una brecha entre la situación educativa actual y la meta (p.23).

Agregando a lo anterior, Correa y González (2016) presentan entre otros aspectos, una mirada crítica a los diferentes programas mencionados anteriormente, concluyen que, después de 16 años de implementación, no se han logrado las metas establecidas y que, por el contrario, esta apuesta nacional ha traído diferentes retos para los docentes de primaria, los cuales no han podido ser solucionados por estos programas. Estos retos pueden ser divididos en dos categorías: profesionales y de trabajo.

En esencia, y según Castaño y Rivas (2020), el PNB no logró cumplir con las metas propuestas en sus objetivos. Este proyecto, cuyo propósito era el de ser desarrollado durante el periodo 2004 – 2019, fue finalizado en el año 2010, es decir nueve años antes de cumplirse su término. En respuesta a ello, se implementa el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), cuyo propósito era ser desarrollado entre el año 2010 y el 2014, para finalizar con el Programa Nacional de inglés.

No obstante, más allá de una evaluación al PNB, Ordoñez (2020) propone una formación para el bilingüismo donde exista una articulación curricular entre la lengua materna con la lengua extranjera que ayude aprovechar del contexto en beneficio de un bilingüismo y se abandone un poco esa noción de bilingüismo, donde el inglés es el único protagonista (Angarita y Arias, 2010; Sanchez y Obando, 2008; Fandiño, 2013; Miranda, 2014)

Finalmente, en esta revisión sistemática y para ahondar un poco en la apropiación de las políticas establecidas en el PNB, por parte de los docentes, se presenta un capítulo de libro, resultado de un proceso investigativo realizado en una institución focalizada por el MEN. Miranda (2021), se detuvo a indagar cómo los docentes han interpretado y apropiado el PNB en dos grupos de una institución pública de Cali, a partir de dos preguntas de investigación:

1. What teaching practices does the English teacher implement in a targeted public school?

2. What do these routines indicate in terms of adoption, adaptation, or rejection of the educational language policy (NBP)? (p.75)

Para dar respuesta a estas preguntas, la investigadora empleó métodos etnográficos y analíticos del discurso, haciendo uso de entrevistas, observación y revisión documental. Como conclusión de una de las preguntas referentes al enfoque de esta revisión documental, se reitera la necesidad de considerar las estructuras curriculares en la formulación de políticas lingüísticas, teniendo en cuenta los contextos de enseñanza y el rol del docente en esta creación, interpretación y apropiación (Johson, 2013), siendo ellos los que realmente pueden generar cambios positivos en las escuelas.

De esta manera y ante la primera pregunta, con relación al impacto del PNB, de 15 investigaciones, solo una plantea un tipo de impacto positivo, Angarita y Arias (2010), y a partir de allí, se despliegan cuatro sub categorías que indican el poco impacto del PNB en las instituciones educativas de Colombia.

La primera subcategoría, los investigadores Sánchez y Obando, (2008); Usma, (2009); Fandiño et al., (2013); Cárdenas y Miranda, (2014); Mahecha (2015); y Bonilla y Tejada, (2016) y Miranda (2021) advierten que se deben revisar las estrategias de implementación de los PNB y plantear políticas de calidad para que lleguen a programas viables, realizables y ejecutables, con metas claras que permitan trascender la instrumentalización, la estandarización y marketización de las lenguas extranjeras, que apueste no solo a las competencias comunicativas sino interculturales y multilingües. Tal como lo estipula Tovar (1999) y Mejía (2000), citado en (Mahecha, 2015), partiendo de la realidad sociolingüística colombiana.

Adicional a estos autores y como segunda subcategoría, Correa y Usma, (2013); Muñoz Oyola *et al.* (2015); y Castaño y Rivas (2020) presentan el PNB como un programa descontextualizado, al no ser construido para el entorno colombiano, por tal razón, establecen que no se han podido cumplir las metas, ni plantear una política clara y evidenciable.

No obstante, y como tercera subcategoría Miranda y Echeverry (2011), resaltan la importancia del rol del directivo docente en los procesos anteriormente mencionados, a partir de su liderazgo, la administración de los recursos, la asignación de tiempos y el apoyo a los docentes, fundamentales para el desarrollo del PNB.

Y como última subcategoría, se establece que para un impacto positivo, se debe entrar a indagar en el rol de docentes de primaria, que en la actualidad muestra lo lejos que está la realidad de las aulas, con relación a los estándares establecidos para primaria, docentes que no cuentan con formación idónea, programas que no tiene seguimiento y acompañamiento y la discontinuidad de los procesos de capacitación para estos docentes, tampoco ha permitido ver avances en las estrategias planteadas por el PNB para estos docentes. (Cárdenas, 2006; Fandiño, 2012), Fandiño *et al.*, 2013; Cárdenas y Miranda, 2014 y Correa y González, 2016).

Adicionalmente, esta revisión y en especial el trabajo realizado por Cisneros y Mahecha (2020) reiteran la necesidad de involucrar los estudios glotopolíticos en



Colombia en la formación universitaria y en las actividades de la política nacional de bilingüismo, con el fin de formular políticas lingüísticas acordes con la realidad sociolingüística de Colombia, teniendo en cuenta lo planteado por Mahecha (2015), Tovar (1999, citadas en Mahecha 2015) y Rico (1998) y teniendo como base los siguientes interrogantes:

¿Cómo está constituida la realidad sociolingüística colombiana?

¿Qué tipo de niveles de bilingüismo se presentan en Colombia?

¿Qué elementos se deben tener en cuenta para formular (i.e. diseñar) una política y una planificación lingüísticas (i.e. un espacio glotopolítico) acordes con la realidad social colombiana (proceso glotopolítico en marcha), que sean viables para el desarrollo multicultural de sociolingüística colombiana?

¿Cómo planea Colombia Bilingüe articularse con la agenda actual de profesores de inglés en servicio y en formación para todos los niveles, especialmente con programas de licenciatura que otros consideran idiomas extranjeros además del inglés?

Dentro de estos interrogantes, resalta una situación que las investigaciones han marcado como una de las causales del poco impacto de los Programas Nacionales de Bilingüismo y es la formación de docentes en el campo de inglés o lenguas extranjeras y el perfil de estos desde básica primaria, tomada como segunda categoría de esta revisión sistemática. Lo anterior, por ser los docentes los que ponen en práctica las diferentes proyecciones o bien llamadas políticas al interior de las aulas.

Dando respuesta a algunos de estos interrogantes, se presentan antecedentes investigativos propios de lo que se plantea en la formación de los docentes. Cárdenas y Miranda (2014) exponen a través de su investigación, que quienes están enseñando inglés en la educación primaria no tienen formación universitaria en programas de lenguas y los requerimientos para enseñar en básica primaria son: tener título de Normalista Superior o licenciado en cualquiera de las áreas. Además, estipulan que

menos de la mitad de las instituciones intervenidas conocen el nivel de lengua de sus docentes, a través de los resultados de pruebas estandarizadas.

En este sentido, Cárdenas (2006), Fandiño (2012); Fandiño *et al.* (2013); Cárdenas y Miranda (2014), y Correa y González (2016) llegan a un punto en común que ponen en manifiesto la escasez de profesores cualificados y la invitación que Angarita y Arias (2010) hacen para que los docentes evalúen su nivel de lengua, establezcan cómo pueden mejorarlo, evalúen sus prácticas pedagógicas a la luz de las nuevas metodologías. En estas investigaciones se destacan las dificultades que los docentes de primaria enfrentan desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio como docentes.

De manera semejante, Granados (2018) evidencia que existen seis tensiones discursivas que derivan los criterios propuestos para la formación inicial de docentes con base en la interculturalidad crítica: ser instructor o educador, la preferencia por un hablante nativo o uno no-nativo, la imagen deficitaria de los maestros de lenguas extranjeras en oposición a un maestro ideal, los fines instrumentales o cognitivos e interculturales para aprender inglés, el énfasis en el conocimiento disciplinar o en una integralidad de conocimientos y la división o la integración entre teoría y práctica.

Sin embargo, en esta revisión sistemática en el proceso de formación docente, se encuentra un vacío en la inclusión de las Escuelas Normales Superiores, pues solo una de estas investigaciones reconoce a la ENS como formadora de maestros y las otras investigaciones hablan desde la formación de licenciados en lenguas extranjeras. Es así, como Miranda (2014) plantea que es indispensable pensar en la formación inicial de docentes en la cual se propone intervenir los currículos de las ENS y se tiene el compromiso de formar de una manera idónea los normalistas, para que los esfuerzos no se conviertan solo en actividades sin continuidad, seguimiento y acompañamiento (Muñoz *et al.*, 2015), sino que se reflejen como políticas claras en la formación docente. Por lo anterior, es fundamental reconocer, analizar y evaluar las políticas lingüísticas establecidas para la formación inicial docente no solo en una de las instituciones

formadoras como son las universidades, sino desde ambas instituciones: Escuelas Normales Superiores y Universidades.

A partir del vacío encontrado y última categoría emergente, se realizó la búsqueda sistemática, para reconocer lo planteado y realizado en políticas lingüísticas para la formación de maestros en las ENS, con relación al bilingüismo. En este proceso, se encontraron 23 investigaciones realizadas en Escuelas Normales Superiores en Colombia. Sin embargo, 20 de estas investigaciones se refieren solo a la didáctica del inglés en grados de secundaria y primaria, los cuales fueron criterio de exclusión de la presente revisión sistemática y cuatro de éstas se centran en los programas de formación complementaria, razón esencial de esta búsqueda.

En orden cronológico, la investigación realizada por López & Valderrama (2014) analiza el uso de las TIC para el desarrollo de la Competencia Comunicativa y para el desarrollo de las cuatro habilidades de la Lengua para el Nivel competencia A1 sugerido por el Marco Común Europeo, en los estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado y el grado 11º de la Institución Educativa Las Palmas. Los autores concluyen que es significativo que los profesores indaguen y experimenten diferentes estrategias didácticas con base en la herramienta TIC para transformar sus ambientes de aprendizaje y por consecuencia atender las necesidades y gustos de los alumnos.

Por su parte, Maulana (2017), en su investigación en una escuela normal de la ciudad de México, propone la implementación de una metodología basada en tareas (Task Based Language Teaching), dentro de un fragmento de una unidad de aprendizaje, y está basado en la metodología cuantitativa de la investigación acción. Los resultados arrojados expone que las áreas de oportunidad en las técnicas didácticas y metodologías de enseñanza identificadas en el cuerpo docente que imparte el taller de inglés son: 1) La metodología basada en tareas; 2) El identificar el tipo de alumno con el que se va a trabajar lleva tiempo; 3) El cambiar primero como docentes; 4) La selección del personal

pues este no está bien capacitado 5) La metodología de un maestro debido a que la actitud que muestra ante los alumnos y la clase.

Siguiendo con el orden cronológico y sobre la misma línea didáctica, Caribe (2018) presenta como conclusiones que al grupo experimental que le aplicaron el instrumento, aumentaron su puntaje en la prueba Key English Test (KET) , estableciendo que la estrategia Reading Path de forma explícita es útil y evidenciando que el uso de estrategias de lectura es una herramienta esencial para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores eficientes no solo de lectura de lenguas extranjeras, sino también como un modelo para diseñar y desarrollar conciencia textual, e intertextual y procesos de lectura estratégicas más efectivos y eficientes.

Con estas investigaciones se vislumbra un poco la escasez de las investigaciones existentes o publicadas de las ENS, que, si bien existen procesos investigativos, estos no se enfocan profundamente en la formación inicial de maestros, sino que refieren más a un proceso didáctico de la enseñanza del inglés y no abarca la razón de ser de las Escuelas Normales Superiores: la formación inicial de maestros.

No obstante, Astaiza, (2019) presenta las siguientes conclusiones de su proceso de investigación: 1) el PFC debe realizar un placement test; 2) abrir oportunidades del uso del inglés, 3) reorganizar el plan de estudios en los 5 semestre, de manera que abarquen lo propuesto en el plan de estudios. Adicionalmente, esta investigación plantea que, si bien se sabe que existe una política del MEN, estas no son tomadas en cuenta para diseñar un programa de inglés o una actividad en el aula. y finaliza diciendo:

It is important to say that Normalistas have a very significant role in preschool and elementary schools. Their situation needs an English intervention as soon as possible because in their hands are the possibility to produce positive or negative impressions about a foreign language and the chance to start a fruitful learning process in childhood (p.43).

Por tal razón, es indispensable pensar en la formación inicial de docentes que permitan un adecuado conocimiento de la lengua y el cómo enseñar esa lengua. Por lo anterior, es fundamental reconocer, analizar y evaluar las políticas lingüísticas establecidas para la formación inicial docente de las Escuelas Normales Superiores, formadoras principales de los maestros de primaria.

Conclusiones

Realizado este proceso, se puede determinar que los años que más se encontraron publicaciones fueron los años 2015 y 2016, debido a que en el 2014 se establece la finalización de unos de los programas planteados. De igual manera, de acuerdo con esta revisión sistemática, las ciudades que más han aportado al tema en mención son Bogotá y Cali.

En cuanto a los títulos de los artículos, estos evidencian los diferentes términos que refieren al desarrollo de Bilingüismo o a la falta de claridad desde el Ministerio de la concepción de bilingüismo en Colombia; se plantea entonces como : plan, proyecto, programa y no existe un acuerdo del término concreto para el listado de estrategias propuestas por el MEN, no obstante el término de política emerge desde los investigadores que vinculan las palabras anteriormente mencionadas con la política lingüística, por la unificación de la planeación con la política como sistema integrado (Johnson, 2009; Johnson & Ricento, 2013) . Ante la anterior situación, se plantea el primer hallazgo relevante de esta revisión sistemática y es establecer un punto de referencia para saber a qué se le apuesta nacionalmente: a una propuesta, un plan de actividades o a la formulación de una política lingüística comprometida (Kathryn A. Davis, Prem Phyak, 2017).

Con relación a los referentes de base, se encontró que en la mayor parte de las investigaciones tuvieron como referentes: De Mejía (2006, con el artículo “Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities” y Cárdenas (2006), con el artículo “Bilingual Colombia: Are we ready for it? What is needed?”.

Con relación a las últimas variables se puede concluir que no hay evidencia extensa de investigaciones en el campo de primaria, evidenciando la falta de insumos en este ciclo y por ende la falta de producción en el mismo, resaltando allí el segundo hallazgo importante para la presente investigación, llevada hacia la formación a los docentes de básica primaria, es decir, a la parte misional de las ENS.

De igual manera, estas investigaciones, llegan a un punto en común que ponen en manifiesto el gran reto de los docentes de primaria para el logro no solo de los Programas Nacionales de Bilingüismo, sino del desarrollo de una política lingüística clara y eficiente en Colombia. Cárdenas Ramos y Miranda (2014), Fandiño Parra et al. (2013) y Correa y González (2016). En estas investigaciones resaltan las grandes dificultades que los docentes de primaria enfrentan desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio como docentes. A pesar de que existan diferentes acciones encaminadas a involucrar a los docentes de primaria en la enseñanza del inglés, estas acciones no han sido satisfactorias por condiciones de tiempos, competencias, metodologías, políticas, entre otros factores que no permiten ver un avance en el sector público

Otro hallazgo importante de esta revisión exploratoria, es que se evidencia que existen investigaciones realizadas en las ENS en al área de inglés, pero que estas son más hacia la metodología y didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras (inglés) y no se evidencia ningún documento que plantee una posible propuesta de política lingüística, de hecho, ni se menciona este término en las diferentes investigaciones. De igual manera, se observa que estas investigaciones toman el Bilingüismo como la enseñanza del inglés. Además, las investigaciones realizadas con relación a la formación inicial docente en inglés, no tienen en cuenta las ENS.

De esta manera, esta revisión sistemática exploratoria expone el vacío que existe en la política lingüística para el bilingüismo en las escuelas normales superiores, desde los aspectos legales y las investigaciones en el campo. A la vez, deja en manifiesto la necesidad de formular estas políticas desde un nivel micro que tenga en cuenta los agentes principales, el contexto e involucre fundamentos interculturales. Por

consiguiente, se plantea crear colaborativamente una política lingüística a nivel micro para el bilingüismo desde las voces de los formadores de maestros, que responda a las necesidades de la formación inicial de docentes en una Escuela Normal Superior.

Referencias

- Arias Castilla, C., & Angarita Trujillo, A. (2010). Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 5.
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. J. (2012). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>
- Bermúdez, J., & Fandiño, Y. J. (2016). *Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera*.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 4.
- Cárdenas, M., González, A., & Álvarez, J. (2010). In Service English Teachers' Professional Development: Some conceptual considerations for Colombia. *Folios*, 31, 49–68.
- Correa, D., & Usma Wilches, J. (2013). From a Bureaucratic to a Critical-Sociocultural Model of Policymaking in Colombia. *How Journal*, 20(1), 226–242. <https://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/32/32>
- Correa y González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.

- Fandiño, Y. J., Bermúdez Jiménez, J., & Vasquez Lugo, V. E. (2013). The Challenges Facing the National Program for Bilingualism: Bilingual Colombia. *SSRN Electronic Journal*, 15(3), 363–381. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2296122>
- Granados Beltrán, C. (2018). La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo. In *Director* (Vol. 1, Issue 2). <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15503>
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: a social approach*. Great Britain: Macmillan.
- Johnson, D. C. (2013). *Language Policy*.
- Kathryn A. Davis, Prem Phyak. (2017). *Engage Language Policy and Practices*. Routledge.
- Mahecha Bermudez, M. (2015). Reflexiones propedéuticas sobre la política lingüística en Colombia: El caso del bilingüismo (Anteproyecto de investigación para postulación). In *journalusco.edu.co*. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1195>
- Ministerio de Educación. (2004). Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 “inglés el reto.” In *Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2004-2019 “inglés el reto.”* <https://www.guatesur.gob.gt/wp-content/uploads/2019/07/Acuerdo-Ministerial-No-1811-2019-1.pdf>
- Ordóñez Ordóñez, C. (2010). Educación para el bilingüismo en contexto monolingüe: dos lenguas conectadas desde el currículo. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 0(10), 41–76.
- Ordóñez, C. L. (2012). Educación para el bilingüismo y aprendizaje de maestros: comprensión del desempeño auténtico en la acción de cambiar prácticas pedagógicas. *Folios*, 1(36), 3–22. <https://doi.org/10.17227/01234870.36folios3.22>

Peña, L., & Rodríguez, A. (2016). *El perfil de formación inicial del docente de lenguas en el marco de las políticas públicas de bilingüismo en Colombia*.
https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Portafolio. (22 de Octubre de 2020). *EL TIEMPO*. Obtenido de
<https://www.portafolio.co/tendencias/colombia-entre-los-ultimos-paises-de-la-region-en-bilingueismo-545896>

Sánchez Solarte, A., & Obando Guerrero, G. (2008). Is Colombia Ready for “Bilingualism”? *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 9, 181–196

Capítulo 32

Retos para la Investigación en Didáctica de la Literatura en Colombia

Alba Lucila Gallo Duarte ⁹⁴

Universidad del Quindío

Resumen

La discusión en torno a la didáctica de la literatura en Colombia se puede rastrear desde hace varias décadas hasta la actualidad; sin embargo, su denominación no es unívoca. Reflexiones teóricas o investigaciones en el campo revelan el uso de términos diferentes para referirse al mismo fenómeno y el tratamiento de variados componentes que hacen parte de esta disciplina. Cabe preguntarse entonces cuáles son las particularidades de la investigación en el campo de la didáctica de la literatura y qué se debe tener en consideración cuando se alude a ella.

Las respuestas a estos interrogantes están lejos de ser concluyentes; por el contrario, invitan a mantener una discusión abierta y de construcción colectiva. En un intento por develar algunas de las particularidades de la investigación en didáctica de la literatura, se presentan los hallazgos preliminares de la revisión de investigaciones recientes en Colombia en torno a la relación *literatura-escuela*, fruto del estado del arte que se adelanta para la tesis doctoral *La educación literaria como referente didáctico para la*

⁹⁴ Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Magíster en Comunicación- Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de lenguaje en educación básica y media del magisterio del municipio de Soacha. Estudiante de la V cohorte del Doctorado en ciencias de la educación de la Universidad del Quindío. Email: albal.gallod@uqvirtual.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3327-0608>

escuela pública colombiana desarrollada en el programa de *Doctorado en ciencias de la educación* de la Universidad del Quindío.

La reflexión teórica que se presenta a continuación postula algunos *retos* a los que se enfrentan los y las investigadoras en esta disciplina. Se sostiene que, además de ser un campo de investigación que sigue en consolidación y en búsqueda de legitimidad en Colombia, el principal desafío para la didáctica de la literatura se relaciona con la falta de consenso respecto a su estatuto epistemológico. Se propone que su tratamiento sea integrador y que se reconozca su aporte a la definición de parámetros claros de investigación dentro de la comunidad académica.

Palabras clave: Didáctica de la literatura, investigación, escuela, literatura.

Abstract

The discussion around the didactics of literature in Colombia can be traced from several decades ago to the present; however, its name is not unique. Theoretical reflections or research in the field reveal the use of different terms to refer to the same phenomenon and the treatment of various components that are part of this discipline. It is worth asking then what are the particularities of research in the field of didactics of literature and what should be taken into consideration when referring to it.

The answers to these questions are far from conclusive; on the contrary, they invite an open discussion and collective construction. In an attempt to reveal some of the peculiarities of research in didactics of literature, the preliminary findings of the review of recent research in Colombia on the literature-school relationship are presented, as a result of the state of the art that is advanced for the doctoral thesis *Literary education as a didactic reference for the Colombian public school* developed in the Doctorate program in educational sciences at the University of Quindío.

The theoretical reflection presented below postulates some challenges faced by researchers in this discipline. It is argued that, in addition to being a research field that continues to consolidate and in search of legitimacy in Colombia, the main challenge for the didactics of literature is related to the lack of consensus regarding its epistemological

status. It is proposed that its treatment be inclusive and that its contribution to the definition of clear research parameters within the academic community be recognized.

Keywords: Didactics of literature, research, school, literature.

Introducción

Revisiones recientes de la investigación en Colombia revelan que la didáctica de la literatura (DL, en adelante) como campo de estudio, además de ser una preocupación vigente entre los docentes en la escuela y entre los programas de formación universitarios del país, padece de una indeterminación frente a su denominación, su objeto de estudio o sus fines; en otras palabras, se observa una indeterminación con respecto a su estatuto epistemológico. A continuación, se sostiene que, justamente, la falta de consenso respecto al estatuto epistemológico de la didáctica de la literatura en Colombia supone el principal obstáculo para consolidar la investigación en este campo.

Pero ¿de dónde viene esta indeterminación? Para Munita y Margallo (2019), según su revisión de la evolución y la configuración de la disciplina en el ámbito hispanohablante, la DL refleja una desigual implantación y enfrenta retos importantes para consolidarse como campo de investigación; en consecuencia, aún se le puede considerar un campo en formación o emergente con miras a su legitimación dentro de la comunidad científica. Sin embargo, aunque su consolidación en Colombia sea incipiente, en otros países la situación de la DL es diferente y ha logrado avances, especialmente, en lo referente al paradigma de educación literaria.

En Colombia Valencia (2017) declara la falta de consenso que se observa en el país para definir las preocupaciones, límites y alcances de la DL. En consonancia con esta observación, algunas revisiones de investigación reciente (Carrillo y Zúñiga, 2020; González y otros, 2014; Martínez y Murillo, 2013; López y otros, 2017; Vallejo, 2018) constatan que, aunque exista una comunidad académica e investigativa al alrededor de la DL, aún no se cuenta con una postura definida sobre lo que ésta es, ni de lo que se ocupa, lo que redundo en una proliferación de prácticas, marcos teóricos y metodologías aplicadas al aula.

Cabe preguntarse entonces cuáles son las particularidades de la investigación en el campo de la didáctica de la literatura y qué se debe tener en consideración cuando se alude a ella. Justamente, tales aspectos se tomaron en consideración durante la revisión documental adelantada para la construcción del estado del arte de la tesis doctoral *La educación literaria como referente didáctico para la escuela pública colombiana* desarrollada en el programa de *Doctorado en ciencias de la educación* de la Universidad del Quindío. A continuación, se presentan algunas particularidades de este ejercicio.

Metodología

En un intento por develar algunas de las particularidades de la investigación en DL en Colombia, se elaboró un protocolo de búsqueda para organizar la revisión documental. Su objetivo fue identificar y visibilizar los matices (criterios) con los que se hace investigación sobre DL en Colombia. A partir de búsquedas aleatorias y tomando en consideración los objetivos propios del estudio, los criterios de la revisión se establecieron para el área geográfica de Colombia, en idioma español y sin fecha límite. En el título debía encontrarse el término DL y Colombia. Como criterios de inclusión se estableció que las investigaciones debían haberse desarrollado en el nivel educativo de básica y media o como parte de un programa de formación docente. Entre los criterios de exclusión se determinó que sólo se considerarían trabajos de tesis de pregrado o posgrado o artículos de revista con resultados de investigación.

Se determinaron variables bibliométricas y de interés sobre el contenido. Sus resultados se consolidaron y organizaron en una hoja de cálculo (ver tabla 1) que permitiría la obtención de datos cuantitativos y cualitativos. Con la muestra obtenida se procedió a la lectura y revisión de los documentos. En esta etapa, se identificó que era posible incluir otras variables de interés sobre el contenido que resultaban apropiadas para recolectar información relevante frente al objetivo establecido. Por ello se elaboró una segunda matriz de datos para complementar la búsqueda y facilitar la identificación de información durante la etapa analítica. Las variables de interés sobre el contenido aplicadas a los documentos revisados fueron: Tipo de investigación, Tema/Materia

asociada a la didáctica, Rasgos del corpus literario usado, Sector educativo objeto de la investigación, Uso de la literatura.

Tabla 1. Muestra de la matriz para el procesamiento de la información

Variables de interés sobre el contenido						
Ciudad	Universidad del estudio	Tipo de investigación	Tema/Materia asociada a la didáctica	Rasgos del corpus literario usado	Sector educativo objeto de la investigación	Uso de la literatura
Bogotá	La Salle	Revisión.	Lengua	NR	NA	Objeto de estudio
Valledupar	SantoTomás	Intervención	Comunicación	Infantil	Preescolar	Mediación
Bogotá	Distrital	Revisión.	Lengua	NR	NA	Objeto de estudio
Medellín	Antioquia	Intervención	Artes	Dramático	Primaria	Mediación
Bogotá	SantoTomás	Intervención	Identidad cultural	Latinoamericana	Secundaria	Mediación
Bogotá	Libre	Intervención	Lectura	NR	Universitaria	Mediación
Sincelejo	SantoTomás	Intervención	Lectoescritura	Infantil	Primaria	Mediación
Cali	ICESI	Intervención	Lectoescritura	Infantil	Primaria	Mediación

Nota del autor: Elaboración propia

Como un ejercicio preliminar, se aplicó el protocolo y se encontró una muestra reducida de documentos para el análisis. Además, considerando la modificación que sufrieron las variables de interés sobre el contenido durante la etapa de lectura, ambos aspectos se tomaron como insumo para determinar la necesidad de reformular el protocolo de búsqueda. Este ejercicio de reformulación está actualmente en desarrollo; sin embargo, en este documento se presentan los hallazgos preliminares de la revisión y su relación con los *retos* que representan para los y las investigadoras en DL.

Resultados

Los resultados obtenidos indican que, en el corpus consultado, las investigaciones sobre DL en Colombia se inclinan hacia la formulación de estrategias de intervención, se enfocan en el segmento de la literatura infantil y en los procesos de enseñanza, y analizan datos de estudios longitudinales. En las dos últimas décadas, la mayor producción investigativa se hizo en el año 2018, y se observa un periodo de nueve años sin este tipo de investigaciones en el país, lo que indica que la producción investigativa no es uniforme, aunque el interés sobre ella sigue vigente.



La circulación de estas investigaciones en el ámbito editorial es baja y puede servir como una alerta para fortalecer este aspecto dentro de los programas curriculares asociados al campo, pues sólo un 58% han sido publicadas en revistas de las mismas universidades o en revistas independientes a las IES desde donde surgen los estudios. El 42% de las investigaciones que no se han publicado está compuesto, en su mayoría, por tesis de pregrado, de modo que en este nivel de formación se identifica un alto interés investigativo en el campo; aunque también se encuentran tesis de maestría.

La dispersión geográfica de los estudios abarca tres regiones de Colombia, distribuidos en las ciudades de Bogotá, Medellín, Valledupar, Sincelejo, Cali, Tunja y un estudio del ámbito nacional. En Bogotá se concentran el 50% de los estudios analizados, lo cual se asocia a una mayor cantidad de programas curriculares ofertados, una mayor cantidad de universidades existentes y un índice más alto de acceso a la educación superior. En cuanto a las IES, se observa que la Universidad Santo Tomás (que ofrece un programa de licenciatura a distancia) concentra la mayor cantidad de estudios, aunque también se identificaron otras 7 universidades tanto públicas como privadas; sin embargo, es en las IES de carácter privado donde se concentra casi un 70% de la producción investigativa.

Específicamente, frente a las variables de interés sobre el contenido, los resultados indican que, en el corpus consultado, las investigaciones sobre Didáctica de la literatura en Colombia se distribuyen, casi equitativamente, entre intervenciones y revisiones documentales. Este panorama se relaciona estrechamente con la epistemología del campo, en el cual las dos posibilidades son válidas y alimentan de forma apropiada a la producción de conocimiento. Con esta misma distribución se observa que la DL se toma como objeto de estudio en las revisiones documentales, mientras que en las intervenciones ésta se usa como un vehículo o medio para el logro de avances en didácticas no relacionadas con la literatura.

La DL, en las investigaciones de este estudio, se asocia, por lo menos, con 9 *Temas/Materias* diferentes, desde la comunicación y el lenguaje (que se identifica con la etiqueta "Lengua"), hasta la estética y la identidad. Un bajo 21% de estudios se enfocan

exclusivamente en la didáctica de la literatura, esto implica que la investigación en el campo se torna difusa ya que se mezcla con otras didácticas y puede que no represente el foco de atención principal en los estudios analizados. También se pone de manifiesto el carácter transdisciplinario propio del campo y de su versatilidad dentro del ámbito educativo.

Entre las investigaciones de intervención, la mayor recurrencia en el corpus literario utilizado se da con textos narrativos, como obras dramáticas o cuentos latinoamericanos catalogados dentro del segmento infantil; sin embargo, es poca la poca información ofrecida respecto al corpus literario dentro del cuerpo de los artículos, en este caso, es probable que haya recelo entre los investigadores por revelar detalles exactos de sus estrategias didácticas, o que, por ser producidas en el nivel de pregrado, haya poco cuidado en la comunicación de estos detalles en la sección de metodología. Por otro lado, los estudios se dirigen prácticamente a todos los niveles educativos desde preescolar hasta universitario, aunque el más alto porcentaje se encuentra en el nivel primaria.

El protocolo permitió organizar la información en función del tipo de investigación (Revisión vs. Intervención) para observar la recurrencia de variables o tendencias. A las distintas coincidencias se les denominó CRU (Conjunto de Rasgos Únicos) y para este estudio se encontraron 9 de ellos; además, se clasificaron por la cantidad de investigaciones en los que se repetían. Las mayores coincidencias de variables se encuentran en las investigaciones de *Revisión*, en las cuales, por su condición, ninguna maneja un Corpus literario, tampoco se dirigen a un Sector educativo específico, y todas le dan a la literatura el estatus de *objeto de estudio* propiamente dicho.

Al mezclar las variables de contenido se encontraron las mayores coincidencias en las investigaciones de *Revisión*, en las cuales, por su condición, ninguna maneja un *Corpus literario*, tampoco se dirigen a un *Sector educativo* específico, y todas le dan a la literatura el estatus de *Objeto de estudio* propiamente dicho. Dentro de este grupo se pueden encontrar dos aspectos diferenciales: uno de ellos consiste en que la investigación no declara estar asociada a ningún *Tema/materia* diferente; el otro consiste

en que el estudio se asocia específicamente con la materia *Lengua*, es decir, que se denomina el campo como Didáctica de la lengua y la literatura en conjunto. Frente a las investigaciones de *Intervención* se encontraron menos coincidencias, la más representativa está en el nivel educativo primaria en donde el estudio se asocia al Tema/materia *Lectoescritura*. Sin embargo, la mayor cantidad en este grupo no presentan ninguna coincidencia y por tal motivo pueden denominarse como "investigaciones únicas".

Con ayuda de este panorama, se identificaron algunos retos a los que se enfrentan los y las investigadoras en DL, los cuales se asocian primordialmente con la falta de consenso respecto al estatuto epistemológico de la disciplina. La discusión en torno a la didáctica de la literatura en Colombia se puede rastrear desde hace varias décadas hasta la actualidad; sin embargo, su denominación no es unívoca, de manera que se encuentran reflexiones teóricas o investigaciones que usan términos diferentes para referirse al mismo fenómeno o que pueden ocuparse de variados componentes que hacen parte de esta disciplina. Independientemente de la denominación utilizada, el interés sobre esta disciplina se mantiene vigente.

Ante este hecho surgen las preguntas sobre las particularidades de la investigación en el campo de la didáctica de la literatura y sobre qué se debería tener en consideración cuando se investiga sobre ella. Las respuestas a estos interrogantes están lejos de ser concluyentes y por el contrario invitan a mantener una discusión abierta y de construcción colectiva, no sólo para orientar a los y las investigadoras. Además, para que se convierta en un elemento de discusión y de crítica, porque desde el debate y la deliberación se consolida el saber y el diálogo entre la comunidad académica.

Primer reto: La DL es un campo de investigación emergente

Munita y Margallo (2019), sostienen que en el ámbito hispanohablante la dificultad de consolidación de la DL, como campo de estudio específico, se relaciona principalmente con la falta de espacios académicos para el desarrollo investigativo, la cual, además, favorece la disgregación del campo científico. Sin embargo, los autores también resaltan que esta disciplina ha logrado (aunque de forma desigual en cada país)



una reconfiguración epistemológica lo suficientemente fuerte como para definir un nuevo paradigma en el cual se pueden identificar objetivos de formación y líneas de investigación convergentes: la Educación literaria. En este nuevo paradigma confluyen una concepción renovada de la DL (cercana a la estética de la recepción, la psicología cognitiva y las teorías de la intertextualidad) y una respuesta a los cambios del contexto escolar y de las disciplinas de referencia registrados en las últimas décadas.

En Colombia, esta disciplina aún tiene un largo recorrido para consolidarse como campo de investigación, su estatus aún se determina como un *campo en formación o emergente* con miras a su legitimación dentro de la comunidad científica. Debido a esto, la comunidad académica aún tiene ciertas reservas por la utilización, no sólo del término DL, sino, cuando se detecta el término *didáctica* en la investigación. Así pareciera que se le resta legitimidad. Este hecho se evidencia, por un lado, en la multiplicidad de marcos teóricos y de propuestas didácticas rastreables en los documentos revisados; por otro lado, en aportes teóricos que no provienen necesariamente de las didácticas específicas, sino de contextos y disciplinas diversas como la investigación en educación, o la teoría literaria. Además, la DL es una disciplina que se encarga de un objeto de estudio complejo que no apunta exclusivamente a saberes científicos sino a prácticas sociales y, en esa medida, se le atribuyen finalidades muy diversas que no se relacionan exclusivamente con su objeto de estudio.

Segundo reto: Proliferación de marcos teóricos, prácticas y metodologías

En definitiva, al no haber un consenso sobre la definición de DL, la comunidad que la investiga permanece dispersa, y las prácticas de aula se diversifican. En la escuela se pone de manifiesto con gran fuerza la complejidad que representa considerar la literatura como objeto didáctico, no sólo como un conjunto de saberes científicos, sino como práctica social asociada a la lectura y la escritura (Munita y Margallo, 2019), de forma similar a lo que sucede con la didáctica de la lengua; sin embargo, esta cuestión parece no haber permeado aún el discurso investigativo colombiano, ya que, en su mayoría los estudios apuntan a la fundamentación teórica de intervenciones didácticas que pueden incluir desde el análisis crítico del discurso hasta la semiótica.

Por otro lado, este fenómeno se convierte en un obstáculo para el logro de los objetivos de la disciplina, y más ampliamente, de los fines que se le atribuyen desde la escuela a la literatura como área escolar. En cada investigación, aunque esos objetivos no sean explícitos, sí se alcanzan a rastrear y hacen parte de las motivaciones de los investigadores (en su mayoría docentes) para llevar a cabo sus estudios. Así, cualquier esfuerzo teórico o empírico por avanzar en esos objetivos será infructuoso. Además de que los investigadores se cuestionen sobre su marco teórico y metodológico, sobre su objeto de estudio y sus objetivos, en la DL resulta prioritario dar cuenta de los resultados de la investigación. Así lo plantean Munita y Margallo (2019) “Nos parece indicativo de la inmadurez investigativa en este ámbito la escasez de investigaciones empíricas que documenten los resultados de situaciones relacionadas con el aprendizaje literario, panorama que contrasta con la abundancia de propuestas de actividades, selección de lecturas y explotación de textos literarios [...]” (pp 166).

Una forma favorable para atender esta inmadurez investigativa surge de la reflexión y documentación de la evaluación del aprendizaje en las propuestas de investigación. No sólo se plantea aquí la necesidad de que el investigador considere la evaluación en una perspectiva amplia e integradora, como lo es la evaluación formativa, sino que plantee sus resultados a la luz de este componente. Dentro de la macroestructura del texto de investigación, sea este tesis o artículo, pareciera que cuando se alude a la DL, los resultados están hechos a la medida de la propuesta, pues se describen, con distintos grados de detalle, lo que sucedió luego de algunas acciones implementadas en el aula y posteriormente desde allí se construyen conclusiones que dialogan con el marco teórico formulado.

Sin embargo, una posibilidad para quienes investigan en DL puede estar en ahondar sobre los pormenores de su proceso de evaluación en el apartado de resultados. Entrar a definir cada una de las preguntas sobre la evaluación, incluso, sobre el sentido mismo por el que se realiza la evaluación, puede ser la clave para darle mayor peso y validez a este componente del ejercicio investigativo. Presentar una sección de resultados que no sólo describa o liste lo que sucedió después de la intervención puede

convertirse en un primer paso para que los investigadores de este campo se cuestionen sobre el peso del estatuto epistemológico de la disciplina a la que se adscriben cuando aluden al término didáctica.

Tercer reto: Comprender la complejidad de su objeto de estudio

La DL posee un objeto de estudio complejo. La dificultad que esto representa no se relaciona sólo con la variedad de denominaciones que pueda recibir la DL, donde cada autor, desde su perspectiva, defiende la terminología que ha seleccionado. Lo que se observa es que, más allá de la denominación, nos encontramos ante una disciplina que tiene un objeto de estudio muy complejo pues no sólo da cuenta de un objeto didáctico, es decir, de un objeto llamado *literatura* que se introduce al aula, sino que ese objeto hace referencia a unas prácticas sociales. Más específicamente, a la apropiación de unas prácticas culturales.

La *literatura* es un concepto de una larga tradición que tiene aportes no sólo de la teoría literaria o de la historia o de los estudios culturales, de manera que quien estudia o quien investiga en DL se va a encontrar ante la complejidad de este objeto de estudio y con multiplicidad de posturas desde donde se le aborda. Encontrará, además, una variedad amplia de finalidades que se le atribuyen cuando hace presencia en la escuela o en cualquier espacio de formación. Así, se pueden encontrar estudios sobre la enseñanza de la literatura enfocada en la formación de valores humanos, para la apropiación de las Tic's, su relación con otros formatos como el cine, música o danza, para la apropiación o el mejoramiento de habilidades comunicativas, ya sea de escritura o lectura, entre otras. Lo que sucede ante un panorama como este es que al no haber objetivos comunes de investigación, el terreno siempre será nuevo a pesar de que otros ya hayan documentado su paso por allí.

Cuarto reto: Superar el uso cotidiano del término

Una de las razones que motiva estas situaciones es que la persistencia de un uso cotidiano del término didáctica. Cuando se habla de la DL los alcances del uso de este término se dan por sentados, aparentemente, por el hecho de que se describen los

pormenores de las acciones desarrolladas en el aula. Pareciera que los y las investigadoras consideran superado o completado el carácter didáctico de su investigación en tanto que presentan el *paso a paso* que han desarrollado dentro de la intervención en el aula. Este es uno de los puntos primordiales para lograr legitimidad. La DL va mucho más allá de lo que se advierte en su uso cotidiano. No es gratuito que por ello se la considere de carácter prescriptivo, exclusivamente enfocada en la metodología y con procesos operativos.

La DL se dirige hacia otra dirección, en su estatuto epistemológico se fundamentan búsquedas específicas que problematizan la metodología de investigación, los instrumentos que se utilizan, componentes como la evaluación del aprendizaje o el alcance de la propuesta. Aborda preguntas tan profundas como para qué se propone una investigación, qué es lo que se busca con ella, cómo sus resultados o hallazgos se ponen en diálogo con los objetivos, qué alcances se les va a dar a las conclusiones.

Cuál es la propuesta entonces ante este panorama. Ya se mencionó que puede que el o la investigadora tengan claridad frente al estatuto epistemológico que fundamenta su propuesta; sin embargo, aquello no es suficiente. En primer lugar, se necesita que esta discusión se tome en serio; es decir, que las preguntas formuladas en el apartado anterior se analicen en profundidad y se tome una postura al respecto. Que se tenga claridad del por qué y para qué se realiza una investigación, cuáles son sus objetivos, qué se define por literatura, pero más importante aún, qué se define como literatura dentro del aula; porque desde allí está el centro de la investigación.

Seguidamente, una vez el investigador o investigadora logre definir tales criterios, es importante como segundo paso que los declare en su informe de investigación. Al quedar cristalizado en la escritura, podrá consolidarse como un insumo para la discusión dentro de la comunidad académica. Esto debe ser dicho, no se debe dar por sentado, debe observarse; se debe dedicar una sección de la investigación a definir y explicitar cada uno de estos pormenores epistemológicos. Finalmente, se debe actuar en consecuencia. Sólo la investigación puede dar cuenta de la coherencia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace.

Con ayuda de estas tres condiciones, es posible regresar al punto inicial: la falta de consenso con respecto al estatuto epistemológico de la DL. Si esta disciplina aún atraviesa un proceso de consolidación, resulta imperativo que la comunidad académica ponga sobre la mesa esta discusión. Es necesario que dialoguen diversos discursos y posturas epistemológicas, que lejos de ser discursos totalizadores, se presentan como posibilidades de investigación, de acercamiento a un objeto de estudio, de una realidad concreta.

Conclusiones

Se ha insistido en que al no haber un consenso sobre la definición frente al estatuto epistemológico de la DL la comunidad que la investiga permanece dispersa y las prácticas de aula se diversifican. Con respecto a la *falta de consenso*, como se dijo, la DL en Colombia se encuentra aún en un proceso de consolidación, en el cual las voces de la comunidad académica atacan su validez epistemológica. Pero es esa, precisamente, la discusión que se debe poner sobre la mesa. La imagen que resulta de un panorama como este se parece a un cristal roto sobre el suelo, en donde cada parte ha caído aleatoriamente en algún punto del espacio y ha perdido su conexión con las demás. Pero este no es sólo un problema de denominación en donde, además de DL, se encuentran términos tan diversos como enseñanza de la literatura, pedagogía de la literatura, enseñanza literaria, entre otras. Sumado a lo anterior, se observa que esta disciplina se encarga de un objeto de estudio complejo que remite a prácticas sociales a las que se atribuyen finalidades muy diversas, en donde, al no haber objetivos comunes de investigación, el terreno siempre será nuevo a pesar de que otros ya hayan documentado su paso por allí.

Como se dijo, la DL en Colombia se encuentra aún en un proceso de consolidación, en el cual las voces de la comunidad académica atacan su validez epistemológica. Pero es esa, precisamente, la discusión que se debe poner sobre la mesa. Cuáles son sus puntos de encuentro o sus mayores distancias con quienes prefieren otros discursos. Por qué la comunidad académica continúa centrada en un problema de denominación, en lugar de profundizar en los aportes que esta disciplina

puede hacer al ejercicio de investigación, si se tiene en cuenta que su búsqueda se centra en definir desde el objeto mismo de investigación, hasta sus métodos y alcances. Ganar cierto grado de consenso frente a estas cuestiones permitiría congregarse a la comunidad académica que aparece fragmentada en medio de búsquedas y conclusiones tan diversas.

Referencias

- Carrillo, S. & Zúñiga, J., (2020). "Panoramas actuales de la didáctica de la literatura en Colombia: oportunidades y retos en la educación básica secundaria y media". *Societas*, 22(2): 1-24. Recuperado de <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/1904>
- González, M., Rodríguez, M. y Tovar. (2014). *Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá (1994-2014): Acercamiento a los temas y discusiones en el análisis de las Políticas educativas y la reflexión académica*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana] Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/12359>
- Martínez, Z. & Murillo, A., (2013). "Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años". *Grafía*, 10(1): 175-194. Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Munita, F. & Margallo, A. (2019). "La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante". *Perfiles Educativos*, 41(164): 154-170. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- López de Parra, L., Córdoba Beltrán, M. A., Segura Castro, M. H. y Polanía Muñoz, J. T. (2017). "Desarrollo investigativo en didáctica de la lengua y la literatura (2010-2015)". *Actualidades Pedagógicas*, 69: 49-79. Doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3639>
- Ospina, L. P. (sf) Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje. Facultad de ciencias de la educación. Universidad del Quindío.

Valencia, M. (2018). *La colección semilla y la educación literaria para básica primaria en Colombia*. [Tesis doctoral, UAB] Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/665749>

Vallejo Molina, R. (2018). "Aproximación a la didáctica de la literatura en Colombia". En: Ramírez, L., Vallejo, R. y Cisneros, M. (Comps.), *Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*. (202-233). Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de <https://lenguajeyeducacion.files.wordpress.com/2018/12/didc3a1ctica-del-lenguaje-y-la-literatura.pdf>

Capítulo 33

Formación Ciudadana y Sociedad Democrática en la Escuela del Siglo XXI

Elsner Jesús Vega Torres⁹⁵

Dedriz del Carmen Pulgar⁹⁶

Iván Javier Valencia Martínez⁹⁷

Universidad del Atlántico, SUE Caribe.

Resumen

Formar ciudadanos para una sociedad democrática ha sido y es, una de las principales misiones que orientan los procesos académicos de la escuela en el contexto del siglo XXI. En su esencia, los estudiantes, son seres humanos, son el sentido de la vida y son en su integralidad el motor ético de una sociedad democrática, interpretar la realidad que vive el estudiante dentro y fuera del aula, implicó caracterizar y comprender las prácticas pedagógicas y metodológicas que adoptan los docentes, pero también, las percepciones de otros actores que hacen parte de la comunidad educativa y de los cuales también se derivan responsabilidades para la formación de estudiantes como ciudadanos críticos, libres y propositivos para una realidad social y democráticamente incluyente.

La investigación adoptó el paradigma histórico hermenéutico, para comprender e interpretar qué lugar ha ocupado la formación ciudadana en el contexto de una escuela que declara un modelo pedagógico socio crítico, experiencia maravilla que evidenció

⁹⁵ Estudiante de la Maestría en Educación Universidad Atlántico (SUE CARIBE) elsner39@hotmail.com

⁹⁶ Estudiante de la Maestría en Educación Universidad Atlántico (SUE CARIBE) Email: dedrizpulgar@gmail.com

⁹⁷ Director del trabajo de investigación-requisito de grado. Docente de Tiempo Completo. Universidad del Atlántico – Colombia. PhD en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Categoría A. (Universidad del Atlántico) Email: ivanvalencia09@hotmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5791-9830> Docente de Tiempo Completo. Universidad del Atlántico – Colombia. PhD en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Categoría A. (Universidad del Atlántico)



interesantes hallazgos, que, finalmente, asentaron las bases para la formulación de una propuesta pedagógica como vía para superar sus propias contradicciones epistemológicas. En articulación con el paradigma adoptado, se declara para la investigación desarrollada, la vía fenomenológica, la cual permitió desde la hermenéutica, registrar gestos, voces, resistencias y prácticas pedagógicas que contradicen la misión y el enfoque revelado por la institución objeto de investigación.

Metodológicamente se aplicaron procesos de sensibilización, encuestas y se obtuvieron registros visuales y de voces, que hubo que alternar con entrevistas virtuales, dado el aislamiento social provocado por la emergencia sanitaria mundial del Covid 19. La investigación fue respaldada desde reconocidos teóricos que aportaron las bases conceptuales para la formulación de la propuesta pedagógica.

Palabras clave: Formación ciudadana, sociedad democrática, escuela.

Abstract

Forming citizens for a democratic society has been and is one of the main missions that guides the academic processes of school in the context of the 21st century. Students are human beings, they are the meaning of life and are in their integrality the ethical engine of a democratic society, when interpreting the reality that students live inside and outside the classroom, implied characterizing and understanding the pedagogical and methodological practices adopted by teachers, but also, the perceptions of other actors that are part of the educational community and from which also derive responsibilities for the formation of students as critical, free and pro-active citizens for a social and democratically inclusive reality is a main subject. The research adopted the historical hermeneutic paradigm to understand and interpret what place has occupied the citizenship education in the context of a school that declares a socio-critical pedagogical model, a wonder experience that revealed interesting findings, which finally laid the foundations for the formulation of a pedagogical proposal as a way to overcome its own epistemological contradictions. In articulation with the adopted paradigm, a phenomenological type of research is declared, which allows, from hermeneutics, to register gestures, voices, resistances and pedagogical practices that contradict the



mission and the approach revealed by the institution under investigation. Methodologically, we applied surveys, sensitization, process, records and interviews were applied, which had to be alternated due to the social isolation caused by the Covid 19 global health emergency. The research was supported by recognized theoreticians who provided the conceptual bases for the formulation of the pedagogical proposal.

Keywords: Citizenship education, democratic society, school.

Introducción

“Proceso de formación ciudadana en el contexto de una sociedad democrática: la escuela del siglo XXI”, hace parte de una investigación realizada en una escuela de carácter normalista, derivado de nuestro proceso de formación como maestrantes en educación. Metodológicamente, se apropió una vía de reflexión hermenéutica orientada a la comprensión e interpretación de las realidades que desde la práctica pedagógica afectan o favorecen los procesos de formación ciudadana, en la intención de avanzar con pertinencia a la formulación de una propuesta pedagógica contextualizada a la realidad de la escuela, considerando que la misión fundamental de la educación al estar sometida socialmente a un permanente cambio, la formación ciudadana ha de ganar un espacio de privilegio transversal e integrador desde la acción pedagógica que declara la institución, en armonía con los referentes normativos internos y externos, a fin de articular enseñanza-aprendizaje-sociedad democrática, como fundamentales de la formación integral.

Se considera importante en este escenario de la investigación, caracterizar, interpretar e integrar las prácticas pedagógicas del docente en el aula y describir, desde la misma, qué aspectos situacionales se convierten en acciones formativas que contribuyan a la formación ciudadana y democrática.

La construcción del conocimiento individual o colectivo se convierte en fundamento vital de los saberes y conocimientos que imparten los maestros a través de sus prácticas pedagógicas, las cuales buscan formar buenos ciudadanos para la transformación social. En este sentido, la escuela del siglo XXI debe estar articulada a la

flexibilidad educativa y social, teniendo en cuenta, la participación y reconocimiento de los actores que hacen parte de la comunidad educativa; así como también, los enfoques pedagógicos, la concepción de currículo, la estructuración de una malla apropiada y la motivación constante de una comunidad educativa, para apostarle a una sociedad democrática.

En ese orden de ideas, se intenta superar la visión de una educación tradicional que aún se resiste a desaparecer; en efecto, a pesar de existir un enfoque socio crítico en la institución objeto de investigación, fue palpable la zona de confort que busca educar a individuos homogéneos, rutinarios, descontextualizados y mecánicos. Dicho lo anterior, es necesario consolidar otro tipo de escuela coherente con el enfoque pedagógico que se declara, implica favorecer ambientes consensuados que propicien prácticas pedagógicas con sentido humano, participativo, crítico, transformador, creativo e innovador y pertinente a la realidad socialmente democrática que reclama el siglo XXI.

Se describió la situación que actualmente vive Colombia, donde lo cotidiano es la vulneración de los derechos, las injusticias e inequidades, el cual se convierten en el diario vivir, donde el callar es mejor para sobrevivir, el temor de mostrar el inconformismo se convierte en el blanco del quebrantamiento de la dignidad humana. El no ejercer la conciencia ciudadana y democrática en una sociedad, se está evidenciando que los ciudadanos no tienen un sentido de pertenencia por la construcción de una sociedad y además, su comportamiento no es a fin con lo solicitado en los principios de una verdadera ciudadanía. Por consiguiente, la responsabilidad social dirigida hacia la ciudadanía repercute en el comportamiento del ser humano y sobre todo, en el reflejo social que se percibe en el quehacer de una organización educativa, esto a su vez se ve marcado en la actitud de las estudiantes. Dentro de esta dinámica social, política, cultural, es notable en el comportamiento de algunos estudiantes, que desde su cotidianidad escolar se evidencian actitudes adversas a la naturaleza educativa y nacional requeridas en la formación de un ciudadano competente.

Así mismo, la investigación realizó indagación internacional, nacional y regional de producciones científicas articuladas al tema objeto de investigación, con la finalidad

de identificar el nivel de desarrollo que actualmente registra este balance y apropiar aportes que contribuyan al presente proyecto. De esta manera, se destacan desde el marco conceptual las categorías declaradas en el título, a fin de identificar los teóricos pertinentes que den soporte científico a los hallazgos de la investigación. Dado el carácter de la indagación, se relacionan las normas que legislan sobre el objeto de estudio relacionadas a continuación:

Se debe tener en cuenta, que las organizaciones internacionales velan por el bienestar de la formación ciudadana y democrática en la UNESCO (2013) , la cual, busca brindar una Educación Ciudadana Mundial (ECM) basada en la equidad, las relaciones interpersonales y la transformación social, la cual, su finalidad es desarrollar en los educandos: habilidades comunicativas, cognitivas, aptitudinales, e inculcar valores como la justicia, dignidad, respeto a las diferencias, y la capacidad de comportamiento para actuar de forma colaborativa y responsable en la construcción del bien común.

En ese mismo orden de ideas, la Constitución Política de Colombia (1991) orienta los estamentos nacionales en función de legalizar las características de un ciudadano considerando así, en su artículo 1°, que el ciudadano debe participar de manera activa en las decisiones políticas y democráticas establecidas. Cada ciudadano es autónomo de orientar los designios universales de la convivencia social para así poder brindar una mejor armonía a nivel social, familiar, escolar.

A su vez toda nación reglamenta su educación en una ley, en Colombia es la Ley General de la Educación (1994), la cual busca el desarrollo humano de los estudiantes por medio de las instituciones educativas y a su vez, los individuos se inserten en la sociedad como ser libre, autónomo, democrático, participativo, comprometido con el bienestar común de los ciudadanos que conforman la sociedad. Al respecto, el artículo 5 titulado, Fines de la Educación (CPC de 1991) en su artículo 67, expresa que la educación se desarrollará atendiendo propósitos fundamentales, se relacionan a continuación algunos de ellos:

Reconoce y trabaja por el pleno desarrollo de la personalidad en todas sus dimensiones, busca la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos

humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. También estimula el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, alternativas de solución a los problemas, al progreso social y económico del país.

Hay que destacar, que las políticas educativas se orientan bajo los lineamientos ministeriales del MEN, en este caso sería los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, política a través de la cual el gobierno nacional orienta la formación ciudadana, en el cual busca “Desarrollar las competencias ciudadanas es la manera de formar niños, niñas y jóvenes para un ejercicio pleno de la ciudadanía que parta del reconocimiento de la dignidad inherente a todo ser humano” (MEN, 2011).

La investigación es de carácter cualitativo, metodológicamente se adoptó el paradigma Histórico-Hermenéutico, para comprender, interpretar y caracterizar la escuela objeto de investigación. Los teóricos que respaldan el paradigma declarado son: Dilthey (1996), el cual manifiesta que el hombre es forjador de su realidad e interpreta su propia vida en el recorrido de su historia, según Gadamer (1998) establece la realidad como una morada donde se vivencia las experiencias más significativas, la cual están siempre en una constante búsqueda de comprender y comunicar lo que hay alrededor de él, Husserl (1990) considera que la fenomenología es un nuevo método descriptivo que tiene como finalidad establecer una filosofía científica.

Se optó por un tipo de Investigación Fenomenológica sustentada desde los postulados de Husserl en la intención de interpretar desde la Hermenéutica los procesos académicos que desde la escuela favorecen la formación ciudadana y democrática que demanda el siglo XXI.

El tipo de investigación Fenomenológica en el ámbito educativo se trabajó fuertemente en la observación natural del comportamiento de las estudiantes, experiencias personales vividas, obteniendo así descripciones naturales del fenómeno educativo. A partir del paradigma y del tipo de investigación se recurrió al cuestionario como la técnica y como instrumento la encuesta, recepcionando de esta manera la

información de los estudiantes, cuerpo docente, directivos docentes y padres de familia/acudientes; la selección de la muestra fue de tipo aleatoria específicamente de los estudiantes, maestros, padres de familia/acudientes, también se tuvo en cuenta la revisión de los documentos institucionales orientadores al proceso de formación ciudadana y democrática.

De lo anteriormente expresado, se organizaron los hallazgos, se realizó lectura hermenéutica y se ordenaron los resultados de la investigación, las cuales, en su conjunto, derivaron las conclusiones y recomendaciones, donde se integran los elementos constructores para direccionar los procesos educativos que como investigadores consideramos que pueden ser adecuados para afianzar y fortalecer la formación ciudadana en la sociedad democrática del siglo XXI.

Este estudio se hace notable porque indagó la forma como se desarrollan los procesos de formación ciudadana en las estudiantes de la escuela investigada, porque creemos que hoy en día necesitamos “Buenos cristianos y honestos ciudadanos” que construyan ciudadanía, ciudadanos y sociedad, en medio de esta situación sanitaria que estamos viviendo. La responsabilidad social se convierte en el eje central para establecer la conciencia ciudadana que nuestros jóvenes necesitan y esta debe ser formada desde casa, iglesias, eventos culturales, la misma sociedad y por ende desde la escuela.

Los aportes de la investigación, orientan propósitos para mejorar ciertos procesos desde la práctica docente, la articulación del hogar con la escuela, la vinculación de las diferentes áreas del saber, los espacios de participación, pero todos están en mejora continua. La escuela en sus procesos generales promueve las competencias ciudadanas logrando así establecer alumnas con principios ciudadanas en pro de mejorar la construcción de una sociedad. La escuela se ve orientada a buscar y establecer constantemente su propósito de construir escenarios participativos donde el aprendiz es el centro de todo. Además, la investigación resalta ciertas particularidades que se convierten en fortaleza institucional, considerando la adopción de proyectos orientados hacia la formación ciudadana y democrática como lineamiento direccionado desde la

coordinación de convivencia, cuyo objetivo es el crecimiento formativo de los estudiantes.

Categorías de la investigación

Formación ciudadana

Una de las metas propuestas en la formación ciudadana, es modelar personas que tengan una clara conciencia del conocimiento en defensa de los derechos y deberes de todos, en la potencialización de la diversidad sociocultural existente en cada individuo, y la participación de forma activa en la transformación social. Cortina (2009, p. 18) enfatiza que “sintonizar con dos de nuestros profundos sentimientos racionales: el de pertenencia a una comunidad y el de justicia de esa comunidad”. El cual hace referencia a los valores, normas y derechos humanos que un ciudadano, como parte de una sociedad adquiere.

La formación ciudadana, es uno de los aspectos más importante que toda sociedad requiere para construir ciudadanos y ciudadanas aptos para relacionarse como personas en una colectividad. La sociedad necesita de unos elementos para poder vivir de manera más adecuada a lo que el ser humano exige, ellas son; la conciencia ciudadana y democrática. “Cualquier sociedad humana, en sus condiciones específicas, educa para la convivencia porque de ella deriva la tarea principal de sobrevivir y desarrollarse” (Naval y Herrero (2006, p. 10). Para Muñoz y Torres (2019, p. 34):

La formación ciudadana tiene como objetivo lograr que los ciudadanos se integren a la sociedad a la que pertenecen de manera participativa, propositiva y efectiva, mediante el aprendizaje de un conjunto de derechos y deberes, pero también de ciertos saberes históricos y contenidos culturales contruidos socialmente.

Es fundamental, tener claro el conocimiento de los derechos que cada individuo tiene y de los que debe conocer para su defensa personal como la de los demás, pensando en el beneficio y las necesidades del otro. No obstante, el aceptar las

diferencias y la diversidad existente entre los miembros de una comunidad, hace respetar las diferencias en pensamientos, sentimientos y puntos de vistas los cuales son útiles para mejorar.

Sociedad democrática

Cuando un individuo se siente parte de una sociedad o como un ciudadano perteneciente a “su” comunidad, puede motivar a los otros así mismo a trabajar en la transformación social donde el sentimiento y la razón sean requisitos para pertenecer a ella. Es decir, trabajar juntos y sintonizados en lo que corresponde a la construcción de una sociedad donde lo importante sea la dignidad y el respeto a los derechos de todos. Cortina (2009, p. 22) expresa que:

“la sociedad debe organizarse de tal modo que consiga generar en cada uno de sus miembros el sentimiento de que pertenece a ella, de que una sociedad se preocupa por él y, en consecuencia, la convicción de que vale la pena trabajar para mantenerla y mejorarla.

La democracia debe ir mucho más allá en lo que se refiere al sistema político, mirar las necesidades sociales, trabajar en conjunto por ellas, reconociendo los intereses con beneficios mutuos. Cortina considera que “La racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par, si se desea asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible” (Cortina, 2009, p. 30).

De igual manera, lograr que el estudiante se sienta participe con su colaboración en la construcción de una mejor comunidad, conociendo su rol social que desde la escuela puede iniciar, también, comprenda que no puede estar ajeno a lo que se encuentra a su alrededor el cual lo convertiría en un ciudadano comprometido. Amy Guttmann citado por Chaux y Ruíz (2005, p. 11), define:

Una sociedad democrática o que aspire a serlo, es responsable de educar a todos los niños para la ciudadanía... En una democracia, cuando los ciudadanos gobiernan, determinan entre otros asuntos, cómo se educarán los ciudadanos futuros. La educación democrática es un ideal a la vez político y educativo.

La escuela integradora: formación ciudadana y democrática

Para pensar en un contexto de formación ciudadana es necesario que la escuela apropie desde los saberes, procesos orientados a la transformación de una sociedad que a su vez debe estar sujeto a las exigencias, necesidades de esa misma y desde luego se requieren acciones pedagógicas pertinentes, las cuales, se convierten en la ruta de orientación para enseñar a vivir en comunidad. Correa y otros (2020, p. 207) lo consideran como “el proceso educativo desde la práctica pedagógica se convierte en agente de promoción de la cultura al real servicio del ser humano y de su transformación”.

La responsabilidad de la escuela no es únicamente formar estudiantes meramente academicistas, llenarlos de conocimientos o saberes sino ayudar a desarrollar en cada estudiante sus habilidades, competencias y valores, los cuales van a permitir una educación ciudadana para que los estudiantes se sientan parte de la sociedad a la que pertenecen y puedan trabajar en beneficios de todos. Como lo confirma De Zubiría (2013, p. 7) “es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar e interactuar mejor”.

En ese sentido, según lo establecido en la Ley General de Educación (MEN, 1994) “La educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”, como objetivo de ley, en su artículo 1. Según lo citado anteriormente, la escuela tiene que comprometerse en actuar con mayor responsabilidad y compromiso en el proceso de formación ciudadana en el contexto de una sociedad democrática en la escuela del siglo XXI.

En ese orden de ideas, se busca que los docentes reflexionen sobre su quehacer diario y la practicidad de los contenidos, la importancia que existe en la relación entre la teoría y la práctica de la cátedra, el ajuste de las mallas haciendo un currículo más flexibles que pueda ser adaptado a las necesidades de los aprendices y de su entorno, contar con espacios propicios para los encuentros de debates, opinión, construcción de sus normas de curso, el diálogo constante entre sus miembros, la práctica de callar para



escuchar, el cambio de actitudes en la escuela y el hogar. En síntesis, la escuela debe dar respuesta a la carencia de vivencias sobre democracia que hace falta en la sociedad.

Metodología

Con la intención de identificar de qué manera la formación ciudadana y democrática desde la escuela incide en las conductas de las estudiantes, metodológicamente se adoptó el paradigma Histórico–Hermenéutico; que para Dilthey el precursor de la hermenéutica la define de la siguiente manera como:

El proceso que permite revelar los significados de las cosas que se encuentran en la conciencia de la persona e interpretarlas por medio de la palabra. Postula también que los textos escritos, las actitudes, acciones y todo tipo de expresión del hombre nos llevan a descubrir los significados (Fuster, 2019).

A su vez, según Jean Grodin, la hermenéutica de Heidegger se entiende como “la radicalización de la tendencia interpretadora inherente al entender” (citado por López, 2013, p. 90) y para Gadamer citado por Grodin (citado por López, 2013, p. 91) es “explicar lo que ocurre en esta operación humana fundamental del comprender interpretativo: este se nos aparece ahora como una experiencia antropológica, es decir, como experimento de realidad”.

El diseño metodológico se ajustó a las necesidades de la investigación, en razón de que se llevó en un contexto donde las estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia/acudiente se vieron sumergidos en una realidad que se estructuró en un espacio y tiempo, el cual ofreció la escuela, estos acontecimientos como: comportamientos sociales, diferentes cosmovisiones, relaciones interpersonales y prácticas pedagógicas.

En este contexto se adoptan los elementos de la metodología cualitativa aportados por el proceso epistemológico para describir y comprender el problema planteado que emana esta investigación en el aspecto escolar y social. El tipo de investigación fue el fenomenológico, tiene como fundamento estudiar las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. Este enfoque atiende a



la indagación de los aspectos más compuestos de la vida humana, de aquello que no es cuantificable. Esta metodología brinda la facultad de conocer los hechos que van relacionados a los acontecimientos del individuo al interactuar con un entorno existente. Por esa razón, se explica con claridad lo que manifiesta Husserl (Fuster, 2019, p. 202):

Es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Fuster, 2019, p. 204):

Heidegger tiene un aporte significativo en el tipo de investigación, sustentando que:

La fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico (Fuster, 2019, p. 204):

Ante estas manifestaciones, la fenomenología establece una descripción en relación con el individuo y su realidad, por ende, se verá manifestada en la experiencia humana y que trae consigo una conceptualización global de los aspectos sociales, culturales, emotivos, psicológicos y antropológicos.

La temática tratada requirió de esta reflexión metodológica para brindar mayor fundamento a la problemática planteada en miras de comprender mejor la realidad, por esa razón, se planteó la pregunta problematizadora de la investigación: ¿De qué manera la práctica pedagógica y el enfoque socio crítico adoptado por una organización escolar de carácter normalista, ha contribuido desde el aula a procesos de formación ciudadana en el contexto de la escuela democrática del siglo XXI?, lo que se buscó con el estudio fue fundamentar los resultados brindados bajo los criterios mencionados, de acuerdo, a los hallazgos encontrados.

Cabe destacar que es valioso resaltar el contexto ambiental por el cual atraviesa el mundo y sus efectos ecológicos, sociales, económicos, socio-afectivos y



comunicativos que alteró la normatividad de las circunstancias y conductas humanas. El COVID-19 ha cambiado la funcionalidad del mundo y con ello las maneras de interactuar con el otro, se han deslumbrado las falencias de los diferentes sistemas de interacción social, la debilidad de los sistemas económicos y la racionalidad de la humanidad entre otros.

Con este episodio del mundo hasta los procesos de investigación se han visto afectados porque precisamente el campo de la realidad lo han aislado del estudio que realiza el hombre con respecto al fenómeno. La pandemia del siglo XXI (2020) Coronavirus o COVIC-19, ha provocado que las instituciones educativas del mundo, se hayan volcado a utilizar la tecnología como mecanismo de acercamiento hacia el conocimiento y también diferentes haceres que la humanidad necesita para subsistir en los diferentes ámbitos como lo es: la educación, la economía, lo social, lo comercial, y demás. Las plataformas digitales han sido la flexibilización de una gran problemática planetaria que hoy padecen las personas. Para Correa y otros (2020, pp. 31-32), expresan que:

La humanidad dialécticamente habrá cambiado de manera significativa, lo cual implica un reto histórico para la educación y los maestros, sus reales promotores en el proceso formativo en todos sus niveles y modalidades... se convierte en un imperativo pedagógico que se debe afrontar con responsabilidad social.

En consonancia, la investigación fue realizada con el apoyo de los diferentes programas digitales que hoy ofrece la tecnología y las comunicaciones permitiendo el desarrollo de la misma. Para la obtención de los resultados, los estudiantes llenaron una encuesta a través de la plataforma de Google Drive. La información obtenida, fue trabajada a través de una hoja de Excel que permitió la sistematización de cada respuesta. Con relación a la muestra, se realizó de forma aleatoria, la cual fue socializada a cada encuestado, por consiguiente, se le hizo el respectivo análisis a cada una de las voces presentadas por los participantes.

El universo estuvo conformado por 67 personas en total. De los 4 grupos de estudiantes del grado noveno de una institución X de carácter normalista, entre edades de 14 y 15 años, se seleccionaron (45) estudiantes y los otros miembros de la comunidad educativa distribuidos en (13) docentes del grado, (3) directivos docentes y (9) padres de familia/acudientes con lo cual se asumió la totalidad de la población y la muestra.

En el proceso investigativo se consideraron los tres objetivos para orientar la investigación y poder fijar el horizonte metodológico del objeto en estudio:

El primero caracterizó desde el aula, las prácticas pedagógicas docentes, y su incidencia en los procesos de formación ciudadana y democrática. Se aplicaron cuestionarios para los diferentes actores. De conformidad a lo planteado anteriormente, se contemplaron preguntas para estudiantes; docentes de la asignatura de Competencias Ciudadanas/Cátedra de la Paz; docentes de otras áreas; directivos docentes y padres de familia/acudientes para proceder de esta forma a la recolección de la información.

El segundo objetivo de la investigación se orientó hacia la interpretación de las tensiones y conflictos develados desde las prácticas pedagógicas de aula, con la intención de mejorar los procesos orientados a la formación de ciudadanos integrales, en articulación con el enfoque institucional, focalizando los diferentes hallazgos que arrojó la encuesta y se tuvo como elemento de apoyo la revisión documental como el PEI, el enfoque institucional, y otros documentos orientados a los procesos pedagógicos establecido en la institución con miras de mejorar las acciones pedagógicas y la responsabilidad de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Así mismo y en articulación con el tercer objetivo, se procedió a integrar una propuesta de práctica pedagógica que oriente procesos de formación ciudadana, con fundamento a lo declarado en el enfoque institucional y en armonía con la realidad social que demanda el contexto del siglo XXI, con el fin de sugerir actividades que puedan contribuir al proceso formativo con miras a la formación ciudadana y democrática que demanda la escuela del presente siglo.

Resultados

Dentro de los hallazgos encontrados se evidenciaron las siguientes tensiones y conflictos los cuales presentaremos a continuación:

- *Escenarios que no favorecen integralmente la solución de conflictos con las estudiantes; ausencia de diálogo.*

En el aula de clase no se logró evidenciar que las estudiantes asumieran una participación activa con el diálogo para la solución de sus conflictos escolares, familiares y sociales. Dentro del proceso de formación no se visualiza esta característica pedagógica orientada por el enfoque socio crítico.

- *Desconocimiento del enfoque socio crítico declarado en la institución por algunos docentes.*

Dentro del proceso de investigación se logró interpretar algunas dificultades por parte de algunos docentes, al no aplicar en su práctica pedagógica el desarrollo del enfoque socio crítico, por lo tanto, se comprende que no se está llevando a cabo el horizonte institucional en su máxima ejecución.

- *Poca participación del padre de familia en el proceso de formación ciudadana y democrática.*

De manera que, otra de las tensiones detectadas en la comunidad educativa es la poca participación del padre de familia en el conocimiento y desarrollo de las actividades articuladas en cada uno de los proyectos direccionados a la formación ciudadana y democrática que se ejecutan en la institución.

- *Debilidad en las relaciones interpersonales-comunicativas entre docentes-estudiantes.*

Las debilidades evidentes entre las buenas relaciones interpersonales docente – estudiante, no es coherente con el enfoque declarado por la institución. En este sentido, las relaciones interpersonales se ven afectadas.

- *Poca responsabilidad de las diferentes áreas del saber hacia el proceso de formación ciudadana y democrática.*

Dentro de los hallazgos se evidenció que la responsabilidad del proceso de formación ciudadana y democrática únicamente le compete al área de Ciencias Sociales, lo cual demuestra que, no existe un trabajo interdisciplinario entre las áreas para asumir la responsabilidad de formar en ciudadanía.

Conclusiones

Un aspecto para destacar en la institución objeto de investigación, son los diferentes proyectos relacionados con la formación ciudadana y la democracia. Aunque existen algunas falencias en la práctica de la formación ciudadana, es preciso aclarar que la superación de estas debilidades es posible alcanzarlas. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los estudiantes, entendida como el motor transformador en una sociedad, requiere de un cambio para lograr una sociedad emancipadora, justa, equitativa y crítica.

En consonancia con las categorías de la investigación, se requiere de una práctica de la formación ciudadana que trascienda en cualquier ámbito, donde se desarrolle el estudiante.

La práctica pedagógica se concibe con la participación de estudiantes y toda la comunidad educativa que la integra, es decir, todas tienen la oportunidad de ser escuchadas, dado que la escuela tiene sus orientaciones pedagógicas hacia el enfoque socio crítico, lo cual indica que los educandos puedan desarrollar habilidades comunicativas, crear espacios donde la dialogicidad, las disertaciones, el pensamiento crítico, la empatía entre sus miembros sea un medio eficaz para la solución de conflictos y transformación social.

Por otro lado, la relación existente entre la escuela y padres de familia, se percibió una disolución en los procesos de formación ciudadana y democrática de las estudiantes, lo cual se debe tener presente para optimizar los avances en este proceso cívico.

Otro aspecto a superar es el desconocimiento de algunos docentes en el enfoque socio crítico que declara la institución, elemento que es relevante en las prácticas pedagógicas y en los procesos de formación ciudadana de las estudiantes.

Por otro lado, no se percibió el trabajo cooperativo del área de Ciencias Sociales con otras áreas y a su vez el direccionamiento de las diferentes disciplinas del saber con el fin de formar las competencias ciudadanas para el fortalecimiento de una ciudadanía activa y orientada a los actos democráticos

Referencias

Constitución Política de Colombia, 1991.

Correa de Molina, C., Molina Correa y Valencia Martínez, I. (2020). Pedagogía, formación y didáctica emergente en tiempos de crisis. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cortina A. (2009), Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía, Madrid: *Alianza Editorial, S.A.*

De Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. Revista Redipe virtual 825.

Dilthey, W. (1966). Introducción a las Ciencias del Espíritu; ensayo de una fundamentación del estudio de la sociedad y de la historia. Revista de Occidente, Madrid.

Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, pp.201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.26>

Gadamer, H. G. (1998). El giro hermenéutico. Cátedra, Madrid.

Husserl, E. ([1925], 1990) Artículo de la Enciclopedia Británica, (cuarta y última versión), México, UNAM.

Ley General de Educación, 115 de febrero 8 de 1994.

López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 15. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala, Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100003>.

MEN. Ministerio de Educación Nacional, 2011, p.16.

Ministerio de Educación Nacional, (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! serie guías N° 6, Colombia.

Muñoz C. y Torres B. (2019). Escuela y formación ciudadana. Concepción, Chile. Ed. Universidad de Concepción.

Naval, C. y Herrero, M. (2010). Educación y ciudadanía en una sociedad democrática, Madrid, España, Encuentro, S.A.

Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas, Bogotá. Asociación colombiana de facultades de educación – Ascofade.

UNESCO, 2013, Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial – Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente, <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf>).

Capítulo 34

Las TIC: Una Competencia de Apropiación para la Educación Universitaria

María Jiménez⁹⁸

Magda Morales⁹⁹

Malio Bolívar¹⁰⁰

Universidad Popular del Cesar, Colombia

Resumen

Este artículo se propuso analizar las TIC como una competencia de apropiación de la educación universitaria. Para ello se siguió un enfoque de investigación cuantitativo, descriptivo, de campo y con un diseño no experimental. La muestra estuvo constituida por 35 docentes adscritos a la Universidad Popular del Cesar en Colombia. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento tipo cuestionario. Entre sus resultados se constató que aunque el 60% de los docentes emplean las TIC como herramientas de comunicación asíncrona durante el desarrollo de sus clases, sólo el 11% las utiliza para interactuar con los estudiantes de manera sincrónica, permitiendo concluir que los docentes no están utilizando las TIC para generar espacios de socialización con los estudiantes, en pro del mejoramiento de la calidad pedagógica y comunicativa dentro del proceso educativo en correspondencia al avance social de las regiones.

Palabras clave: TIC, habilidades, educación superior y tecnología

Abstract

⁹⁸ Docente e investigadora universitaria, Ingeniera de Sistemas, Especialista en Educación Mediada por Tecnologías, Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación, Doctora en Innovación en Tecnología Educativa Email: mariacjimenez@unicesar.edu.co ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2491-3731>

⁹⁹ Docente e investigadora universitaria, Licenciatura en Psicología, Magister en Pedagogía, Doctora en Pedagogía. EMail: <mailto:mmorales@ciidet.edu.mx> ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2329-4665>

¹⁰⁰ Docente universitario, Ingeniero de Sistemas, Magister en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación Email: <mailto:maliobolivar@unicesar.edu.co> ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6908-3252>



This article aims to analyze ICT as a competence for the appropriation of university education. In order to do this, a descriptive quantitative field research approach was followed with a non-experimental design. A sample was taken of 35 teachers who worked at the Popular University of Cesar in Colombia. To collect the information, a questionnaire-type instrument was used. Among the results it was found that although 60% of teachers use ICT as asynchronous communication tools during the development of their classes, only 11% use them to interact with students in a synchronous way. This leads to the conclusion that teachers are not using ICT to generate spaces for socialization with their students, in the interest of improving the pedagogical and communicative quality within the educational process in correspondence with the social advancement of the regions.

Keyword: ICT, skills, university education and technology.

Introducción

La sociedad moderna se encuentra en un proceso de transición, que según Díaz et al. (2011) son dados como producto de la conjugación entre la tecnología y los procesos de comunicación e intercambio de información que traspasan las barreras espaciales, temporales, culturales y sociales. A tal efecto, se ha experimentado una gran transformación, visible en la alta demanda de conexión a través de Internet para realizar tareas cotidianas, usando plataformas como las redes sociales, programas de mensajería instantánea o el correo electrónico como medio principal de comunicación; en este sentido, cabe destacar dentro del contexto colombiano el apoyo, que desde el año 2009 viene ejerciendo el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC, 2019), para impulsar el acceso y uso de las TIC en las instituciones educativas, con especial énfasis en el sector Universitario, con la premisa de promover la cobertura, expansión y superación de las barreras a favor de las proyecciones trazadas desde la directriz estatal hacia la educación universitaria.

En el caso particular de la Universidad Popular del Cesar (UPC), es importante señalar que existe una oficina encargada de diseñar espacios académicos para programas virtuales o para aquellas asignaturas que la Universidad ha contemplado que



se apoyen en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), con el objetivo de disminuir el uso de espacios físicos al interior de la misma; dicho trabajo exige dinero, tiempo y un esfuerzo extra por personas que diseñan el material y en muchas ocasiones no son los encargados de orientar esas clases, ni quienes toman decisiones en materia de AVA.

Lo expuesto, exige de un docente con competencias en materia de diseños ambientales educativos soportadas en su experiencia con las TIC; en la que se resalten aprendizajes que involucren las tecnologías a la solución de los problemas sociales, para ello es necesario su acercamiento a las investigaciones actuales sobre el proceso de enseñanza, la identificación de los recursos que permitan el mejoramiento del desarrollo educacional y planear el manejo de los recursos de TIC dentro del contexto temático del aula (Riascos et al., 2009).

Cabe destacar que, el gobierno a través de proyectos regionales ha impulsado la dotación de tabletas digitales y computadores en los salones de clases, lo que ha permitido un gran salto en el diseño de estrategias de integración de las tecnologías a toda la población. Todo ello, con la intención de lograr explorar nuevos métodos de enseñanza y alternativas de formación que se extiendan hasta el cuerpo docente, permitiendo a las instituciones de educación superior adentrarse a su desarrollo, capacitación e inserción de las nuevas tecnologías. Se considera que las TIC se han convertido en un factor diferenciador que puede impulsar notoriamente los resultados que impactan en el progreso de las regiones, lo que concuerda con lo trazado en la agenda de desarrollo sostenible 2030 (Naciones Unidas, 2019), donde se reconoce que la difusión de la información a través de las tecnologías de comunicación y la interconexión global tienen un gran potencial de acelerar el progreso, ayudando en el cierre de la brecha digital y permitiendo sociedades de conocimiento de forma más efectivas para los países menos desarrollados. Con base a las proposiciones expuestas, se pretende en este artículo analizar las TIC como una competencia de apropiación de la educación universitaria.

Referentes teóricos

Las competencias TIC en el contexto universitario

Los docentes tienen una gran responsabilidad con los estudiantes, se requiere que complementen las competencias pedagógicas con las competencias digitales, para Almerich et al. (2011), las competencias tecnológicas se relacionan con el conocimiento y la habilidad de diferentes recursos tecnológicos, mientras que las competencias pedagógicas son aquellas que permiten al profesorado utilizar dichos recursos tecnológicos en el diseño y desarrollo curricular, así como en la planificación y organización educativa. Es por ello, que las instituciones necesitan docentes que tengan las competencias mínimas en materia de TIC, ya que muchos de ellos son analfabetas digitales inmersos en una generación punto NET.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2021), menciona que las competencias tecnológicas deben permitir la indagación, elección, la valoración y la organización de la información digital, con el fin de que el estudiante pueda apropiarse de ella; comunicación y colaboración que hace referencia a transmitir e intercambiar ideas; convivencia digital que agrupa las habilidades que apoyan la formación ética de los estudiantes para hacer uso responsable de las TIC y la tecnología que agrupa las habilidades necesarias para entender conceptos básicos, saber usar las tecnologías, resolver problemas técnicos simples y utilizar las aplicaciones de uso más extendido.

En efecto, la incorporación de las TIC en los ambientes educativos universitarios, surgió según Vidal (2006) desde “la década de los 50 como un punto clave en el posterior desarrollo de todos los ámbitos de la tecnología educativa” (p.540), es decir, desde hace aproximadamente 70 años las TIC han hecho notar cada vez más su presencia en los diversos escenarios educativos, siendo EE. UU y Canadá los pioneros en la revolución de la tecnología educativa, seguidos por los países europeos.

Seguidamente, en la década de los setenta apareció el término enseñanza asistida por computador (EAO); y solo hasta los años ochenta comenzó la discusión

sobre los efectos de la tecnología en la educación, situación que evidencia el rezago que tienen las instituciones para aceptar las bondades que ofrecen las TIC. No obstante, durante este periodo, entre el uso y la evaluación de las tecnologías en la educación, se sentaron las bases para la investigación del uso de las TIC con fines educativos, siendo esto un factor importante en el mejoramiento de los procesos académicos.

A finales de la década de 1980 y principios de 1990, se comenzaron a gestar las primeras políticas y programas de TIC orientados a las escuelas; según Sunkel y Trucco (2012), con el fin de mejorar el proceso educativo y competir en un mercado global, con grandes exigencias académicas, investigativas y laborales; es por ello que Cabero et al. (2017) , ratifican que la educación actual gira en torno a las TIC y que a su vez ha incidido en la transformación de los conceptos de espacio y tiempo, y ha permitido acelerar la generación de información privilegiando el aprender a aprender. Los autores mencionan que dentro de las características que han transformado la educación y los procesos de aprendizaje se destacan:

1) Transformación de las concepciones del aprendizaje. Aprendizaje colaborativo y distribuido; 2) La articulación del aprendizaje en torno a lo sincrónico y asincrónico; 3) Formación del estudiante en nuevas competencias y capacidades; 4) Cambios en las estructuras organizativas; 5) La necesidad de configurar redes de formación; 6) Movilidad virtual del estudiante; y 7) Nuevos roles del profesor. Dentro de estos cambios, dos de los más significativos, se refieren, por una parte, a las transformaciones de las concepciones del aprendizaje, y por otra a la aparición de las TIC en los centros educativos. (p.30)

Esto quiere decir, que la educación universitaria y sus docentes han de replantear los objetivos, las metas, las pedagogías y las didácticas que vienen utilizando actualmente, si quieren cumplir con las expectativas de los educandos del siglo XXI, donde la tecnología y la globalización han ocasionado cambios vertiginosos en todo lo que está a su alrededor, en el cual existe un incremento de la interdependencia y de la complejidad sin precedentes, que ha venido a romper abruptamente la forma de comunicarse, actuar, pensar y de expresarse.

Uso de la TIC en contextos universitarios

Las TIC vienen a exigir y a facilitar una visión más rigurosa y amplia de la profesionalidad de los docentes, exigiendo para su integración énfasis en la planificación y trabajo, propiciando verdaderos procesos de integración curricular de las TIC, lo cual implica: dejar de lado las formas tradicionales de educación basadas en el uso de la memoria, y dinamizar la interactividad online, acompañada de la selección de información apropiada, que permita construir una red virtual de intercambio constante con múltiples estudiantes; se trata en opinión de Heras et al. (2015), que los docentes tengan las competencias tecnológicas necesarias para el uso, manejo y posterior implementación didáctica de las TIC en el aula, como parte de la formación del docente del siglo XXI.

Es por ello, que el proceso educativo exige un mayor grado de comunicación, entre docentes y estudiantes, donde los ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, pasan a convertirse en espacios propicios para el intercambio de saberes a través de un proceso comunicativo, entre sujetos que tienen intereses comunes, con énfasis más que en la circulación de contenidos, en las estrategias didácticas que se diseñen para generar los saberes. En lo que respecta a las necesarias para que los docentes incorporen las TIC a su práctica diaria en beneficio de los estudiantes, López et al. (2017), aclara que se deben tomar en cuenta la teoría de aprender a aprender, su experiencia, los saberes previos de los educandos, reflexionar sobre su práctica docente, configurar redes de aprendizaje y propiciar un verdadero trabajo colaborativo; esto ocurre, porque existe una relación directamente proporcional entre la formación en TIC con la producción de conocimiento.

Incorporación de TIC en las Prácticas Docentes

El papel del docente es fundamental en el desarrollo de competencias tecnológicas en los estudiantes, ya que es la persona encargada de diseñar la escenografía para el aprendizaje, donde la tecnología se convierte en un medio para la construcción del conocimiento y la interacción social, teniendo en cuenta que el aprendizaje es cada vez más ubicuo, se produce dentro y fuera de las instituciones.



educativas, donde docentes y estudiantes se convierten en consumidores y creadores de información, es por ello que, las universidades deben replantear su función, y de esta forma integrar los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diferenciados.

Es claro entonces que el mundo seguirá cambiando y nuevas necesidades seguirán surgiendo, cada día saldrán nuevos usos o niveles de la tecnología, pero lo que sí es claro según Pinto et al. (2019) es la necesidad de desarrollar en los individuos competencias sociales y digitales, lo que implica que la universidad debe pasar del individualismo a pensar en el bienestar de todos, de allí se deduce que el docente es la persona que desempeña el papel más importante en la tarea de auxiliar a los estudiantes a adquirir esas competencias, también es el responsable de diseñar tanto oportunidades de aprendizaje como el entorno propicio en el aula que facilite el uso de las TIC en sus diferentes niveles por parte de los educandos para aprender y comunicar, por ello se necesita que los educadores estén preparados para brindar ese tipo de oportunidades dentro del salón de clases.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), expone que durante el proceso de enseñanza - aprendizaje el profesor juega un papel importante en la construcción del conocimiento, por lo que debe mostrar un interés genuino por mejorar su experticia alrededor de su quehacer profesional y con ello, mejorar la calidad educativa. Al respecto, un docente que no maneje las TIC se encuentra rezagado en relación a los alumnos, razón por la cual la sociedad de la información, le exige poseer competencias tecnológicas que le permitan interactuar y proponer acciones formativas en diferentes escenarios con los estudiantes.

Razón por la cual, los docentes han de estar convencidos de las ventajas que aportan las TIC al proceso educativo, pero a su vez se requiere que los entes gubernamentales y las instituciones educativas les proporcionen todo lo necesario para que la incorporación de las TIC al currículo se haga de manera consciente y pertinente, lo cual incluye un cambio de mentalidad y posición frente a las nuevas demandas dentro

del proceso educativo, todo ello con el fin de cerrar brechas digitales en espacios académicos.

Se considera entonces que el uso de TIC por parte del docente debe darse de manera cotidiana, para fortalecer sus debilidades en la acogida adecuada de las mismas y promover la renovación del proceso de enseñanza. Es decir, que la necesidad de cambio de metodología tradicional a una más activa es innegable, en la que el alumno sea más activo en su participación y responsable de su propio aprendizaje, lo cual con la implementación de las TIC en el aula se hace más fácil de alcanzar con la dinámica que logre insertar el docente.

Metodología

El estudio está concebido dentro del enfoque de investigación cuantitativo y con una tipología descriptiva, que según Hernández et al. (2014), permiten describir los hechos tal cual como se presentan sin modificar ni alterar su naturaleza. Asimismo, la investigación fue de campo, dado que los datos se tomaron directamente de la realidad donde ocurren los hechos. El diseño de la investigación fue no experimental y la muestra de estudio la constituyeron 35 docentes que laboran en la Universidad Popular del Cesar en Colombia. Para la recolección de la información se utilizó un instrumento tipo cuestionario con cuatro (4) alternativas de respuestas: No las conozco, las conozco, las utilizo en el desarrollo de mi clase y las integro en mis clases teniendo en cuenta el contexto del estudiante, el mismo fue sometido a la validez de expertos y el cálculo de la confiabilidad a través del estadístico de alpha de cronbach tuvo un valor de 0,92 considerado altamente confiable.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del instrumento aplicado a los docentes que permitió analizar las TIC como una competencia de apropiación de la educación universitaria, los mismos se presentan en tabla con su respectivo análisis.

Tabla 1. Distribución de Docentes por Departamento de Adscripción y Años de Servicio

Años de Servicio /Facultades	Menor a 5 años	Entre 5 y 9 años	Entre 10 y 19 años	Entre 20 y 29 años	30 años o más	Total
Instrumentación Quirúrgica	1	1	1	1	1	5
Ciencias Naturales	0		1	1	0	3
Microbiología	1		2	1	0	6
Enfermería	1		6	2	0	10
Pedagogía	1		4	2	0	9
Matemáticas	0		1	0	1	2
Total	4		15	7	2	35

Fuente: Elaboración propia

Se describe en la tabla 1, que los docentes con menos de 10 años de servicio en la docencia pocas veces toman cursos relacionados con las TIC, y los que tienen más de 20 años de experiencia casi nunca lo hacen.

Este apartado del análisis deja al descubierto que son pocos los docentes que se están formando, sumado al contrato de docentes, según años de experiencia, sin considerar el acercamiento o no de las TIC como estrategias pedagógicas de enseñanza aprendizaje.

Tabla 2. Análisis Descriptivo y Frecuencial del Conocimiento sobre Herramientas Tecnológicas en Docentes del Sector Universitario.

Items / Aspecto	No las conozco.		Las conozco.		Las utilizo en el desarrollo de mi clase.		Las integro en mis clases teniendo en cuenta el contexto del estudiante.	
	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Herramientas de comunicación asincrónica	0	0	12	34	21	60	2	6
Herramientas de comunicación sincrónica	3	9	28	80	4	11	0	0
Redes sociales	0	0	29	82	6	18	0	0
Medios audiovisuales	0	0	22	61	12	36	1	3
Contenidos digitales	0	0	28	79	6	18	1	3
Plataformas educativas para gestionar el aprendizaje	4	12	26	74	5	15	0	0
Herramientas para gestionar información en la nube	2	6	30	85	3	9	0	0
Bases de datos de consulta especializada	0	0	30	85	5	15	0	0
Herramientas colaborativas	0	0	32	91	3	9	0	0
Herramientas ofimáticas	0	0	21	60	14	40	0	0
Herramientas para el diseño de contenidos educativos	0	0	22	63	12	34	1	3
Herramientas de gestión de imagen	6	17	27	77	2	6	0	0

Herramientas para crear actividades interactivas	24	68	11	32	0	0	0	0
Herramientas para crear cuestionarios	22	63	13	37	0	0	0	0
PROMEDIO	4	11.5	24	68.5	7	20	0	0

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se indica el análisis descriptivo y frecuencial del conocimiento sobre herramientas tecnológicas en docentes del sector universitario, así como el uso de las TIC en la vida diaria y en el área laboral; al mismo tiempo las herramientas que incorporan de las TIC al salón de clase y la identificación de los criterios para su aplicación, También, se señalan los beneficios del empleo de las TIC en el proceso de aprendizaje y la labor docente.

Es de indicar que el 60% de los docentes investigados coincidieron en opinar que las TIC son empleadas como herramientas de comunicación asíncrona durante el desarrollo de sus clases y aunque la totalidad de docentes las conoce, solo dos (2) de ellos señalaron que las integran en sus clases teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes. En cuanto a las herramientas de comunicación sincrónica, solo 4 docentes (11%) indican que hacen uso de ellas en el desarrollo de sus clases.

En lo que respecta a los medios audiovisuales, si bien todos los docentes expresan tener conocimiento de ellos y el 34% indican que los utilizan como herramientas para el diseño de contenidos educativos, sólo uno de los docentes indica que los integra en sus clases considerando el contexto de los estudiantes. Situación similar se observa en lo concerniente al uso de contenidos digitales presentes en portales educativos, recurso que solo un docente señala que lo incorpora en su práctica atendiendo al contexto de los estudiantes, aun cuando la totalidad expresan conocerlo.

En este sentido conviene resaltar lo expuesto por Warschauer y Niiya (2014), quienes sostienen que el acceso a las TIC y la amplia gama de recursos tecnológicos “es poco significativo si no permite que los usuarios encuentren el contenido digital

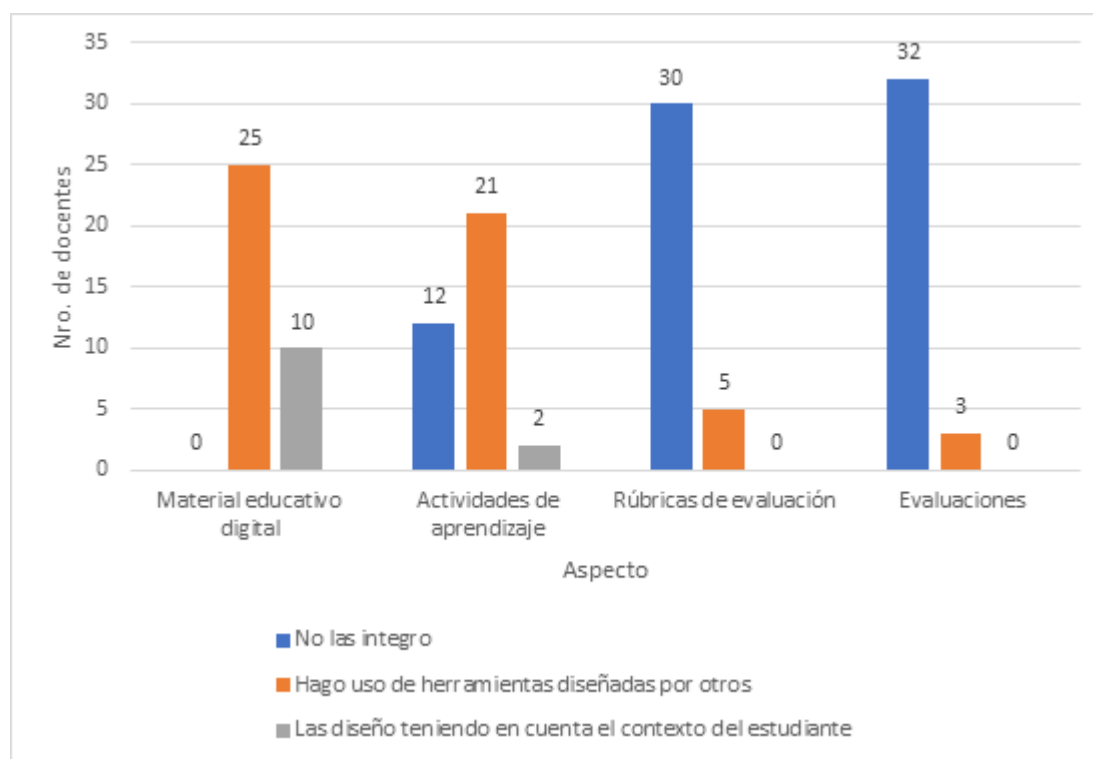
relevante en términos de su contextualización” (p.27). Razón por la cual emerge como un reto la búsqueda de alternativas para el óptimo empleo de dichos recursos, atendiendo en primera instancia las necesidades sociales de los estudiantes.

Por otra parte, en términos de Hargittai (2002) un segundo nivel de brecha digital, caracterizado por habilidades, usos y experiencias diferenciadas con la tecnología; podrían estar generando diferencias indefectiblemente desventajosas para el docente, afectando la efectividad de su práctica.

Cabe señalar que la invención de nuevos recursos tecnológicos factibles de aplicación en el entorno educativo impone retos constantes al docente, relativos a su conocimiento e implementación en la práctica pedagógica. En el contexto actual, como lo señala Rivoir (2014), los docentes experimentan tensiones constantes entre las dificultades vinculadas al acceso a las TIC por parte de los estudiantes y “sus propios desafíos en el uso de esta tecnología para la educación y para consolidar un entorno estimulante para el trabajo escolar para su uso” (p.1). Esto hace que cualquier carencia o debilidad respecto al manejo de las herramientas tecnológicas deba ser atendida con urgencia, pues en su papel de usuario, el docente, como bien lo plantea Viñals y Cuenca (2016), debe ser concebido no sólo como un consumidor de TIC sino como productor de contenidos y conocimiento en pro del mejoramiento social de las regiones.

Por otro lado, las TIC tienen una amplia gama de posibilidades que se emplean dentro del salón de clases, que según casillas et al. (2016) éstas incrementan la interacción y comunicación directa entre los actores del proceso educativo, ayudando a que el docente proporcione a los educandos acceso a contenidos actualizados, fortalecimiento de la evaluación y retroalimentación inmediata, convirtiéndose en el punto de partida para el desarrollo de competencias digitales, las cuales han dado vida a unos nuevos conceptos o niveles de sus usos.

Gráfico 1. Análisis Descriptivo Frecuencial de la Incorporación de TIC en las Prácticas Docentes



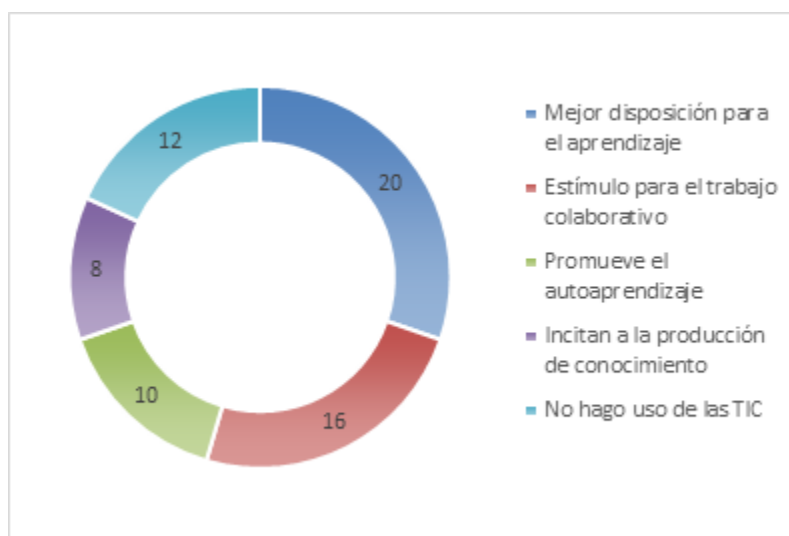
Fuente: Elaboración Propia.

Se aprecia para el análisis de la figura 1, que la totalidad de los docentes en algunos de los aspectos evaluados han incorporado las TIC a su práctica educativa. Sin embargo, el 71,42% del total de docentes señalan que hacen uso de materiales diseñados por otros. Por otra parte, un número importante de docentes, exactamente 12 de los 35, indican que no integran las TIC en las actividades de aprendizaje. Situación que se agudiza en lo atinente a las rúbricas de evaluación y las evaluaciones propiamente dichas, en relación a estos aspectos el 85,71% y el 91,42% de los docentes, respectivamente, señalaron no incorporar las TIC por dichos medios.

Estos resultados dejan en evidencia la minimización de las posibilidades de uso y apropiación educativa de las TIC en el contexto estudiado, considerando como lo establece Rivoir (2014) que “el sentido relativo a la educación radica en que la

apropiación de las TIC brinde oportunidades nuevas a los estudiantes y que en particular estas redunden en un beneficio a nivel educativo” (p.4).

Gráfico 2. Análisis Descriptivo y Frecuencial de los Efectos de la Integración de TIC en las Prácticas Docentes



Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 2, se presenta el análisis descriptivo y frecuencial de los efectos de la integración de TIC en las prácticas docentes, en relación a los beneficios que se generan en los estudiantes. En la misma, se destaca el hecho de que los docentes reconocen como principal beneficio un elemento vinculado con el cambio actitudinal en el estudiante, representado en este caso por su mejor disposición para el aprendizaje; aspecto que resulta esencial al momento de ejecutar acciones que procuren integrar las TIC mediante estrategias que propendan a incidir favorablemente en su capacidad de adaptación a nuevas exigencias.

Adicionalmente, el reconocimiento del estímulo para el trabajo colaborativo como un beneficio de la aplicación de las TIC emerge como un factor de relevancia, mostrando coincidencia con la postura de Travieso y Planella (2008), quienes señalan que se aprecia una creciente conciencia sobre “la necesidad de reformular su enfoque hacia el desarrollo de valores cooperativos y colectivos, que fomente la integración de las

personas como sujetos críticos y activos, y trascender el concepto de simples consumidores de tecnologías y contenidos digitales” (p.1).

Por otro lado, el 18% de los docentes que integran las TIC en sus clases, señalan la promoción del autoaprendizaje como un beneficio de la incorporación de las TIC; esta postura de los docentes coincide con lo planteado por Melo (2018), al señalar que la integración de las TIC en el campo académico conduce a potenciar el pensamiento crítico y colaborativo, así como el autoaprendizaje, convirtiéndose en una herramienta esencial para la educación superior.

Este hallazgo muestra concordancia con los resultados de las investigaciones reseñadas por López y Chávez (2013), en las cuales se ha estudiado y reconocido el impacto de una adecuada introducción de las tecnologías como un medio para producir una mayor independencia e iniciativa de los estudiantes, lo que favorece el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión, así como la construcción y significación más apropiada de los conocimientos.

Conclusiones

En atención a los resultados expuestos, fue posible concluir que aunque las TIC sirven de apoyo transversal al proceso educativo, y se adaptan fácilmente a todos los ámbitos de la vida diaria, permitiendo un mayor cubrimiento de la educación, igualdad en la instrucción y en el mejoramiento de los procesos de enseñanza - aprendizaje, de igual forma ayuda a un mayor desarrollo profesional de los docentes, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo, los docentes universitarios están incorporando las TIC dentro del salón de clases en su gran mayoría de forma asincrónica, con poca interacción y de manera aislada al contexto social de los estudiantes, lo que indica que el docente no está utilizando las TIC para generar espacios de interacción con los estudiantes ni atendiendo sus necesidades sociales, desconociendo las fortalezas de las tecnologías en la generación de calidad pedagógica y comunicativa dentro del proceso educativo.

Sin embargo, a pesar que la totalidad de los docentes han utilizado los materiales educativos digitales, actividades de aprendizaje, rúbricas de evaluación y evaluaciones incorporando las TIC a su práctica educativa, un poco menos de la mitad no las integran en la totalidad de los aspectos evaluados. Asimismo, fue posible constatar que la integración de TIC en las prácticas docentes, están vinculados con el cambio actitudinal en el estudiante en mejorar su disposición para el aprendizaje y como un estímulo para el trabajo colaborativo durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N. y Díaz, M. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321938003>
- Cabero, J., Fernández, B & Marín, V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 167-185. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331453132008>
- Casillas, Miguel; Ramírez, Alberto y Ortega, Juan (2016). "Afinidad tecnológica de los estudiantes universitarios", *Revista Innovación Educativa*, vol. 16, núm.70, pp. 151-175.
- Díaz, J, Pérez, A y Florido, R. (2011). IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES (TIC) PARA DISMINUIR LA BRECHA DIGITAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL. *Cultivos Tropicales*, 32(1), 81-90. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-59362011000100009&lng=es&tlng=es.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>

Heras, V., Roa, R. y Espinoza, A. (2015). Las competencias digitales de futuros docentes y su relación con los estándares internacionales en TIC. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 2(3).

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

López, L., Rojas, M., Correa, L. y Arbeláez, D. (2017). Normatividad y estrategias de formación de profesores en tecnologías de la información y la comunicación. Revista Academia y Virtualidad, 10(1), 79-94. Recuperado <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/2199/2523>

López, M y Chávez, J. (2013). La formación de profesores universitarios en la aplicación de las TIC. Revista Sinéctica, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200005&lng=es&tlng=es

Melo, M. (2018). La integración de las TIC como vía para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Colombia. [Tesis Doctoral en línea. España, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/80508/1/tesis_myriam_melo_hernandez.pdf

MINTIC (2009). MINISTERIO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES. RECUPERADO EN: https://normograma.mintic.gov.co/mintic/docs/ley_1369_2009.htm

Naciones Unidas (2019). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

OEI (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana
ISBN: 978-84-7666-197-0. Recuperado de
<https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/latic2.pdf>

Pinto, M., Gómez, J., Sales, D., Cuevas, A., Guerrero, D., Fernández, R., Caballero, D.,
Navalón, C. (2019). Aprender y enseñar competencias digitales en un entorno
móvil: avances de una investigación aplicada a profesorado y alumnado
universitario de Ciencias Sociales. Revista Ibero-Americana de Ciência da
Informação RICI, 2019, vol. 12, n. 2. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/34368/>

Riascos, S.; Quintero, D y Ávila, G. (2009). Las TIC en el aula; percepciones de los
profesores universitarios. Revista Educación y Educadores, 12 (3),133-157.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83412235008.pdf>

Rivoir, A. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las
políticas 1 a 1. El caso del Ceibal en Uruguay. Revista Razón y Palabra, 87(1).
Recuperado de
http://www.razonypalabra.org.mx/N/N87/V87/25_RivoirLamschtein_V87.pdf

Sunkel, G. y Trucco, D. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una
educación inclusiva en América Latina: algunos casos de buenas prácticas.
Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/21658>

Travieso, J. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social:
una mirada crítica. Revista sobre la Sociedad del Conocimiento, 6(1). Recuperado
de https://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf

UNESCO (2014) Orientación normativa y estratégica de la alfabetización mediática e
informacional. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971e.pdf>

Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. Revista Latinoamericana de
Tecnología Educativa, 5 (2), 539-552. recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2229253.pdf>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30(2),103-114.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

Warschauer, M. y Niiya, M. (2014). Medios digitales e inclusión social. Revista Peruana de Investigación Educativa, 6(1), 9-32. <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.39>

Capítulo 35

La Enseñanza desde la Tradición: Entre el Humanismo y el Miedo. ¿Es la empatía la respuesta?

María Helena Gaitán Buitrago¹⁰¹

Universidad del Quindío

Resumen

El modelo de enseñanza de la Medicina y la Cirugía General han estado enmarcados por la tradición y la formación técnica estricta en medio de un sistema marcial con reglas tácitas que se aprenden sólo estando inmersos en el día a día de un ambiente clínico. La formación, evaluación y punición han sido sinónimos dentro de este sistema educativo, pero el miedo al castigo y sus versiones condicionan la manera como los estudiantes aprenden. Si la Medicina está anclada a pilares humanistas, ¿es posible pensar la enseñanza médica desde el Humanismo y emplear la Empatía como una herramienta educativa? Este documento hace una revisión del estado del arte de la empatía en la enseñanza de la cirugía general y explora las opiniones de los estudiantes de quinto año de medicina. Los estudios identificados en esta búsqueda sistemática tienen como último fin mejorar los niveles de empatía a través de la simulación clínica, en diferentes áreas, pero no dejan explícito un modelo educativo teórico o didáctico que lo sustente.

Palabras clave: Empatía, cirugía general, educación médica

Abstract

¹⁰¹ MD. PhD(c). Email: mhgaitan@uniquindio.edu.co ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3794-0413> Cirujana General. Profesora de Cirugía General en el Programa de Medicina de la Universidad del Quindío y Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt. Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA Miembro de los grupos de investigación: Tejiendo Redes: Cuerpo, educación y movimiento (Universidad del Quindío), Investigación clínica (Hospital Departamental Universitario San Juan de Dios), Educación y Simulación Clínica - EdSimC (Vital Care Centro de Simulación Clínica).

The teaching model of Medicine and General Surgery have been framed by tradition and strict technical training in the midst of a martial system with tacit rules that are learned only by being immersed in the day-to-day of a clinical environment. Training, evaluation and punishment have been synonymous within this educational system, but the fear of punishment and its versions condition the way students learn. If Medicine is anchored to humanistic pillars, is it possible to weigh medical teaching from Humanism and use Empathy as an educational tool? This paper reviews the state-of-the-art empathy in general surgery teaching and explores the opinions of fifth-year medical students. The studies identified in this systematic search have the ultimate goal of improving empathy levels through clinical simulation, in different areas, but do not leave explicit a theoretical or didactic educational model that underpins it.

Keywords: Empathy, general surgery, medical education

Introducción

Actualmente, en cuanto a las competencias adquiridas por los médicos generales, existen reportes sobre desempeño insuficiente, inseguridad en la ejecución de tareas, la precariedad en los conocimientos médicos y dificultades para la comunicación y el trabajo en equipo. Puesto que la Medicina se trata de una profesión, implica que dichos profesionales se reservan para sí el derecho a juzgar la calidad de su propio ejercicio y a establecer sus propios estándares de calidad. Esto los hace autónomos y reconocidos por la sociedad, y obtienen de ésta la confianza, sobre tres preceptos: la maestría, el altruismo y la autorregulación. Dentro de estos principios, deben dominar el conocimiento especializado, la autonomía en la toma de decisiones, el compromiso de servicio a la sociedad con valores y principios, el liderazgo y la autorregulación con los más altos estándares de calidad y pensamiento crítico para tomar decisiones en situaciones complejas e inciertas, conjuntamente con la habilidad de la empatía, la autocrítica y la retroalimentación.

Metodología

Este documento hace una revisión del estado del arte de la enseñanza de la Cirugía general en pregrado, contemplando la Empatía como herramienta educativa, y hace un abordaje de corte etnográfico a los estudiantes de quinto año de medicina, en una cohorte de dos semestres, donde participaron voluntariamente 38 estudiantes en telesimulaciones con paciente estandarizado, mediante una plataforma virtual, acorde a los requerimientos de enseñanza en el contexto de la pandemia, y de los cuales se obtuvo una muestra aleatoria con 8 estudiantes a quienes se sometieron a entrevistas semiestructuradas. Los resultados de esta investigación son parte de la tesis doctoral de la investigadora, y se encuentran bajo análisis dentro de dicho documento.

La medicina

Su enseñanza desde la tradición

La historia de la Medicina está ligada a la historia de la humanidad. La conciencia del ser, la supervivencia, la vida en sociedad y el temor a la muerte son algunos de los pilares que han forjado a la sociedad actual y así, en la relación vida-muerte, salud-enfermedad, bienestar-malestar han surgido personajes que, desde la botánica, la alquimia, la filosofía, la zoología y la biología han tratado de estudiar y dar solución a la “enfermedad”. Desde los griegos, esta profesión tuvo influencia de varias disciplinas, donde los sabios eran astrónomos, matemáticos, filósofos y políticos; y en ese selecto grupo de mentes brillantes surge Hipócrates, como padre de la Medicina y de él su Juramento, que desde hace 2500 años guía los principios de lo que debe ser o se espera que sea un médico (Rheinsberg et al., 2018; Scheinman et al., 2018; Askitopoulou & Vgontzas, 2018; Green, 2017; Walton & Kerridge, 2014; Holmboe & Bernabeo, 2014; Punjabi, 2015; Baumgartner & Flores, 2018; Heubel, 2015; Gaitan et al., 2020. En los últimos 200 años, los cambios tecnológicos y económicos han afectado todas las áreas del conocimiento. En el caso específico de la Cirugía, William Halsted (1852-1922) ha sido considerado el padre de la Cirugía Moderna, y desde sus contribuciones a la Medicina, la habilidad quirúrgica se ha obtenido con tiempo, práctica, responsabilidad y acompañamiento en la formación. La formación en Cirugía que propuso Halsted traía



desde la tradición del oficio a un mentor o tutor de quien el aprendiz obtenía instrucción técnica y experiencia, además de supervisión y acompañamiento; y esta enseñanza ha sido influenciada por tendencias económicas que han permeado tanto la Educación como los Sistemas de Salud (Deleuze, 1990; Díaz-Barriga, 2015; ASCOFAME, 2017). Este panorama laboral confronta el hacer de un oficio, una vocación, con las deficiencias formativas en el momento de pasar de estudiante a profesional, por las restricciones de las universidades y hospitales para que la sobrepoblación de estudiantes de Medicina tenga la “exposición” suficiente a pacientes, procedimientos y entrenamiento práctico. Así, el modelo propuesto hace más de un siglo en el que el estudiante de Medicina aprendía mediante la inmersión en el “hacer” bajo la supervisión de un tutor ha cambiado, porque los sistemas de salud restringen cada vez más las funciones de los estudiantes de pre y postgrado, escenarios de práctica y su accesibilidad a un volumen adecuado de pacientes que les den la habilidad y experiencia suficientes para abordar pacientes y situaciones en su práctica diaria como profesionales; con graves consecuencias en su formación, teniendo en cuenta que más del 70% de su ciclo formativo se realiza en servicios ambulatorios u hospitalarios. Es decir, dentro de su formación tienen menor tiempo de entrenamiento y mayores restricciones para acudir a escenarios de práctica clínicos, pero se espera mucho más de ellos; y los estudiantes finalizan su formación con la sensación de estar sin la preparación suficiente para convertirse en profesionales independientes (Díaz-Vélez *et al.*, 2009).

Está entonces la continua queja de médicos, profesores, estudiantes y especialmente pacientes, con respecto a la “deshumanización” de la atención médica, y de la actitud desconsiderada de algunos de estos profesionales con la situación vulnerable de pacientes y familiares, queja que se extiende a otros profesionales de las Ciencias de la Salud. Estas referencias son frecuentes en el ambiente Universitario, Hospitalario y en el día a día de las personas que por una u otra razón deben asistir a instituciones de salud (Anexo 1).

El modelo tradicional con largas inmersiones ya no es eficiente y requiere modificaciones, especialmente en lo relacionado con el aprendizaje de Cirugía General.

Algunos de los puntos críticos de la educación en Cirugía incluyen mejorar las condiciones y horas de trabajo, modificar el aprendizaje por “el hacer”, adherirse al aprendizaje reflexivo contemporáneo, estructurar los objetivos técnicos y no técnicos en Cirugía, formar a los docentes de Cirugía y fortalecer los aspectos éticos de la profesión (Sachdeva et al., 2011); así como reinventarse en un mundo que sobrevive a una Pandemia y que debe garantizar la formación de sus médicos, pero simultáneamente, ceñirse a las limitaciones de cupos en hospitales para los estudiantes de Medicina de pre y postgrado, y asegurar el cumplimiento de las medidas de bioseguridad en estos escenarios de práctica, todo esto sin comprometer la calidad de la Enseñanza (Nicksa et al., 2015).

En Colombia, en noviembre de 2017, la preocupación por la Educación Médica congregó a varios representantes de las Facultades de Medicina con la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (ASCOFAME) para discutir este delicado tema. De ahí nació el Consenso de Montería, donde se discutieron tópicos como selección y criterios de ingreso para pre y postgrado, educación, requisitos académicos para la graduación, calidad de los programas y certificación de los egresados, el currículo deseado en el que se forme a los estudiantes para adoptar la tecnología adaptándola al contexto donde vayan a trabajar, así como la capacidad de resolución de los profesionales egresados y sus capacidades para trabajar en equipo, lo que puede incluir las habilidades no técnicas. Enfocados en estas necesidades, plantearon el desarrollo de un currículo con un claro perfil de los egresados, que durante su paso por la Universidad sean expuestos tempranamente a la atención primaria; y que esta formación sea integral, con competencias, contenidos y procedimientos mínimos, así como el componente de salud pública y humanismo; sin embargo, este planteamiento ha estado asentado en el currículo más que en la Didáctica (Vera-Delgado, 2004)(Ministerio de Salud y Protección Social & Educación, 2017)(Herrera & Infante Acevedo, 2004).

La empatía

Más allá de la vocación y el Juramento Hipocrático, ser médico representa un reto académico, pero a la vez un reto social (Gaitan et al., 2020). Aplicar un mar de conocimientos en un paciente implica una capacidad de abstracción, adaptabilidad y ejecución que se obtiene con un complejo proceso de formación. Paralelamente al desarrollo de estas habilidades, la formación en salud no prioriza el entrenamiento simultáneo en las Humanidades, el humanitarismo y la Empatía; y este ha sido un aspecto que la Educación Médica ha retomado en los últimos años, documentado por la evidencia científica disponible y por los temas que abordan las autoridades académicas como ASCOFAME (Asociación Colombiana de Facultades de Medicina). Ya que el Humanismo en las Ciencias de la Salud tienen varios términos relacionados, tales como profesionalismo, humanismo, humanitarismo, simpatía, y empatía, para esta investigación se hace necesario declarar que el objeto de interés es la *Empatía*, definida como el proceso cognitivo mediante el cual se comprende el sufrimiento del otro y se reacciona en consecuencia (Han & Pappas, 2017; Hojat et al., 2018; Eisenberg, 2000).

Dentro de la formación por competencias, instituciones alrededor del mundo han incorporado estrategias de evaluación de la empatía a sus sistemas de admisión y de educación, con esquemas transcurriculares tanto para los estudiantes de pre y postgrado (Hemmerdinger et al., 2007; Moreto, González-Blasco, Pessini, et al., 2014; Montilva et al., 2015). Sumada a la empatía, las habilidades en comunicación cumplen una función indispensable en la relación médico-paciente y han sido ampliamente estudiadas en especialidades clínicas, pero pueden extrapolarse y adaptarse a especialidades quirúrgicas. Así, las habilidades de comunicación y empatía pueden ser los pilares para las reformas curriculares con un enfoque humanista de la enseñanza de la Cirugía General (Epstein, 2007; Moreto, González-Blasco, Pessini, et al., 2014; Moreto et al., 2008; Hochberg et al., 2012; Oseguera Rodríguez, 2006; Rosenthal et al., 2011^a; Sanson-Fisher et al., 2019; Robieux et al., 2018). Sin embargo, a pesar de los beneficios de la empatía para los pacientes y profesionales, los niveles de empatía están muy por debajo del ideal, en parte por falta de modelos a seguir, sobrecarga laboral, ignorancia

del papel de la empatía en el cuidado a los pacientes e incremento en la dependencia de tecnología para la atención (Koblar et al., 2018; Larti et al., 2018; Hojat et al., 2018; Brown et al., 2018; Sep et al., 2014; Selman et al., 2017; Brown et al., 2018; Larti et al., 2018; van Osch et al., 2017; Saypol et al., 2015; Kidd et al., 2015; Abdool et al., 2017; Chaffin & Adams, 2013; Larti et al., 2018; Sep et al., 2014; Parikh et al., 2017; Koblar et al., 2018). Si bien la empatía puede mejorar después de programas de entrenamiento cortos, según algunos autores; a largo plazo, los niveles decaen nuevamente (Lor et al., 2015; Foster et al., 2016).

Ante la simulación como estrategia educativa, autores como Quail han comparado los diferentes tipos de simulación con el contexto de la empatía. Los autores proponen que escenarios no clínicos, tanto virtuales como de simulación pueden integrarse de manera más estandarizada y sostenible para el entrenamiento de las habilidades de comunicación y no sólo con un encuentro (Quail et al., 2016; Bosse et al., 2012; Bas-Sarmiento et al., 2019), aunque es difícil poder comparar los resultados por la variedad de estudios y diseños que evalúan la utilidad de la simulación en desarrollar actitudes empáticas, su persistencia a lo largo del tiempo y la mejor estrategia dentro de las simulaciones para alcanzarlo; sin embargo, hay una tendencia mayor a que la simulación impacte a largo plazo la conducta empática cuando en esta se hicieron juegos de rol (Bearman et al., 2015; Bosse et al., 2012). Por otro lado, los estudios identificados en esta búsqueda sistemática tienen como último fin mejorar los niveles de empatía a través de la simulación clínica, en diferentes áreas, pero no dejan explícito un modelo educativo teórico o didáctico que lo sustente.

Aceptar la importancia de enseñar ciencias nos lleva obligatoriamente a pensar cómo hacerlo, y abre una puerta para cambiar el paradigma de la Educación Médica y denota la ausencia de una Didáctica para la Cirugía General. Pero esta premisa no siempre encuentra profesores sensibilizados o inquietos por hacer las cosas diferentes o retomar el humanismo y la empatía en su práctica clínica y educativa. Tradicionalmente, las cosas “se han hecho así, así me enseñaron, y así lo hago”. Y como se expuso previamente, la tradición está ligada a la epistemología de las Ciencias de la

Salud y al contexto histórico. La creencia arraigada en los Hospitales es que, como médicos-profesores, “la Educación no se relaciona con educarse como médico”, sino que impartir conocimientos y disciplina forjan al profesional de la salud, como “siempre” ha sido, porque “así me enseñaron y así lo hago”. Pero nada más lejos de la realidad, particularmente, cuando se ha demostrado que los bajos niveles de empatía impactan directamente en el desempeño médico, su relación con los pacientes, el burnout en los profesionales de la salud, más demandas médico-legales y peor adherencia y satisfacción por parte de los pacientes (Rogers et al., 2015; Gardner & Scott, 2015; Chauvin, 2015; Nicksa et al., 2015; Jukema et al., 2015; Kohn et al., 1999; Cataluña, 2016; Bates, 2010; Stern, 2006; Parra Ramírez & Cámara Vallejos, 2016; Esquerda et al., 2016; Quince et al., 2016; Cánovas et al., 2018; Schwan, 2018; Derksen et al., 2018; Thirioux et al., 2016; Halpern, 2014; Paro et al., 2014; Decety & Jackson, 2004; Hojat et al., 2010; Newton et al., 2008). Pero la gran mayoría de profesores en medicina, especialmente en las áreas clínicas, no tienen formación en educación, son expertos en su campo clínico y asumen la docencia dentro del su ejercicio diario, con pocas herramientas educativas, pero con la experiencia que obtuvieron como estudiantes en su momento. Es así como replican estrategias y técnicas de enseñanza, emulando y adaptando lo que hicieron a su vez con ellos. Seguimos teniendo a un experto cirujano, enseñando a sus estudiantes, con escenarios y tecnologías que han sufrido la mutación del tiempo y la modernidad, pero que continúan con objetivos similares en un esquema educativo casi marcial en el que la jerarquía y la experiencia permiten que los estudiantes novicios hagan inmersión en la tribu y sean aceptados.

Y si es tan relevante que un estudiante de medicina se convierta en un profesional idóneo, qué perspectiva tienen ellos del proceso de formación. Pues el miedo es uno de los pilares de esa enseñanza técnica y no técnica que está arraigada en esos matices marciales y jerárquicos que acompañan a la “tribu”. Este entrenamiento desde la tradición se desborda en la exigencia y formación en lo que el estudiante debe saber y lo que se espera de su comportamiento, pero adolece de la estructura epistemológica de las Ciencias de la Educación que lo enmarque y potencie. Aunque la Empatía es un aspecto de la personalidad, y un proceso cognitivo, ha surgido en la comunidad médica una

preocupación creciente por esa brecha entre lo científico y lo humano, y de ser posible, cómo poder enseñar la empatía a los estudiantes (Moreto, González-Blasco, & Craice-de Benedetto, 2014; Branch, 2015; Rider et al., 2018; Dhaliwal et al., 2017), a través de la plasticidad y la adaptabilidad a las emociones sociales, documentada por los estudios neuro anatomofuncionales, que documentan la capacidad cerebral para mejorar su resiliencia y respuesta compasiva ante estímulos sociales positivos, desde el componente compasivo de la Empatía, y con una mayor motivación y actitud prosocial (Singer & Klimecki, 2014). Entonces, la empatía es más que una característica personal, y está ligada al entorno laboral y cultural (Elayyan et al., 2018). Adicionalmente, la Empatía en el personal de la salud puede afectarse por la falta de ejemplos adecuados por parte de los formadores, la gran cantidad de información técnica impartida por las Facultades que limita el tiempo para dedicar a los temas humanistas, la tensión que surge entre los ideales del estudiante y la práctica clínica, con lo que aparece la duda ética, y la sobrecarga emocional derivada del contacto con el sufrimiento (Moreto et al., 2016; Parra Ramírez & Cámara Vallejos, 2016; Loayssa Lara et al., 2009; Cohen, 2007; Rostami & Khadjooi, 2010).

Aunque es posible intervenir a los estudiantes enseñándoles a ser empáticos, una alternativa es prevenir la pérdida de esta empatía innata y reforzarla, sin darles protocolos estandarizados, sino la capacidad de actuar acertadamente en “buen hacer médico” (Decety & Jackson, 2004; Bates, 1971; Haidet et al., 2001). Esta inquietud por el humanismo en las Ciencias de la Salud tiene un trasfondo común: sabemos lo que queremos de nuestros estudiantes, pero no conseguimos evaluar cómo se enseña o si se aprende. Un profesor puede tener claro el concepto técnico, incluso haber desarrollado una técnica adecuada para enseñarlo, pero tener grandes dificultades al relacionarse con sus pacientes y, por lo tanto, para enseñarle a sus estudiantes cómo hacerlo. Y como docentes, tampoco somos capaces de mostrarles a los estudiantes que la ética y la empatía no son una materia inútil o un tema etéreo, sino un componente indispensable en su formación; y si los estudiantes y sus profesores no encuentran su aplicabilidad en lo cotidiano, así mismo lo descartarán (Moreto et al., 2008). Algunos autores han planteado estrategias para enseñar valores humanistas a los estudiantes de

medicina, tales como fortalecimiento curricular, integración formal de la Empatía dentro de oportunidades de aprendizaje, fomentar el respeto y la confidencialidad, retroalimentación y acompañamiento a los estudiantes, fomentar el papel del mentor, entrenar a los estudiantes para adquirir el hábito del humanismo, utilizar diferentes herramientas e instrumentos de evaluación, mantener en la facultad actividades que propendan por el fortalecimiento del humanismo dentro de la agenda investigativa y los profesores, pero sobre todo, avanzar en la evolución de tradiciones arraigadas para reorientarlas en una estructura institucional que aprecie y promueva los valores humanistas en la formación de sus estudiantes y maestros (Gordon Cohen & Ashraf Sherif, 2014; Rosenthal et al., 2011b; Junquera et al., 2015).

El aprendizaje por imitación, además de las situaciones propias del trabajo y del comportamiento de los profesores, se ve afectado por la actitud condicionada por el estrés. La prevalencia del estrés crónico, depresión, insatisfacción y burnout es muy alta, y esta sensación afecta desempeño profesional y su vida personal. Estos sentimientos tan comunes en el gremio de la Salud menoscaban también su percepción de sí mismos como profesionales y su vocación, lo que repercute directamente en su desempeño clínico y empático (Money, 2017). Así, los médicos somos educados en los conocimientos propios de la disciplina, pero también en la cultura y jerga del oficio, y nos auto definimos simultáneamente como enfocados y académicos, y como individualistas, jerárquicos y competitivos. Pero, adicionalmente, reforzamos ese sesgo negativo cuando llevamos a los estudiantes por un aprendizaje hacia el peor escenario, el peor diagnóstico, remarcar el error clínico y enseñar por intimidación y ridiculización pública (Haizlip et al., 2012). Desafortunadamente, educamos a los médicos en un ambiente hostil y negativo, crecen dentro de la carrera con temor al error o a la ridiculización y frustración, para luego, actuar de igual manera con sus pacientes y estudiantes, pero no sólo ocurre en profesionales graduados, también se ha detectado en los estudiantes de pregrado. Si nos enfocamos deliberadamente en notar las emociones y experiencias positivas, podremos cambiar la percepción del ambiente, cómo pensamos y actuamos (Haizlip et al., 2012; Pedrals et al., 2011).

La educación actual orientada hacia la excelencia académica dice a sus estudiantes: “soluciona este problema, arregla esto otro, supera tus debilidades y entonces lograrás el éxito”. En contraste, el enfoque educacional basado en las fortalezas personales les dice: “céntrate en tus talentos y fortalezas para corregir tus debilidades”. Algunos estudios han demostrado cuáles son las características de los estudiantes de Medicina más empáticos: el género femenino (Eisenberg & Lennon, 1983), el rango de edad, si la Universidad es privada o pública en aras del enfoque humanista y/o religioso, el nivel académico, etc. Siempre nos hemos asegurado de que los estudiantes admitidos sean buenos en lo académico, pero ¿lo “no enseñable” sería un requisito de ingreso o un propósito de formación? (Sade et al., 1985). Realmente, hay grandes dificultades en las Universidades en la estandarización de estas características y en sus propuestas formales para la formación humanista en pregrado (Swick et al., 1999), aunque se han adelantado aproximaciones en todo el mundo para abordar el tema desde el currículo (Medical Council, 2012; Buyx et al., 2008; Ojuka et al., 2017; Martimianakis et al., 2015; Fenoll-Brunet & Harden, 2015; Rivera Cisneros, 2001; Acuña, 2000). Por lo tanto, el estudiante debe tener la oportunidad de compartir y trabajar sus emociones orientado por el maestro, para promocionar la madurez afectiva y el consecuente desarrollo de la empatía. En el caso de no estimular este aspecto humanista en el estudiante, continuará optando por la posición segura, en la cual no se involucra con el paciente y se limita a hacer un diagnóstico y dar un plan de manejo, demostrando que a pesar de que tengan vocación y voluntad, no tienen herramientas para acercarse a sus pacientes, y finalmente, disipar la vocación y la ilusión con la que empezó a estudiar (Toivonen et al., 2017; Teherani et al., 2008; Dearing & Steadman, 2009; Nayar et al., 2020). Los programas deben establecer directrices claras basadas en las necesidades de la Institución, pero ofrecer alternativas prácticas y ejecutables que redunden en una mejor atención en salud y que partan de las necesidades y emociones del estudiante proyectadas hacia su perfil profesional en la comunidad. Y si la Empatía es inherente al ser humano desde su evolución y desde el inicio de la concepción de este como miembro de una sociedad, y si forma parte de los elementos reconocidos dentro del “ser médico”, ¿cuál es el papel de la Educación para formar profesionales integrales y empáticos? La

Universidad tiene la responsabilidad social de formar no solo Profesionales de la Salud, sino profesionales integrales, con la capacidad de autocrítica y de responder éticamente a los desafíos de su trabajo y de la sociedad. Los profesores y estudiantes quieren mejorar cómo enseñan y tener mejores estudiantes o mejores profesores, pero no siempre tienen la coherencia de mejorar ellos mismos para lograr este objetivo. Entonces, ¿cómo es posible que los cirujanos, siendo científicos, estemos impregnados

Resultados

Del miedo

“Parte del miedo está en el sabotaje, qué miedo ir a decirle esto a el doctor, porque nos la va a montar”

Para los estudiantes, el proceso formativo desde la teoría a la práctica, va de la mano de cómo pertenecer al gremio y a las costumbres de este. Esta formación de corte marcial, impartida por médicos sin formación en educación plantea un escenario en el que reina la tradición y una serie de reglas tácitas que sólo pueden aprenderse dentro del sistema. Pero todos los que hemos sido formados en Medicina conocemos el temor que imparte tener que desempeñarse prolijamente frente a un profesor que puede ser punitivo más allá de una calificación.

“Yo me quedo con el porcentaje de docentes buenos, lo que pasa es que lo malo lo marca a uno muchísimo y uno queda con las experiencias grabadas, entonces puede decir, no es que esté doctor fue, o sea, puede que haya aprendido mucho, pero la verdad tengo muchas cosas malas y digamos que eso va hacer un recuerdo muy grande, muy triste, pero lo que dicen, por ejemplo, un punto negro mancha una pared blanca”

Porque la evaluación numeral de un examen o una rotación, no son la única manera de evaluar su desempeño o de demostrarle a un estudiante su rango dentro de la jerarquía. Aunque los estudiantes estudian motivados por aprender, hay motivaciones más negativas que los impulsan a destacarse, estimulando la competitividad entre

compañeros, pero simultáneamente, blindándolos contra el escarnio o ser blanco de sus profesores.

“El miedo mueve, sí hace que uno reaccione”

De odios

El temor se transforma en odio, y este a su vez en rabia, que se descarga en quienes los rodean, incluso los pacientes.

“Lo que yo siento, es que hay unos doctores que si buscan sabotearlo a uno, de verdad es como, voy a tirarles en el alma para que les vaya mal en el parcial, ..., porque tienen que sabotear algo que al fin y al cabo yo tengo que salir a aplicar, eso sí fue odio, ..., también es como ah ok, me faltaron a la clase, entonces les voy a preguntar en el parcial cosas que ni siquiera son del tema”

“Que lo quieran rajar a uno, que le quieran poner las cosas más difíciles, que le quieran preguntar la minucia, que le pregunten incluso cosas que no se hablan que no tienen relevancia clínica, que no tiene nada, ese tipo de cosas, como que no tienen ningún sentido”

“Algo que para mí me haga odiar una clase, es que el profesor llegue y me dice que puede pasar por sobre uno y que lo pueda tratar mal a uno, eso es algo que, desde ya, así no se haya visto el tema, hace que sea una clase para odiar”.

De amores

Y la contraparte, porque no todo es malo. Hay médicos-profesores que, a pesar de su falta de formación en educación, logran ser maestros para sus estudiantes, gracias a su didáctica innata (López Morales, 2019; López Morales & Ayala Zuluaga, 2020), alcanzando el objetivo formativo en sus estudiantes, pero adicionalmente siendo un ejemplo a seguir.

“Cuando los doctores dan la posibilidad de... o sea, y uno siente, que está tranquilo, que está en un ámbito de confianza, de que a uno si le preguntan hasta lo más

bobo, lo que dicen es cierto, que no hay preguntas boba sino gente boba que no pregunta; uno tener la tranquilidad de poder preguntar y que a uno le quede claro el tema, que a uno le permitan hacer eso, pues, estar en un espacio tranquilo es muy, muy, muy bueno, o sea, permite que uno diga, no qué rico qué ya sigue esta clase, en vez de decir, no este doctor viene y va hablar 2 horas, y nadie quiere preguntar nada, porque se pone bravo o lo que sea, es realmente complicado”

“Es más la cantidad de profesores con los que uno disfruta y con los que ha pasado buenos momentos con respecto a los que no ha sido para nada agradable”

“Al fin y al cabo todos pasaron por lo mismo y entienden por lo que uno está pasando y todo, y ese tipo de profesores son los que yo siento como que, si yo fuera profesor más adelante a mí me gustaría ser un profesor así”

Y qué proponen

“Yo no me atrevería a decir nunca que enseñar es fácil, pero si uno está haciendo esto por lo menos buscar técnicas, cambiar e intentar hacer algo para uno llegarles a las personas también”

La formación en educación en salud, y específicamente, la formación en educación de los cirujanos que son profesores, plantea un reto que desafía la tradición y adquirir una competencia nueva que será evaluada por los estudiantes. El impacto que tiene la empatía en cada persona puede ser una herramienta para optimizar la difícil tarea de enseñar cirugía y permitir a los estudiantes aprender sin miedo.

Conclusiones

Enseñar es una ciencia compleja, cambiante, dinámica, y que se impregna de los matices que cada profesor y cada estudiante le dan. No existe una receta para todos los casos o áreas del conocimiento, y mucho menos para universalizar a los estudiantes. Sin embargo, el impacto que tiene en un estudiante la manera como se le enseña y las emociones que le mueve, determina a largo plazo el aprendizaje, pero adicionalmente, cómo será su comportamiento clínico y profesional frente a un paciente. Por lo tanto, el

papel de la Universidad en la formación impactará directamente en los sistemas de salud y la comunidad, al graduar a profesionales que sean integrales en su quehacer clínico.

Extrapolaciones a las demás áreas del conocimiento son posibles. Un estudiante de primaria o un universitario son ante todo seres sociales, con aprendizajes evolutivos más arraigados que los técnicos y que pueden apoyar y afianzar el aprendizaje significativo si ese conocimiento es más que un concepto y mueve su percepción del otro y le permite actuar en consecuencia desde la comunicación, pero también desde su experticia en el tema a resolver. Por lo tanto, la educación dentro de su complejidad nos permite plantear nuevo conocimiento con unas bases epistémicas educativas que conviertan ese escenario académico en un lienzo en blanco que cada docente construirá para y con los estudiantes, y desde la perspectiva de esta ponencia con un nuevo matiz, la empatía dentro del currículo y la planeación de cada aspecto académico, que dará un resultado que aún está por definirse.

Referencias

- Abdool, P. S., Nirula, L., Bonato, S., Rajji, T. K., & Silver, I. L. (2017). Simulation in Undergraduate Psychiatry: Exploring the Depth of Learner Engagement. *Academic Psychiatry*, 41(2), 251–261. <https://doi.org/10.1007/s40596-016-0633-9>
- Acuña, L. E. (2000). Don't cry for us Argentinians: two decades of teaching medical humanities. *Journal of Medical Ethics: Medical Humanities*, 26, 66–70.
- ASCOFAME. (2017). *Consenso de Montería* (Vol. 1, Issue 1). <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Askitopoulou, H., & Vgontzas, A. N. (2018). The relevance of the Hippocratic Oath to the ethical and moral values of contemporary medicine. Part II: interpretation of the Hippocratic Oath—today's perspective. *European Spine Journal*, 27(7), 1491–1500. <https://doi.org/10.1007/s00586-018-5615-z>
- Bas-Sarmiento, P., Fernández-Gutiérrez, M., Díaz-Rodríguez, M., Carnicer-Fuentes, C., Castro-Yuste, C., García-Cabanillas, M. J., Gavira-Fernández, C., Martelo-Baro,

- M. de los Á., Paloma-Castro, O., Paublete-Herrera, M. del C., Rodríguez-Cornejo, M. J., & Moreno-Corral, L. (2019). Teaching empathy to nursing students: A randomised controlled trial. *Nurse Education Today*, 80(September 2018), 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.06.002>
- Bates, D. (2010). IBEAS: red pionera en la seguridad del paciente en Latinoamérica: Hacia una atención hospitalaria más segura. *Organización Mundial de La Salud*, 16. http://www.who.int/patientsafety/research/ibeas_report_es.pdf
- Bates, D. G. (1971). Humanism in undergraduate medical education. *CMA Journal*, 105, 258–261.
- Baumgartner, F., & Flores, G. (2018). Contemporary Medical Students' Perceptions of the Hippocratic Oath. *Linacre Quarterly*, 85(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/0024363918756389>
- Bearman, M., Palermo, C., Allen, L. M., & Williams, B. (2015). Learning empathy through simulation: A systematic literature review. *Simulation in Healthcare*, 10(5), 308–319. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000113>
- Bosse, H. M., Schultz, J. H., Nickel, M., Lutz, T., Möltner, A., Jünger, J., Huwendiek, S., & Nikendei, C. (2012). The effect of using standardized patients or peer role play on ratings of undergraduate communication training: A randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 87(3), 300–306. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2011.10.007>
- Branch, W. T. (2015). Teaching professional and humanistic values: Suggestion for a practical and theoretical model. *Patient Education and Counseling*, 98(2), 162–167. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.10.022>
- Brown, C. E., Back, A. L., Ford, D. W., Kross, E. K., Downey, L., Shannon, S. E., Curtis, J. R., & Engelberg, R. A. (2018). Self-Assessment Scores Improve After Simulation-Based Palliative Care Communication Skill Workshops. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 35(1), 45–51.

<https://doi.org/10.1177/1049909116681972>

- Buyx, A. M., Maxwell, B., & Schöne-Seifert, B. (2008). Challenges of educating for medical professionalism: Who should step up to the line? *Medical Education*, 42(8), 758–764. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03112.x>
- Cánovas, L., Carrascosa, A. J., García, M., Fernández, M., Calvo, A., Monsalve, V., & Soriano, J. F. (2018). Impact of empathy in the patient-doctor relationship on chronic pain relief and quality of life: A prospective study in Spanish pain clinics. *Pain Medicine (United States)*, 19(7), 1304–1314. <https://doi.org/10.1093/pm/pnx160>
- Cataluña, B. de P. de E. M. de. (2016). *15 años después de la publicación de To Err is Human* (Vol. 14).
- Chaffin, A. J., & Adams, C. (2013). Creating Empathy Through Use of a Hearing Voices Simulation. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(8), e293–e304. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2012.04.004>
- Chauvin, S. W. (2015). Applying educational theory to Simulation-based training and assessment in Surgery. *Surgical Clinics of North America*, 95(4), 695–715. <https://doi.org/10.1016/j.suc.2015.04.006>
- Cohen, J. J. (2007). Linking Professionalism to Humanism: What It Means , Why It Matters. *Academic Medicine*, 82, 1029–1032.
- Dearing, K. S., & Steadman, S. (2009). Experience of Voice Simulation. *Perspectives in Psychiatric Care*, 45(3), 173–182.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. In *Behavioral and cognitive neuroscience reviews* (Vol. 3, Issue 2). <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Deleuze, G. (1990). *Conversaciones 1972-1990* (J. L. Pardo (ed.)). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. <http://bibliotecaparaalapersona->

epimeleia.com/greenstone/collect/libros1/index/assoc/HASHa26a.dir/doc.pdf

- Derksen, F. A. W. M., Hartman, T. O., Bensing, J., & Lagro-Janssen, A. (2018). Empathy in general practice-the gap between wishes and reality: Comparing the views of patients and physicians. *Family Practice*, 35(2), 203–208. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmz080>
- Dhaliwal, U., Singh, S., & Singh, N. (2017). Reflective student narratives: honing professionalism and empathy. *Indian Journal of Medical Ethics*, 3(1), 9–15. <https://doi.org/10.20529/IJME.2017.069>
- Díaz-Barriga, Á. (2015). *Currículum : entre utopía y realidad* (Aморrortu editores (ed.); 1 ed.).
- Díaz-Vélez, G., Mora, S., Lafuente-Sánchez, J. V., Gargiulo, P. a., Bianchi, R., Terán, C., Gorena, D., Arce, J., & Escanero-Marcen, J. F. (2009). Estilos de aprendizaje de estudiantes de medicina en universidades latinoamericanas y españolas: relación con los contextos geográficos y curriculares. *Educación Médica*, 12(3), 183–194. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132009000400008>
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665–697.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Elayyan, M., Rankin, J., & Chaarani, M. W. (2018). Factors affecting empathetic patient care behavior among medical doctors and nurses: An integrative literature review. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 24(3), 311–318. <https://doi.org/10.26719/2018.24.3.311>
- Epstein, R. M. (2007). Assessment in Medical Education. *New England Journal of Medicine*, 356, 387–396.

- Esquerda, M., Yuguero, O., Viñas, J., & Pifarré, J. (2016). La empatía médica, ¿nace o se hace? Evolución de la empatía en estudiantes de medicina. *Atención Primaria*, 48(1), 8–14.
- Fenoll-Brunet, M. R., & Harden, R. M. (2015). La excelencia en educación médica: ASPIRE. *Educación Médica*, 16(2), 109–115. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.010>
- Foster, A., Chaudhary, N., Kim, T., Waller, J. L., Wong, J., Borish, M., Cordar, A., Lok, B., & Buckley, P. F. (2016). Using Virtual Patients to Teach Empathy: A Randomized Controlled Study to Enhance Medical Students' Empathic Communication. *Simulation in Healthcare*, 11(3), 181–189. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000142>
- Gaitan, M. H., Herbstreit, S., Szalai, C., & Ayala, J. E. (2020). The meaning of Hippocratic Oath for German and Colombian medical students. *Jahrestagung Der Gesellschaft Für Medizinische Ausbildung (GMA). Zürich, 09.-12.09.2020. Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House, DocV-048*, 58. <https://doi.org/10.3205/20gma076>
- Gardner, A. K., & Scott, D. J. (2015). Concepts for Developing Expert Surgical Teams Using Simulation. *Surgical Clinics of North America*, 95(4), 717–728. <https://doi.org/10.1016/j.suc.2015.03.001>
- Gordon Cohen, L., & Ashraf Sherif, Y. (2014). Twelve tips on teaching and learning humanism in medical education Twelve tips on teaching and learning humanism in medical education. *Medical Teacher*, 36, 680–684. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.916779>
- Green, B. (2017). Use of the Hippocratic or other professional oaths in UK medical schools in 2017: Practice, perception of benefit and principlism. *BMC Research Notes*, 10(1), 1–5. <https://doi.org/10.1186/s13104-017-3114-7>
- Haidet, P., Dains, J. E., Paterniti, D. A., Chang, T., Tseng, E., & Rogers, J. C. (2001).

Medical Students ' Attitudes toward Patient-centered Care and Standardized Patients ' Perceptions of Humanism: A Link between Attitudes and Outcomes. *Academic Medicine*, 76(10), 42–44.

Haizlip, J., May, N., Schorling, J., Williams, A., & Plews-Ogan, M. (2012). Perspective: The negativity bias, medical education, and the culture of academic medicine: Why culture change is hard. *Academic Medicine*, 87(9), 1205–1209. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182628f03>

Halpern, J. (2014). *From idealized clinical empathy to empathic communication in medical care*. 301–311. <https://doi.org/10.1007/s11019-013-9510-4>

Han, J. L., & Pappas, T. N. (2017). A Review of Empathy, Its Importance, and Its Teaching in Surgical Training. *Journal of Surgical Education*, 75(1), 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2017.06.035>

Hemmerdinger, J. M., Stoddart, S., & Lilford, R. J. (2007). A systematic review of tests of empathy in medicine. *BMC Medical Education*, 7(24), 1–9. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-7-24>

Herrera, M. C., & Infante Acevedo, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano: Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Nómadas*, 20, 76–84. https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_20_7_las_politicas.PDF

Heubel, F. (2015). The “Soul of Professionalism” in the Hippocratic Oath and today. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 18(2), 185–194. <https://doi.org/10.1007/s11019-014-9589-2>

Hochberg, M. S., Berman, R. S., Kalet, A. L., Zabar, S. R., Gillespie, C., & Pachter, H. L. (2012). The professionalism curriculum as a cultural change agent in surgical residency education. *American Journal of Surgery*, 203(1), 14–20. <https://doi.org/10.1016/j.amjsurg.2011.05.007>

- Hojat, M., DeSantis, J., Shannon, S. C., Mortensen, L. H., Speicher, M. R., Bragan, L., LaNoue, M., & Calabrese, L. H. (2018). The Jefferson Scale of Empathy: a nationwide study of measurement properties, underlying components, latent variable structure, and national norms in medical students. *Advances in Health Sciences Education*, 23(5), 899–920. <https://doi.org/10.1007/s10459-018-9839-9>
- Hojat, M., Louis, D. Z., Maxwell, K., Markham, F., Wender, R., & Joseph, S. (2010). *Patient perceptions of physician empathy , satisfaction with physician , interpersonal trust , and compliance.* 83–87. <https://doi.org/10.5116/ijme.4d00.b701>
- Holmboe, E., & Bernabeo, E. (2014). The “special obligations” of the modern Hippocratic Oath for 21st century medicine. *Medical Education*, 48(1), 87–94. <https://doi.org/10.1111/medu.12365>
- Jukema, J. S., Harps-Timmerman, A., Stoopendaal, A., & Smits, C. H. M. (2015). A care improvement program acting as a powerful learning environment to support nursing students learning facilitation competencies. *Nurse Education in Practice*, 15(6), 457–462. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2015.04.006>
- Junquera, L. M., Gallego, L., & Santamarta, T. R. (2015). La medicina como servicio . El humanismo médico en la formación de nuestros residentes. *Revista Española de Cirugía Oral y Maxilofacial*, 37(1), 59–61.
- Kidd, L. I., Tusaie, K. R., Morgan, K. I., Preebe, L., & Garrett, M. (2015). Mindful teaching practice: Lessons learned through a hearing voices simulation. *Issues in Mental Health Nursing*, 36(2), 112–117. <https://doi.org/10.3109/01612840.2014.953278>
- Koblar, S., Cranwell, M., Koblar, S., Carnell, B., & Galletly, C. (2018). Developing Empathy: Does Experience Through Simulation Improve Medical-Student Empathy? *Medical Science Educator*, 28(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/s40670-017-0488-z>
- Kohn, L. T., Corrigan, J. M., & Donaldson, M. S. (1999). To Err Is Human. In *Committee on*

quality of Health Care in America; Institute of Medicine (Vol. 126, Issue November).
<https://doi.org/10.1017/S095026880100509X>

Larti, N., Ashouri, E., & Aarabi, A. (2018). The effect of an empathy role-play program for operating room nursing students. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 15, 29. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2018.15.29>

Loayssa Lara, J. R., Ruiz Moral, R., & García Campayo, J. (2009). ¿Por qué algunos médicos se vuelven poco éticos (¿malvados?) con sus pacientes? *Atencion Primaria*, 41(11), 646–649. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2009.01.005>

López Morales, J. M. (2019). “El saber del ‘Profe’, Indagación Sobre la Didáctica en las Escuelas de Formación Deportiva.” In *Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento* (pp. 410–431). REDIPE. <https://redipe.org/editorial/apropiacion-gestion-y-uso-edificador-del-conocimiento/#libro>

López Morales, J. M., & Ayala Zuluaga, J. E. (2020). Hacia una perspectiva pedagógica en la formación extraescolar, a través de las escuelas deportivas y el saber del “Profe.” *Dictamen Libre*, 13(26), 37–52. <https://doi.org/https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.26.6169>

Lor, K. B., Truong, J. T., Ip, E. J., & Barnett, M. J. (2015). A randomized prospective study on outcomes of an empathy intervention among second-year student pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79(2), 26–27. <https://doi.org/10.5688/ajpe79218>

Martimianakis, M. A., Michalec, B., Lam, J., Cartmill, C., Taylor, J. S., & Hafferty, F. W. (2015). Humanism, the hidden curriculum, and educational reform: A scoping review and thematic analysis. *Academic Medicine*, 90(11), S5–S13. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000894>

Medical Council. (2012). **Guidelines on undergraduate professionalism*.

Ministerio de Salud y Protección Social, & Educación, M. de. (2017). *Documento de recomendaciones para la transformación de la educación médica en Colombia*.



- Money, S. R. (2017). Surgical personalities, surgical burnout, and surgical happiness. *Journal of Vascular Surgery*, 66(3), 683–686. <https://doi.org/10.1016/j.jvs.2017.04.034>
- Montilva, M., García, M., Torres, A., Puertas, M., & Zapata, E. (2015). Empatía según la escala de Jefferson en estudiantes de Medicina y Enfermería en Venezuela. *Investigación En Educación Médica*, 4(16), 223–228. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.04.006>
- Moreto, G., Bariani, D. B., Pinheiro, T. R., Altisent, R., & González-Blasco, P. (2008). Una nueva metodología docente en bioética: experiencias con la aplicación del portafolio a estudiantes de medicina en Brasil. *Persona y Bioética*, 2(31), 132–144.
- Moreto, G., González-Blasco, P., & Craice-de Benedetto, M. A. (2014). Reflexiones sobre la enseñanza de la empatía y la educación médica. *Atención Familiar*, 21(3), 94–97. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30026-8](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30026-8)
- Moreto, G., González-Blasco, P., Pessini, L., & Craice-de Benedetto, M. A. (2014). La erosión de la empatía en estudiantes de Medicina: reporte de un estudio realizado en una universidad en São Paulo, Brasil. *Atención Familiar*, 21(1), 16–19. [https://doi.org/10.1016/S1405-8871\(16\)30005-0](https://doi.org/10.1016/S1405-8871(16)30005-0)
- Moreto, G., González Blasco, P., & Piñero, A. (2016). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educacion Medica*, xx. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>
- Nayar, S. K., Musto, L., Fernandes, R., & Bharathan, R. (2020). Emotional Intelligence Predicts Accurate Self-Assessment of Surgical Quality: A Pilot Study. *Journal of Surgical Research*, 245, 383–389. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2019.07.051>
- Newton, B. W., Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E., & O'Sullivan, P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? *Academic Medicine*, 83(3), 244–

249. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181637837>

Nicksa, G. A., Anderson, C., Fidler, R., & Stewart, L. (2015). Innovative Approach Using Interprofessional Simulation to Educate Surgical Residents in Technical and Nontechnical Skills in High-Risk Clinical Scenarios. *JAMA Surgery*, 150(3), 201–207. <https://doi.org/10.1001/jamasurg.2014.2235>

Ojuka, D. K., Olenja, J., Yang, E., Mwangombe, N. J., & Macleod, J. (2017). Nurturing Medical Professionalism in the Surgical Community. *The Annals of African Surgery*, 14(1), 10–18.

Oseguera Rodriguez, J. (2006). El humanismo en la educación médica. *Revista Educación*, 30(1), 51–63. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:El+humanismo+en+la+educaci+n+M+DICA#0>

Parikh, P. P., White, M. T., Buckingham, L., & Tchorz, K. M. (2017). Evaluation of palliative care training and skills retention by medical students. *Journal of Surgical Research*, 211(February), 172–177. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2016.11.006>

Paro, H. B. M. S., Silveira, P. S. P., Perotta, B., Gannam, S., Enns, S. C., Giaxa, R. R., Bonito, R. F., Martins, M. A., & Tempiski, P. Z. (2014). Empathy among Medical Students : Is There a Relation with Quality of Life and Burnout? *PLoS ONE*, 9(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094133>

Parra Ramírez, G. de J., & Cámara Vallejos, R. M. (2016). Nivel de empatía médica y factores asociados en estudiantes de medicina. *Investigación En Educación Médica*, 6(24), 221–227. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.001>

Pedrals, N., Rigotti, A., & Bitran, M. (2011). Aplicando psicología positiva en educación médica. *Revista Medica de Chile*, 139, 941–949.

Punjabi, P. P. (2015). Revisiting the Hippocratic Oath. *Perfusion (United Kingdom)*, 30(8), 610. <https://doi.org/10.1177/0267659115614503>

- Quail, M., Brundage, S. B., Spitalnick, J., Allen, P. J., & Beilby, A. J. (2016). Student self-reported communication skills, knowledge and confidence across standardised patient, virtual and traditional clinical learning environments. *BMC Medical Education*, 16(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0577-5>
- Quince, T. A., Kinnersley, P., Hales, J., Da Silva, A., Moriarty, H., Thiemann, P., Hyde, S., Brimicombe, J., Wood, D., Barclay, M., & Benson, J. (2016). Empathy among undergraduate medical students: A multi-centre cross-sectional comparison of students beginning and approaching the end of their course. *BMC Medical Education*, 16(1), 92–103. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0603-7>
- Rheinsberg, Z., Parsa-Parsi, R., Kloiber, O., & Wiesing, U. (2018). Medical oath: use and relevance of the Declaration of Geneva. A survey of member organizations of the World Medical Association (WMA). *Medicine, Health Care and Philosophy*, 21(2), 189–196. <https://doi.org/10.1007/s11019-017-9794-x>
- Rider, E. A., Gilligan, M. A. C., Osterberg, L. G., Litzelman, D. K., Plews-Ogan, M., Weil, A. B., Dunne, D. W., Hafler, J. P., May, N. B., Derse, A. R., Frankel, R. M., & Branch, W. T. (2018). Healthcare at the Crossroads: The Need to Shape an Organizational Culture of Humanistic Teaching and Practice. *Journal of General Internal Medicine*, 33(7), 1092–1099. <https://doi.org/10.1007/s11606-018-4470-2>
- Rivera Cisneros, A. E. (2001). La función de la enseñanza y la investigación en la prevención del conflicto médico. *Conamed*, 7(18), 20–22.
- Robieux, L., Karsenti, L., Pocard, M., & Flahault, C. (2018). Let's talk about empathy! *Patient Education and Counseling*, 101(1), 59–66. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.06.024>
- Rogers, D. A., Peterson, D. T., Ponce, B. A., White, M. L., & Porterfield, J. R. (2015). Simulation and Faculty Development. *Surgical Clinics of North America*, 95(4), 729–737. <https://doi.org/10.1016/j.suc.2015.03.004>
- Rosenthal, S., Howard, B., Schlussek, Y. R., Herrigel, D., Smolarz, B. G., Gable, B.,

- Vasquez, J., Grigo, H., & Kaufman, M. (2011a). Humanism at heart: Preserving empathy in third-year medical students. *Academic Medicine*, 86(3), 350–358. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318209897f>
- Rosenthal, S., Howard, B., Schluskel, Y. R., Herrigel, D., Smolarz, B. G., Gable, B., Vasquez, J., Grigo, H., & Kaufman, M. (2011b). Humanism at Heart: Preserving Empathy in Third-Year Medical Students. *Academic Medicine*, 86(3), 350–358. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318209897f>
- Rostami, K., & Khadjooi, K. (2010). The implications of Behaviorism and Humanism theories in medical education. *Gastroenterology and Hepatology from Bed to Bench*, 3(2), 65–70.
- Sachdeva, A. K., Buyske, J., Dunnington, G. L., Sanfey, H. A., Mellinger, J. D., Scott, D. J., Satava, R., Fried, G. M., Jacobs, L. M., & Burns, K. J. (2011). A New Paradigm for Surgical Procedural Training. *Current Problems in Surgery*, 48(12), 854–968. <https://doi.org/10.1067/j.cpsurg.2011.08.003>
- Sade, R. M., Stroud, M. R., Levine, J. H., & Fleming, G. A. (1985). Criteria for selection of future physicians. *Annals of Surgery*, 201(2), 225–230. <https://doi.org/10.1097/00000658-198502000-00015>
- Sanson-Fisher, R., Hobden, B., Carey, M., MacKenzie, L., Hyde, L., & Shepherd, J. (2019). Interactional skills training in undergraduate medical education: Ten principles for guiding future research (BMC Medical Education (2019) 19 (144) DOI: 10.1186/s12909-019-1566-2). *BMC Medical Education*, 19(1), 1–7. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1695-7>
- Saypol, B., Drossman, D. A., Schmulson, M. J., Olano, C., Halpert, A., Aderoju, A., & Chang, L. (2015). A review of three educational projects using interactive theater to improve physician-patient communication when treating patients with irritable bowel syndrome. *Revista Española de Enfermedades Digestivas*, 107(5), 268–273.

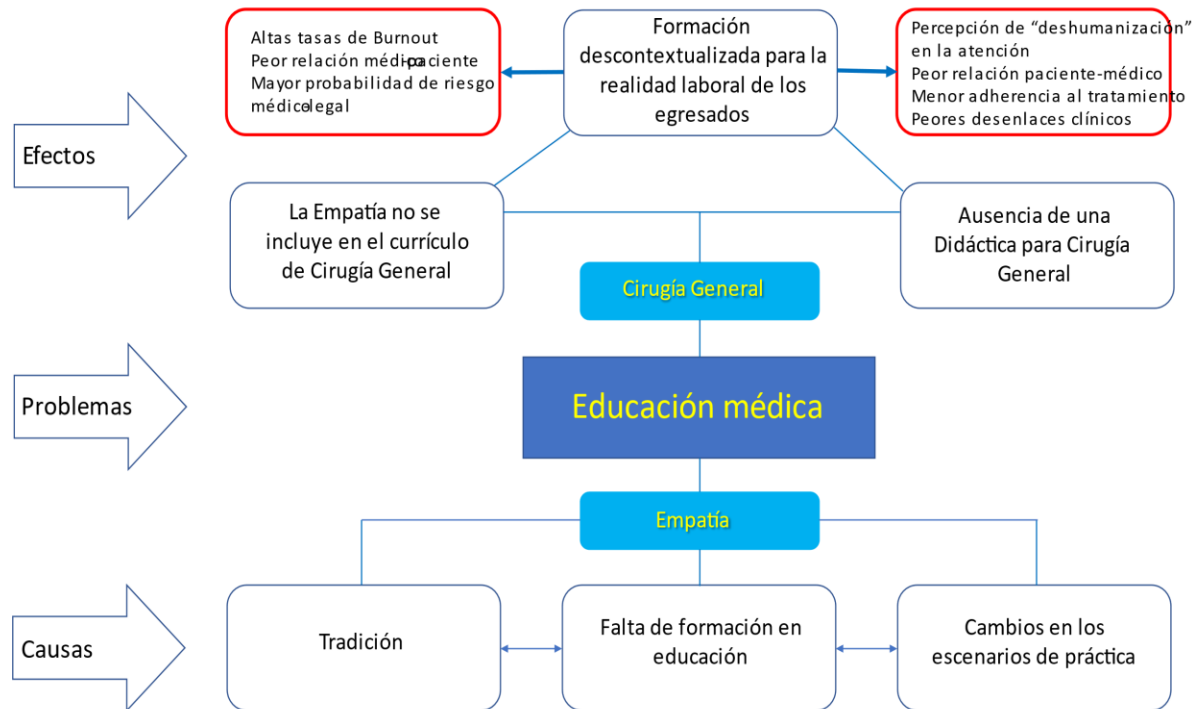
- Scheinman, S. J., Fleming, P., & Niotis, K. (2018). Oath taking at U.S. And Canadian medical school ceremonies: Historical perspectives, current practices, and future considerations. *Academic Medicine*, 93(9), 1301–1306. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002097>
- Schwan, D. (2018). Should physicians be empathetic? Rethinking clinical empathy. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 39(5), 347–360. <https://doi.org/10.1007/s11017-018-9463-y>
- Selman, L. E., Brighton, L. J., Hawkins, A., McDonald, C., O'Brien, S., Robinson, V., Khan, S. A., George, R., Ramsenthaler, C., Higginson, I. J., & Koffman, J. (2017). The Effect of Communication Skills Training for Generalist Palliative Care Providers on Patient-Reported Outcomes and Clinician Behaviors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Pain and Symptom Management*, 54(3), 404–416.
- Sep, M. S. C., Van Osch, M., Van Vliet, L. M., Smets, E. M. A., & Bensing, J. M. (2014). The power of clinicians' affective communication: How reassurance about non-abandonment can reduce patients' physiological arousal and increase information recall in bad news consultations. An experimental study using analogue patients. *Patient Education and Counseling*, 95(1), 45–52. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.12.022>
- Singer, T., & Klimecki, O. M. (2014). Empathy and compassion. *Current Biology*, 24(18), 875–878. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2014.06.054>
- Stern, D. T. (2006). *Measuring medical professionalism*. Oxford University Press.
- Swick, H. M., Szenas, P., Danoff, D., & Whitcomb, M. E. (1999). Teaching professionalism in undergraduate medical education. *JAMA*, 282(9), 830–832.
- Teherani, A., Hauer, K. E., & O'Sullivan, P. (2008). Can simulations measure empathy? Considerations on how to assess behavioral empathy via simulations. *Patient Education and Counseling*, 71(2), 148–152.

<https://doi.org/10.1016/j.pec.2008.01.003>

- Thiriaux, B., Birault, F., & Jaafari, N. (2016). *Empathy Is a Protective Factor of Burnout in Physicians: New Hypotheses Regarding Empathy and Sympathy in Care Relationship*. 7(May), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00763>
- Toivonen, A. K., Lindblom-Ylänne, S., Louhiala, P., & Pyörälä, E. (2017). Medical students' reflections on emotions concerning breaking bad news. *Patient Education and Counseling*, 100(10), 1903–1909. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.05.036>
- van Osch, M., van Dulmen, S., van Vliet, L., & Bensing, J. (2017). Specifying the effects of physician's communication on patients' outcomes: A randomised controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 100(8), 1482–1489. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2017.03.009>
- Vera-Delgado, A. (2004). Humanismo y medicina, y algunas reflexiones pertinentes. *Revista Colombiana de Cardiología*, 11(6), 270–276.
- Walton, M., & Kerridge, I. (2014). Do no harm: Is it time to rethink the Hippocratic Oath? *Medical Education*, 48(1), 17–27. <https://doi.org/10.1111/medu.12275>

ANEXO 1

Árbol de problemas



Capítulo 36

Aproximación al Recorrido Histórico de los Procesos de Atención a la Diversidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia

Maribel Gallego Vera¹⁰²

Universidad del Quindío

Resumen

El presente capítulo de libro pretende dar a conocer el recorrido histórico que se han llevado a cabo en las Instituciones de educación superior colombianas, desde la implementación de los lineamientos internacionales y las políticas nacionales, en el marco de acción para atender las necesidades básicas de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de los estudiantes universitarios. Originando un conjunto de reflexiones académicas, estrategias de intervención y políticas educativas en torno a la educación con una orientación diversa e inclusiva, desde el año 2007 por el Ministerio de Educación Nacional y el Centro de Investigación para el Desarrollo de la Universidad Nacional.

Palabras clave: Diversidad, inclusión, Universidad, políticas, docentes, educación Superior

¹⁰² Docente del Magisterio durante 15 años, Docente Universitaria, Licenciada en Pedagogía, Magister en Educación y Desarrollo Humano, actualmente estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Email: mgallegov@uniquindio.edu.co Doctorante en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1811-5776>

Abstract

This book chapter aims to publicize the historical journey that has been carried out in Colombian Higher Education Institutions, since the implementation of international guidelines and national policies, within the framework of action to meet basic access needs, permanence, learning and graduation of university students.

Originating a set of academic reflections, intervention strategies and educational policies around education with a diverse and inclusive orientation, since 2007 by the Ministry of National Education and the Research Center for Development of the National University.

Keywords: Diversity, inclusion, University, politics, teachers, Higher education

Introducción

La diversidad como la inclusión será abordada durante este capítulo como categorías complementarias que se unirán durante el proceso como conceptos en construcción y deconstrucción, mediante un hilo conductor esencial y valioso, como lo son las Instituciones de educación superior.

La diversidad es un concepto amplio que ha sido estudiado de diferentes formas a través del tiempo y desde varias disciplinas. Cuando se aborda desde la diversidad humana, se manifiesta en las características propias que poseen los grupos sociales; su relación con el contexto universitario se presenta en las expresiones, prácticas culturales, de participación y aprendizaje que un conjunto de estudiantes llevan a cabo en el escenario educativo.

Para Blanco (1999) “las Instituciones de Educación Superior deben potenciar y valorar la diversidad cultural de su población estudiantil para promover su participación como sujetos de derechos”. De este modo la diversidad cobra un sentido en el ethos universitario, al ser una oportunidad de intercambio de cultura, vivencias y aprendizajes.

Para dar sentido a estos antecedentes históricos, se partió de la siguiente pregunta ¿Cuál es el papel de los lineamientos y políticas Internacionales y Nacionales en la atención a la Diversidad en las Instituciones de Educación Superior? evidenciando que,

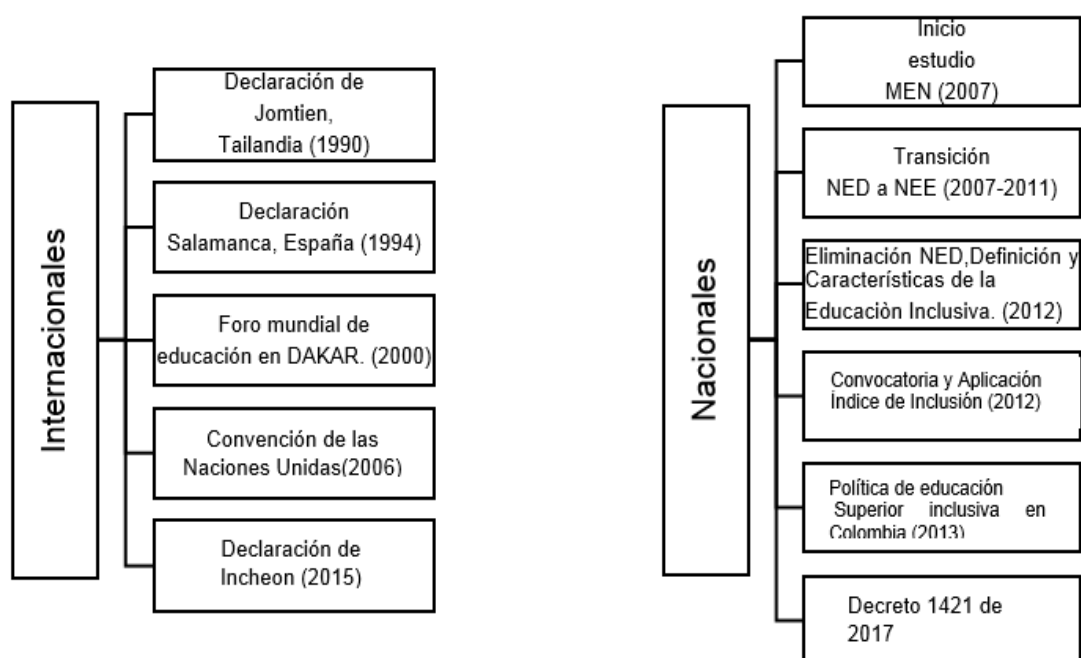


el aproximarse a los lineamientos normativos internacionales y nacionales más relevantes donde se ampara el proceso de la atención a la diversidad y educación inclusiva en las Instituciones de educación superior en Colombia, permitirá comprender la evolución de los programas, prácticas y dinámicas de intervención adoptadas por las instituciones, las cuales desde sus políticas académicas y proyectos educativos intentan dar respuesta a la diversidad, al respecto Ainscow dice: “la educación inclusiva debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia”. (2003: 12)

De este modo la diversidad es un elemento positivo y una oportunidad para el aprendizaje de toda una comunidad educativa, que requiere una transformación en las dinámicas sociales, culturales y de interacción en el ámbito de formación en torno a la diversidad en el contexto universitario.

Dentro de este orden de ideas, esta revisión se desarrollará a partir de las convenciones, acuerdos y foros de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las normas, políticas y acuerdos establecidos en el país para la educación superior, centrando el interés en dar a conocer el recorrido histórico que se han llevado a cabo en las Instituciones Universitarias Colombianas desde el año 2007, partiendo de la implementación de los lineamientos internacionales y nacionales, en el marco de acción para atender la población diversa y sus necesidades básicas de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso en las universidades, resumidas así:

Figura 1. Ruta de los procesos de Atención a la diversidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Elaboración propia de la autora.



Metodología

La búsqueda documental que soporta este rastreo de antecedentes, intentó ajustarse a los criterios de acceso a las fuentes que propone Martínez Miguélez: categorización, estructuración, contrastación, teorización, (2009: 100-102). Asumiendo, como punto de partida, la consulta desde algunos hitos trascendentales en materia de diversidad e inclusión; como: la declaración de una Educación para Todos, Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000), la Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad (2006) y la Declaración Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (Incheon, 2015), el índice de inclusión en las Instituciones de educación superior (2012), la Política de Educación Superior Inclusiva en Colombia del (2013), el decreto 1421 sobre educación inclusiva en Colombia (2017).

Resultados

Aproximación histórica de algunos lineamientos Internacionales para la atención a la diversidad y la inclusión en las Instituciones de educación superior.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos-Jomtien (1990): Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Tailandia, resaltó la importancia de la educación en las políticas de desarrollo humano; la universalidad de la enseñanza primaria y la erradicación del analfabetismo, así como el propósito de mejorar la calidad de la educación básica y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de grupos vulnerables. La declaración tuvo como objetivos: 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (NBA); 2. Educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado. Perfilando la visión; 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; 4. Atención prioritaria en el Aprendizaje; 5. Ampliar los medios y el alcance de la Educación Básica; 6. Mejorar condiciones (ambiente) de y para el Aprendizaje; 7. Fortalecer concertación de acciones; 8. Las condiciones necesarias; 9. Movilizar los recursos; 10. Fortalecer la solidaridad internacional.

Para dar cumplimiento a los anteriores objetivos y de esta forma satisfacer las necesidades básicas para el aprendizaje de todos y todas, se requirió de un trabajo a largo plazo por parte de las naciones participantes; generando políticas, programas, y prácticas para el desarrollo educativo especialmente aquellas poblaciones en riesgo de vulneración.

En el país, la diversidad, provoca reflexión y acción frente a los desafíos que trae consigo la implementación de un sistema educativo inclusivo. La declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, 1990)¹⁰³ permitieron aproximarse al tema, inicialmente desde las Necesidades educativas especiales (NEE)¹⁰⁴, por medio de procesos integrativos,

¹⁰³ Declaración Mundial de Jomtien 1990.

¹⁰⁴ El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) fue introducido en la ley española de educación de 1990. El término data de los años 70 pero fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. Este concepto hace hincapié en los apoyos y ayudas que los estudiantes necesitan en la educación especial.



hasta llegar al abordaje desde las condiciones especiales de aprendizaje y finalmente, la atención a la población diversa¹⁰⁵.

Declaración de Salamanca de Principios y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales. (1994): Del 7 al 10 de junio de 1994 en Salamanca, España, se reunieron en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, delegados de 92 países y 25 organizaciones internacionales. Su propósito, ratificar dentro del sistema educativo el derecho a la educación de todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, cognitivas, emocionales, lingüísticas, sociales entre otras.

Estableciendo los procesos de atención y la inclusión a la diversidad basadas en la garantía de los derechos humanos y en el derecho a la educación.¹⁰⁶ Ambos marcos jurídicos promueven las condiciones educativas desde el desarrollo integral de los individuos, lo cual sería lo correcto si se cumpliera a cabalidad, tal como lo expresa Molina (2016):

La inclusión tiene que ver con el derecho a la educación y con un derecho al aprendizaje, que asista al desarrollo de cada individuo, por lo tanto, la única forma de cumplir con esto es que el sistema educativo se oriente a funcionar sobre la base de la diversidad. Y eso implica que toda la estrategia educativa se diversifique en función a la multiplicidad de alumnos y de ritmos en el desarrollo cognitivo, de velocidad en el aprendizaje, etc.

Desde este marco de acción se apoyan procesos pedagógicos diferenciados, situando al proceso educativo adaptado a las particularidades de los estudiantes.

¹⁰⁵ Para profundizar en la evolución de la educación inclusiva en Colombia, recomiendo revisar el documento de las profesoras Ceballos Mercado, Acosta Marroquín (2016) Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia.

¹⁰⁶ La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo. 26, establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”. “La educación es un derecho fundamental para todas las personas, mujeres, hombres, de todas las edades y en todo el mundo... Cada persona—niño, niña, joven y adulto debe beneficiarse de las oportunidades educacionales diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas...desarrollar sus plenas capacidades, vivir y trabajar en dignidad.” Declaración Mundial de Educación para todos (1990).

El Foro Mundial sobre la Educación Mundial sobre Dakar (2000): centró su objetivo en valorar los compromisos establecidos en Jomtien en el año 1990; la evaluación de la educación fue de gran alcance: la Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000.

(...) En este análisis detallado se examinó la situación actual de la educación básica en más de 180 países. Sus finalidades eran evaluar los avances realizados en cada país durante los años 1990 para promover el objetivo de la educación para todos y generar información vital sobre una amplia variedad de programas, actividades y servicios encaminados a promover la educación básica. (Fiske: 10)

Esta valoración permitió encontrar avances realizados durante el intervalo de tiempo entre los años 1990 y 2000, los más significativos fueron los siguientes:

- Un número significativo de niños escolarizados
- Ampliación de la Educación de la Primera Infancia
- Menor índice de niños desescolarizados
- Un aumento de Alfabetización de Adultos
- Una disminución en las disparidades y desigualdades

Es de reconocer que, aunque muchos países tomaron medidas para ejecutar los compromisos de Jomtien, ninguno de los objetivos específicos de la Educación para todos (EPT) se logró a cabalidad.

Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad : realizado el 13 de diciembre de 2006, en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, con un número significativo de participantes entre ellos 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo. “Su propósito fue promover, proteger y asegurar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad y respeto a su dignidad” (2006)

Durante esta convención, los Estados que hacen parte de la ONU acordaron mediante cuarenta y uno de los artículos garantizar todos los derechos a las personas con discapacidades, tomando acciones concretas ante la discriminación de mujeres y niños con discapacidad. Sensibilizando a la sociedad en contra de los estereotipos, discriminación, prejuicios hacia esta población, resaltando entre ellos:

“Se les debe cumplir el derecho a la Educación a las personas con discapacidad, con el objetivo de: Desarrollar su potencial, dignidad, autoestima y reforzar el conocimiento de sus derechos; Desarrollar su personalidad, talento, creatividad, aptitudes mentales y físicas; Posibilitar su participación libre en la sociedad”.(artículo 24. 2006)

Declaración de Incheon (2015): del 19 al 22 de mayo de 2015 se organizó el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, Corea. Durante esta convención participaron más de 1.600 participantes de 160 países, aprobaron la declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se proyecta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años, mediante el desarrollo sostenible y el cumplimiento de los derechos humanos; dentro de estos objetivo de desarrollo sostenible, se encuentra: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Objetivo de desarrollo sostenible 4, 2015)

Teniendo en cuenta estos lineamientos internacionales y estas metas del milenio, muchos países se comprometieron a garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de las personas en condición de discapacidad y poblaciones vulnerables en las instituciones de educación superior; Por tanto en materia de educación se generó una reflexión hacia el cambio del paradigma del abordaje de las dificultades educativas, dentro de las instituciones y en las dinámicas sociales en las que también Colombia participa.

Aproximación histórica al proceso de la educación superior inclusiva en Colombia

La Educación Superior en Colombia está regulada por la Ley 30 de 1992. Es entendida, de acuerdo con la Constitución Política, como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social. La Carta Magna estipula que la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico de la nación y para la protección del ambiente. CESU¹⁰⁷ (2014:43)

En Colombia el conflicto armado y la violencia en diferentes zonas del país ha generado problemas sociales que convergen en los contextos universitarios, adicionalmente las características geográficas hacen que sus habitantes sean poseedores de una gran diversidad cultural, étnica y lingüística.

En el año 2007, el MEN¹⁰⁸ y el Centro de Investigación para el Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia (CID), establecen por medio del contrato 231, una investigación para identificar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en las 127 Instituciones de Educación Superior (31 oficiales y 96 privadas) entre el primer semestre del 2002 y el primer semestre del 2007. Los resultados de este estudio reconocieron grupos proclives de ser mayormente excluidos, como: estudiantes en situación de discapacidad y/o con capacidades excepcionales; grupos étnicos (afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y ROM); población víctima; población desmovilizada en proceso de reintegración; y población habitante de frontera.

En el 2011, la denominación (NED) “necesidades educativas diversas”, articulaba la atención a los estudiantes con discapacidad con los principios de diversidad propios de la educación inclusiva. No obstante, persiste un conflicto permanente entre la palabra “necesidades” y su asociación con la “patologización” de la diversidad, suprimiendo en

¹⁰⁷ CESU, Acuerdo por lo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia, en el escenario de la paz

¹⁰⁸ El Ministerio de Educación Nacional de Colombia es un ministerio de la República de Colombia encargado de formular las políticas de educación nacional.

el 2012 la expresión NED, para dar inicio al concepto de BARRERAS para el aprendizaje y la educación inclusiva.

En consecuencia; la educación inclusiva, entendida como la capacidad de potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad en una estructura intercultural de los procesos educativos. La educación inclusiva es una de las estrategias para la inclusión social. (MEN, Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. 2013)

En el año 2013, El MEN con el apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha, adaptó el estudio hecho por Booth y Ainscow (2000). Implementando el Índice de inclusión para educación superior (INES) en el país, el cual es un complemento a la política de educación inclusiva. “El Índice de Inclusión es una de esas herramientas que, en el marco de la educación inclusiva, permite a las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas explorar el alcance de sus avances a la hora de atender a la diversidad y de pensar en la importancia de una educación para todos”. MEN, (2013:9)

El objetivo central de esta herramienta, fue promover al interior de las IES la generación de una política institucional, que fomente estrategias de educación inclusiva y una educación de calidad para todos.

Sus objetivos específicos se establecieron en torno a cinco acciones: (INES, 2013: 29)

1. Orientar el proceso de educación inclusiva en educación superior.
2. Identificar la existencia, aplicación y pertinencia del enfoque de educación superior inclusiva.
3. Determinar el proceso para guiar a las comunidades académicas desde la educación inclusiva.
4. Definir acciones de mejoramiento que fomenten la educación inclusiva en las IES a través de la participación de la comunidad académica.
5. Establecer un lenguaje común sobre el tema.

Durante ese mismo 2013, el Ministerio de Educación Nacional desarrolla el documento lineamientos de educación superior inclusiva, con la meta de lograr una sociedad incluyente, abordando estrategias y acciones de política pública pertinentes, en el marco de una educación inclusiva de calidad:

Estos lineamientos exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma. MEN (2013,12)

Permitiendo contextualizar las reflexiones académicas, las estrategias de intervención y las políticas educativas en torno a la educación con una orientación diversa e inclusiva en las universidades, el CESU (2014, p.95) plantea que:

La exigencia de pensar la educación superior como un derecho al cual puedan acceder los diferentes grupos poblacionales obliga a concretar el concepto de universalidad, que se refiere al acceso a la educación superior de todas las personas que tienen la motivación y la preparación suficiente, y supone utilizar diversas formas de intervención para garantizar este derecho. Dicho concepto articula varios procesos: el acceso a la educación superior de todos los interesados; la cobertura, entendida como la capacidad de acoger a quienes la buscan y la atención de quienes acceden, y el reconocimiento a su diversidad para favorecer la permanencia.

La atención a la diversidad y los procesos de inclusión no solo se refiere a la adaptación de los procesos educativos para brindar a personas en condición de discapacidad o habilidades diversas; la Inclusión abarca toda diferencia mínima que tenga cada estudiante, sea su forma de aprender, de expresarse, pensar, sentir o comunicarse, etc. Por esto; es importante adoptar medidas inclusivas en todos los ámbitos educativos, para fortalecer y generar espacios más participativos, en los que se

brinde una educación de calidad, atendiendo a las necesidades que presenta cada estudiante para su desarrollo y bienestar personal, social e integral.

Conclusiones

En Colombia se han tomado medidas para implementar políticas, estrategias y acciones educativas en beneficio a la diversidad educativa. Sin embargo, a pesar de la variedad de acuerdos, declaraciones y lineamientos que buscan reglamentar la inclusión y la atención a la diversidad en la educación superior, enfocados en garantizar y promover los derechos de cada persona, de manera integral y accesible para todos. Es evidente que no se han alcanzado los objetivos esperados, puesto que se centran en adaptar los procesos educativos a personas en condición de discapacidad o pertenecientes a grupos poblacionales vulnerables, es decir; no se tiene en cuenta la implementación para todos los estudiantes.

Así lo plantea Arizabaleta y Ochoa (2016:47) cuando señalan que:

La diversidad, hace alusión a la riqueza cultural existente en los diferentes grupos sociales de nuestro país. Lo que significa que, la tarea de las Universidades, es asumirla como la oportunidad de fomentar el diálogo de saberes, de rescatar la riqueza de la identidad cultural, y de implementar estrategias evaluativas inclusivas de los aprendizajes. De esta manera, se requiere concebir el término de evaluación inclusiva, considerando una mirada sociocultural, de reconocimiento por los intereses de los estudiantes, sus procesos de aprendizajes, sus estilos y aptitudes en el escenario educativo universitario, que permita la vivencia en las aulas de una evaluación equitativa, inclusiva, pertinente, participativa, y de calidad.

Dado lo anterior, es fundamental y necesario aceptar la diversidad social existente en las instituciones de educación superior para tomar medidas acordes a ella, que acojan a toda la población estudiantil, entendiendo estas nuevas transformaciones, no solo por el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales, sino; por la posibilidad de transformar las prácticas universitarias, que implican los procesos de aprendizaje y de

participación social, como una praxis cotidiana hacia la vivencia natural de una cultura diversa e inclusiva.

Referencias

Aguado, T. (2009). Pedagogía intercultural. En A. García y A. Escarbajal de Haro (Coords.), Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad (pp. 167- 182). Badajoz: Abecedario.

Ainscow M. "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos". Ponencia para presentar en San Sebastián, University of Manchester, octubre de 2003, pp.1-17. Consultado el 30/04/2012 en [http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%](http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf)

[C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf](http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2007/11/26_Educa%C3%A7%C3%A3o_Inclusiva_-_Mell_Ainscow_files/mel_ainscow.pdf).

Álvarez, P., Alegre, O. y López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve*, 18(2), 1-17.

Arizabaleta, S., Ochoa, A., (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. Artículos de Reflexión Pedagogía y Saberes No. 45, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

Beillerot; Blanchard-Laville. Saber y relación con el saber. Capítulo I. "Los saberes, sus usos y conexiones". Buenos Aires, Argentina, Paidós, 1998.

Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.) (2000). Index for Inclusion. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.

Blanco, R. (sf). Red de Inclusión Educativa, "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo". <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionadiversidad.pdf>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48

Cacua, Prada, A. (1997) Historia de la Educación en Colombia. Academia Colombiana de Historia, Biblioteca de Historia Nacional, Volumen CL. Santa Fe de Bogotá, DC. Colombia.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Lévi-Strauss, C. (1985). *Las estructuras elementales del parentesco*, Planeta-Agostini, Barcelona.

Dilthey, W. (1949). Introducción a las ciencias del espíritu: Fondo de la Cultura Económica, México.

Escotet, M. (2020). Cuál es el propósito de la educación superior. [Comentario entrevista en línea]. <https://www.universidad.edu.co/cual-es-el-proposito-de-la-educacion-superior-miguel-angel-escotet-febrero-20/>

Freire, P. (1971). La Educación como Práctica de la Libertad. (Prólogo de Julio Barreiro), 3ª edición. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1.

Habermas, J. (1989). El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Madrid, pp. 285-317

Guzmán, D. (2007). EL ETHOS FILOSÓFICO. *Praxis Filosófica*, (24), 137-146. Obtenido el 17 de mayo de 2021 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-46882007000100007&lng=en&tlng=es.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999): De educación especial a educación en la diversidad. Málaga, Aljibe.

León, A. (2007). Que es la educación. *Educere*, 11(39), pp. 595-604, Universidad de los Andes, Venezuela.

Ley 30 del 28 de diciembre de 1992. (Colombia).

Lineamientos. Política de educación superior inclusiva. Bogotá, agosto de 2013.

Magendzo, A. (2004). Educar para la Diversidad. *Periódico digital AlTablero*, No. 28.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87388.html>

Molina, V. (2016) “La inclusión tiene que ver con la problemática de la diversidad y no con la de la discapacidad” [Comentario entrevista en línea].
<https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-academico/la-inclusion-ver-la-problematika-la-diversidad-no-la-la-discapacidad/15240/>

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.

Ospina, L. (2019). Configuración de las prácticas evaluativas de los profesores de matemáticas en instituciones universitarias colombianas. Tesis doctoral. Universidad de San Buenaventura Cali. Colombia.

Ospina, L. (2021). Reflexiones sobre la evaluación del aprendizaje.

Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.

Quiceno Castrillón H. (2009). Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación Y Pedagogía*, 15(37), 201-216. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/5985>

Sachs, D. y Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. *Disabilities studies quarterly*, 31(2).

Sharp, K., y Earle, S. (2000). Assessment, disability and the problem of compensation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(2), 191-199.

Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Educación Superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 13-34.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien. En www.unesdoc.unesco.org. Consultado en marzo de 2021.

UNESCO (1994a). Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y Calidad. Informe Final. Salamanca: MEC. UNESCO (1994b). Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.

UNESCO (2006). Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad. En https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf. Consultado en junio de 2020.

UNESCO (2009). Directrices sobre política de inclusión en educación. En www.unesdoc.unesco.org/images/.pdf. Consultado en febrero de 2020.

UNESCO (2015). Declaración Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon

UNESCO (2020). La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19. En <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>

Wulf, Christoph. Introducción a la ciencia de la educación. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). Cómo Aprender y Enseñar Competencias.

Zambrano Leal, A. (2007). Formación, Experiencia y Saber, Bogotá, Editorial Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2013). Ciencias de la Educación en Francia. Movimientos, instituciones y discursos. Bogotá, Editorial Magisterio.

Zambrano Leal, A. (2015). Escuela y Relación con el Saber, “Saber y sentido de aprender” (Subcapítulo de libro), Icesi, Cali.

Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogías y Saberes*, 50, 75-84.

Zuluaga, O. L. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

Capítulo 37

Enfoques de Enseñanza Constructivistas en Profesores de Escuelas Normales de México

María Melina Torres Alaniz ¹⁰⁹

Etty Haydeé Estévez Nenninger¹¹⁰

Universidad de Sonora, México

Resumen

Las instituciones de educación superior, en su interés y necesidad por cumplir con los diferentes retos de acuerdo con el desarrollo tecnológico, económico y social, y a fin de elevar la calidad educativa, han sido partícipes de procesos de transformación y cambio en los que se ha priorizado mejorar la práctica de enseñanza y el aprendizaje significativo del alumno. En México, las escuelas normales son las encargadas de la formación inicial docente y tienen por compromiso formar futuros profesionales de educación básica innovadores, competentes, y con los suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse eficazmente en su labor. La presente investigación tiene por objetivo describir la frecuencia con que profesores de escuelas normales de Sonora realizan actividades propias de un enfoque constructivista según variables personales, académicas y laborales. Partiendo de un enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo, se utilizó la técnica de encuesta y aplicó un cuestionario electrónico adaptado al contexto normalista a 113 profesores de siete escuelas normales del estado de Sonora, México. Los resultados apuntan a una frecuencia media a realizar estrategias didácticas constructivistas y baja frecuencia en actividades de evaluación para calificar las formas

¹⁰⁹ Licenciada en Educación Primaria y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (México). Email: melinatorresa@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4483-232X>

¹¹⁰ Profesora e investigadora del Doctorado y Maestría en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora (México). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Email: etty.estevez@unison.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0105-2369>

de procesamiento de construcción de conocimientos, asimismo, se evidencian diferencias claras en relación con la edad, sexo y grado académico de los docentes. Se concluye sobre la importancia de la enseñanza constructivista para fortalecer la educación normalista y dar respuesta a demandas educativas actuales.

Palabras clave: enseñanza, constructivismo, formación inicial docente, docencia universitaria, educación normalista

Abstract

Higher education institutions, in their interest and need to fulfill the different challenges in accordance with technological, economic and social development, and in order to raise educational quality, have been participants in processes of transformation and change in which they have prioritized improving teaching practice and meaningful student learning. In Mexico, normal schools are in charge of initial teacher training and are committed to training future professionals in basic education that are innovative, competent, and with sufficient knowledge, skills, attitudes and values to perform effectively in their work. The objective of this research is to describe the frequency with which teachers of normal schools in Sonora carry out activities typical of a constructivist approach according to personal, academic and work variables. Starting from a quantitative and descriptive approach, the survey technique was used and an electronic questionnaire adapted to the normalist context was applied to 113 teachers from seven normal schools in the state of Sonora, Mexico. The results point to a medium frequency to carry out constructivist didactic strategies and low frequency in evaluation activities to qualify the forms of processing of knowledge construction, likewise, clear differences are evidenced in relation to the age, sex and academic degree of the teachers. It concludes on the importance of constructivist teaching to strengthen normal education and respond to the current educational demands.

Keywords: teaching, constructivism, initial teacher training, university teaching, normalist education

Introducción

El estudio de los enfoques de enseñanza de acuerdo con diferentes autores (Trigwell y Prosser, 1996; Estévez, Arreola y Valdés, 2014; Solér, Cárdenas y Hernández, 2018) es un tema que está cobrando relevancia en los últimos años, ya que, permiten describir la práctica de enseñanza del profesor a través de sus concepciones, estrategias e intenciones para implementar acciones de mejora en el proceso educativo. En esta investigación se aporta conocimiento sobre cómo los profesores de instituciones de formación inicial docente, en este caso, las escuelas normales del Estado de Sonora, México desempeñan sus actividades de enseñanza, específicamente, la frecuencia con la que los profesores realizan actividades propias de un enfoque constructivista según variables personales, académicas y laborales.

Indagar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas normales de Sonora, México resulta de interés para identificar los distintos enfoques didácticos en los cuales se apoya el profesorado al planear, formular objetivos, desarrollar estrategias y evaluar aprendizajes, así como también determinar la incidencia de características del docente en la orientación de su enseñanza. Es a través de investigaciones como la que se presenta, que es posible conocer las fortalezas y limitaciones que enfrenta el subsistema de escuelas normales y, con base en esto, diseñar e implementar acciones de mejora.

Además, la formación inicial docente en México, ha sido fuente de constantes críticas derivadas de los resultados obtenidos en evaluaciones a nivel internacional y nacional donde se ha dado cuenta del bajo nivel de aprendizaje de los estudiantes de nivel básico, responsabilidad que se atribuye a los profesores formadores y a la calidad de la enseñanza. En este sentido, las escuelas normales son piezas claves para la formación inicial docente y en general, la educación de México.

Por otra parte, el estudio de los enfoques de enseñanza ocupa un espacio pequeño en México, y los hallazgos obtenidos en algunos estudios son muy variados, por lo que se pretende actualizar la información que se tiene hasta el momento y aportar

nuevos hallazgos sobre los esquemas de enseñanza de profesores de escuelas normales de Sonora (Castillo, Barrientos y Ramírez, 2007; Barreras y Frock, 2013), así como destacar la presencia de elementos constructivistas en la enseñanza que suponen la mejora sustancial del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del logro de aprendizajes significativos del alumno y la realización de actividades que involucren la reflexión y desarrollo de pensamiento crítico (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Contexto: Procesos de enseñanza y docencia normalista

Ante un contexto de globalización y de constantes cambios, las Instituciones de Educación Superior (IES) han intensificado esfuerzos a fin de cumplir con las demandas actuales en congruencia con el desarrollo tecnológico y social, por tanto, han priorizado reformar sus modelos educativos y pedagógicos, renovar la práctica docente y mejorar las experiencias de aprendizaje del estudiante. En razón de lo anterior, se pretende transitar hacia una pedagogía innovadora con orientación en el aprendizaje del estudiante, de manera que se incremente la utilización de modelos de enseñanza innovadores, teorías educativas y conocimientos científicos educativos, sobre todo, en las escuelas formadoras de docentes (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2019).

En tal sentido, la enseñanza y los procesos que conlleva se han convertido en el principal foco de atención para dejar de percibirla como una actividad que se ejecuta y entenderla más bien como una práctica profesional que requiere de reflexión, problematización, objetividad crítica y mejora continua (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2013). De tal manera que, es necesario contar con una docencia de calidad a fin de atender y mejorar los procesos de formación en las IES y especialmente, la selección de profesores, capacitación asertiva e incentivos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2020).

Las escuelas normales al ser las principales instituciones de formación inicial docente del país han sido partícipes de diferentes procesos de cambio y transformación

que han respondido en su mayoría a cuestiones políticas y no a las necesidades educativas actuales, dañando con ello al sistema educativo a través de los años y a la formación docente (Mercado, 2019). Aunado a esto, una situación vigente en México es que los egresados de educación superior no cuentan con los suficientes aprendizajes integrales como se espera para dar respuesta a los retos actuales, y esto se debe en gran parte, a la formación recibida en las instituciones educativas (Estévez, 2014; Estévez, 2002).

En virtud de lo anterior, los recientes modelos educativos plantean un cambio de paradigma, como es el caso del que tiene como base la Nueva Escuela Mexicana (NEM), ya que implica la transformación de la enseñanza del docente desde sus saberes, habilidades y herramientas para diseñar, organizar e implementar estrategias y actividades tomando en cuenta el grado de desarrollo del estudiante y su contexto (Secretaría de Educación Pública, 2019). Es así que, el enfoque constructivista resulta pertinente para dar respuesta a las necesidades educativas al promover que el docente funja como guía en el proceso de construcción de conocimientos y estimule el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, autonomía y reflexión en el estudiante para su posterior implementación en el contexto (Díaz Barriga y Hernández, 2010). A través de este enfoque, se posibilita formar profesionistas competentes para el mercado laboral y el mundo físico y social.

Sin embargo, existen diversas características que influyen en la adopción de enfoques de enseñanza, ya que las actividades de docencia en algunos casos se ven perjudicadas por la edad, sexo, sexo, grado académico, antigüedad, tipo de contrato, entre otros factores (Feixas, 2010; Estévez, et al. 2014). Por lo anterior, resulta relevante identificar en el diseño e implementación de la enseñanza de los profesores de escuelas normales de Sonora, México la frecuencia del enfoque de enseñanza constructivista según variables personales, académicas y laborales.

Estudios previos

Diversos autores han analizado los enfoques didácticos utilizados por los docentes de diferentes países a fin de conocer bajo qué estrategias e intenciones



ejecutan la enseñanza, la cual se espera beneficie al estudiante y al contexto socioeconómico en el que se ubica. Se presentan a continuación una serie de investigaciones sobre el tema.

Prosser y Trigwell (2014) encontraron que un cuerpo académico de una universidad australiana optó por orientar su enseñanza hacia el profesor, el cual se caracteriza por transmitir la información al estudiante y este cumple un rol pasivo en la construcción de conocimientos lo cual repercute considerablemente en la generación de aprendizajes significativos.

Asimismo, Yunga, Loaiza, Ramón y Puertas (2016) reportaron que, en el caso de profesores universitarios de Ecuador, el 59.6% identificó su enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, un 35% con orientación hacia el profesor y el 5.2% de los participantes mostró un perfil no definido. En tal sentido, a pesar de que la gran mayoría se identifica con el enfoque con énfasis en el aprendizaje, se evidenció una alta tendencia a centrar la enseñanza en el docente y la transmisión de contenidos.

Miramontes, Navarrete y Palacios (2018) expusieron que en los docentes de una universidad de México el enfoque predominante en su enseñanza es el tradicional, debido a que consideran importante que un buen docente es quien domina los contenidos a enseñar y tiene un compromiso permanente por el cumplimiento de sus objetivos a través de la exposición de contenidos. No obstante, Dávalos, Vital y Farfán (2018) concluyeron desde otro sentido, ya que al indagar a un grupo de profesores mexicanos de nivel superior encontraron que estos son reflexivos en su práctica y preocuparse por el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que se identifican por contar con un perfil constructivista y privilegiar estrategias centradas en el estudiante y su aprendizaje.

En lo referente al contexto normalista, Brito, López y Parra (2019) observaron que los profesores de una institución normalista utilizan diversos enfoques, finalidades y aspectos en su diseño didáctico, sin embargo, los enfoques principales se ubican entre el tradicional y el socioformativo, puesto que los docentes señalaron planear en función de los contenidos y el libro de texto y en escasos momentos se apoyan en otro tipo de



materiales didácticos, lo que implica impartir clases poco innovadoras en las que el estudiante pueda aprovechar mejor los nuevos contenidos que se imparten.

Por otra parte, se ha demostrado que ciertas características del docente influyen en sus actividades de docencia, por ello, en los siguientes párrafos se revisan algunas investigaciones relacionadas al tema. Al respecto, Feixas (2010) señala que en su estudio con profesores españoles, las variables sexo, edad, tipo de contrato, formación pedagógica y experiencia mostraron diferencias claras, al ser los profesores de ciencias experimentales y tecnologías, de sexo masculino, tiempo completo y de mayor experiencia y edad quienes adoptaron mayormente un enfoque centrado en el docente, en cambio, quienes cuentan con formación pedagógica y destinan más horas a la docencia en lugar de la investigación adoptan en mayor medida estrategias didácticas constructivistas.

Cabero, Marín y Arancibia (2020) descubrieron que algunos académicos chilenos alternan su práctica hacia el aprendizaje del estudiante y en la exposición de contenidos, y esto tiene relación con los años de experiencia docente y la formación pedagógica recibida, ya que quienes se ubican dentro de un perfil constructivista son quienes afirmaron tener posgrado y han participado durante su trayectoria en distintos cursos y actividades para la mejora de su enseñanza de acuerdo con las demandas educativas que emergen.

Estévez, et al. (2014) advirtieron que en el caso de dos universidades de Sonora, México, los profesores realizan con frecuencia actividades de índole constructivista, no obstante, se evidenció un nivel medio en la definición de objetivos y en estrategias para enseñar a aprender, y destaca que son las profesoras mujeres y los docentes de asignatura con menor dedicación a labores de investigación y más horas de docencia quienes realizan mayormente actividades con orientación constructivista, lo que confirma que la práctica docente se ve afectada por variables personales, académicas y laborales.

Los diferentes estudios revisados aportan información importante para la comprensión general de los enfoques de enseñanza desde la perspectiva de los profesores. A través de estos, se vislumbra que son distintos métodos y recursos los que



utilizan en su enseñanza, sin embargo, coinciden en la persistencia de un enfoque tradicional en la práctica y en la relación de variables que en esta inciden.

Enfoques de enseñanza y constructivismo

Se parte de la idea de que los enfoques de enseñanza se integran por las concepciones, estrategias e intenciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la percepción que tiene el profesor según las necesidades del entorno en el que desarrolla su labor, en otras palabras, describen la práctica de enseñanza del docente (Trigwell, Prosser y Waterhouse, 1999). En tal sentido, las intenciones y las estrategias son dos componentes de los cuales depende la calidad del aprendizaje, puesto que pueden estar enfocados hacia el docente como único responsable de transmitir el conocimiento al estudiante y este adopta un papel pasivo en su aprendizaje, o bien, estar orientados al aprendizaje del alumno y en la construcción de conocimientos donde relaciona lo nuevo con sus experiencias previas para posteriormente producir conocimiento.

El constructivismo ofrece un nuevo paradigma para el ámbito educativo y uso se hace cada vez más constante en las estrategias de enseñanza del profesor, la teoría constructivista surgió como una corriente epistemológica, filosófica y antropológica interesada principalmente en la formación del conocimiento del individuo (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Así, a través del tiempo diversos autores contemporáneos como Ausbel, Piaget, Bruner y Vigotsky han compartido en sus trabajos principios constructivistas favoreciendo la autonomía de la persona y diversos aspectos como las experiencias y elaboración de conceptos.

Esta teoría de aprendizaje o de creación de significados posibilita la creación de nuevos conocimientos y significados a partir de las experiencias e ideas que viven los estudiantes, (Richardson, 2003). Por tal motivo, desde un enfoque con orientación en el aprendizaje o constructivista, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar en la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes, de forma que el profesor tiene por tarea interpretarla y fungir como instructor, asimismo, requiere privilegiar de estrategias didácticas que conduzcan a la adquisición de habilidades cognitivas de alto



nivel, la interiorización de actitudes y valores y la apropiación e implementación de aprendizajes complejos, resultado de la participación activa y en conjunto (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Reigeluth, 1999).

En este sentido, al tener como objetivo principal el estudio de las actividades de enseñanza del profesor, este es posible realizarlo a través del Modelo Operativo de Diseño Didáctico (MODD) desarrollado por Estévez (2002) con enfoque cognitivo-constructivista el cual contempla los siguientes cinco componentes fundamentales: 1) planeación, 2) objetivos, 3) estrategias didácticas, 4) estrategias cognitivas, 5) evaluación. Los componentes antes mencionados se encuentran en el instrumento de Estévez, et al. (2014), el cual fue utilizado en la investigación que se presenta aquí, ya que pretende medir la presencia del enfoque constructivista en las diferentes actividades de enseñanza.

Por otro lado, los factores personales, académicos y laborales intervienen en la práctica de enseñanza del profesor, ya que pueden contribuir a mejorar su desarrollo profesional o limitarlo, esto depende de los recursos apropiados para el desempeño eficaz de la tarea docente, por tanto, aspectos como el estilo pedagógico, formación, experiencia, tipo de contrato, entre otros repercuten en la calidad del desarrollo docente y la reflexión sobre la mejora de la práctica (Feixas, 2004).

Metodología

Participantes

Se realizó una muestra representativa de 162 profesores de siete escuelas normales de Sonora: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (BYCENES), Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN), Escuela Normal Superior plantel Hermosillo (ENSH), Escuela Normal de Educación Física “Profr. Emilio Miramontes Nájera” (ENEF), Escuela Normal Superior plantel Obregón (ENSO), Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles” (ENR) y Escuela Normal Superior plantel Navojoa (ENSN), no obstante, al

solicitar su apoyo para la resolución del cuestionario a través de una invitación personalizada vía correo electrónico solo se obtuvo respuesta de 113 docentes en total.

De estos, 72 fueron mujeres (64%) y 41 hombres (36%), contaban con una edad media de 41.8 años y con una antigüedad de 10 años en escuela normal. La mayor parte posee maestría (58%), seguido por estudios de doctorado (23%) y un 19% cuenta solamente con licenciatura, la mayoría dedican en promedio 32.5 horas semanales a la docencia y 6 horas en otras instituciones.

Instrumento

Para la recolección de la información se aplicó el “Cuestionario sobre enfoques de enseñanza y motivación al cambio del profesor de escuelas normales” (Estévez, et al. 2014; Rivas, 2005) el cual constaba de tres secciones: la primera sección se integra por los datos de identificación o bien, las características generales del docente (sexo, edad, grado alcanzado, formación pedagógica, antigüedad, tipo de contrato, institución y licenciatura que imparte), la segunda cuenta con 48 reactivos en escala tipo Likert con cinco opciones desde Siempre lo hago (5) hasta nunca lo hago (1); y la última sección refiere a la motivación al cambio en la enseñanza conformada por 14 reactivos de igual manera en escala Likert desde en desacuerdo (0) a totalmente de acuerdo (5).

La validación del contenido del cuestionario se realizó bajo juicio de expertos en el que tuvieron participación tres investigadores educativos cualificados en el tema de estudio y contribuyeron con información, evidencia, valoraciones y juicios sobre el instrumento (Escobar y Cuervo, 2008).

La confiabilidad del instrumento se midió a través de la consistencia interna de los puntajes de los ítems por medio del Alfa de Cronbach, se tomó en cuenta el tamaño de la muestra para asegurar que se cumpliera con los criterios que se deben seguir en este tipo de medida, y la primera dimensión Enfoques de enseñanza, conformada por 48 ítems, se dividió en tres subdimensiones con el fin de obtener un coeficiente más confiable al calcular a una escala de veinte ítems o menos, y evitar así dar una impresión equivocada de un valor importante de consistencia (Oviedo y Campo, 2005). Se

obtuvieron los siguientes valores respectivamente: planeación .869, desarrollo de estrategias .798, evaluación .662.

Resultados

Los resultados indican una frecuencia media en cuanto a utilizar un enfoque constructivista en las actividades de docencia, los profesores de escuelas normales refieren utilizar con mayor frecuencia este enfoque en los componentes de objetivos y estrategias didácticas y con menor frecuencia en evaluación.

En el primer componente relacionado al diseño de la enseñanza, se vislumbra que gran parte de los profesores normalistas considera un paradigma constructivista al planear siempre sus actividades para la construcción de conocimientos y actualizar las competencias del alumno con base en el contexto en el que se ubica, no obstante, se advierten ligeras contradicciones en algunos cuando se hace referencia al diseño de actividades para concientizar al alumno sobre su aprendizaje (ver Tabla 1). En este sentido, destaca que a pesar de que un alto porcentaje afirmó orientar su enseñanza hacia el aprendizaje deja de ser una situación que todos los docentes toman en cuenta en el diseño didáctico.

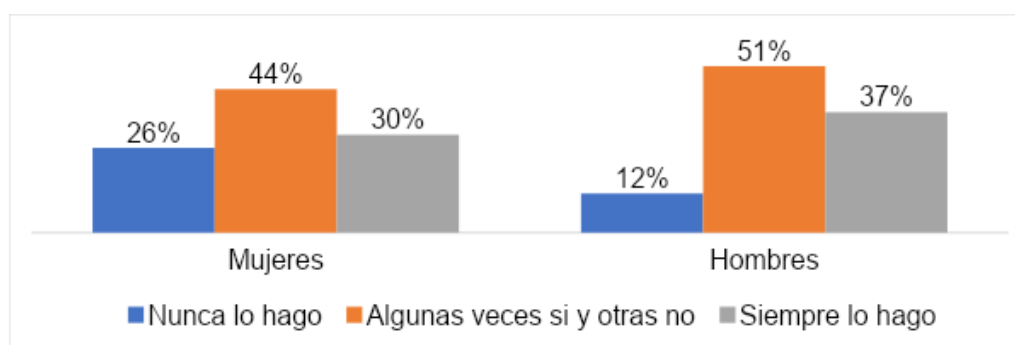
Tabla 1. Diseño de estrategias didácticas constructivistas

Ítem	Nunca lo hago	Algunas veces sí y otras no	Siempre lo hago
Planificar para la construcción de conocimientos	0%	2%	98%
Actualizar competencias del estudiante con base en el contexto socioeducativo	0%	5%	95%
Diseñar actividades para tomar conciencia sobre cómo se aprende	0%	7%	93%

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, al relacionar el componente de planeación con la variable sexo, se encontraron diferencias claras que evidencian que las profesoras mujeres son quienes mayormente se alejan de utilizar estrategias tradicionales como el trabajo con información y definiciones (26%), en contraste con los hombres, de los cuales gran parte siempre trabaja de esta forma al enseñar (37%) (ver Figura 1). Este hallazgo coincide con lo reportado por algunos autores (Arreola, 2013; Estévez, et al.2014) en cuanto a que las mujeres promueven con más frecuencia métodos innovadores que suponen dar respuesta a las necesidades del estudiante y su aprendizaje.

Figura 1. Trabajar con información y definiciones según variable sexo.

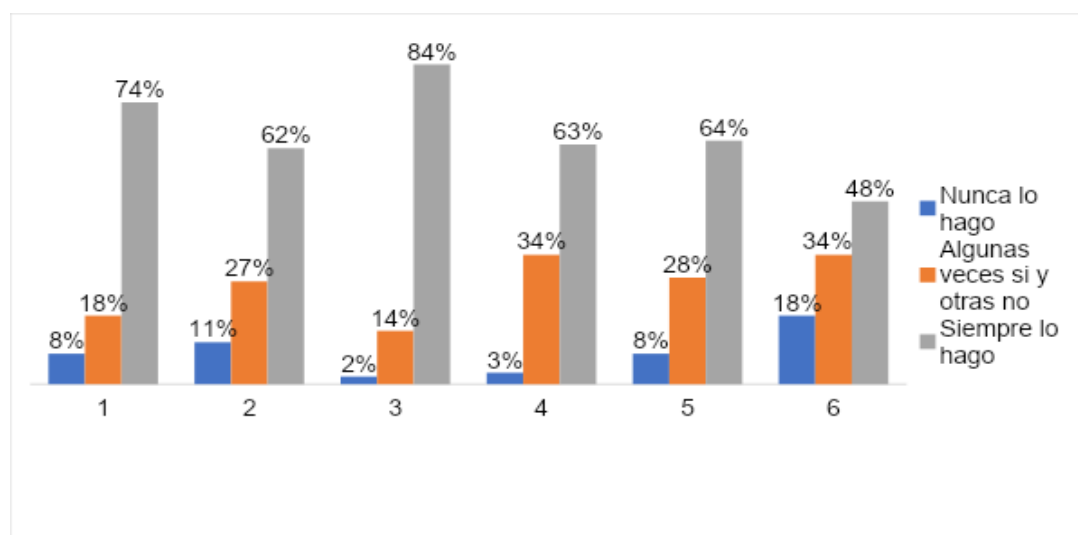


Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en el componente de objetivos se encontró una mayor tendencia a seguir principios constructivistas, así como en la implementación de contenidos y estrategias didácticas, puesto que casi la totalidad del profesorado señaló siempre utilizar recursos digitales como medios de apoyo en la enseñanza (97%), y comunicar contenidos con esquemas visuales (94%). De acuerdo con estos resultados, es de considerarse un avance destacable en las instituciones normales en cuanto al uso de TIC si se recupera la situación que expone el estudio de Castillo, et al. (2007), donde se rescató que los profesores pocas veces integraban las TIC a su enseñanza debido a las condiciones de infraestructura y por las necesidades de capacitación sobre su uso; por tanto, las reformas curriculares en materia educativa se enfocaron y han fortalecido estos aspectos en las escuelas normales a fin de promover una educación de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2019).

De igual manera, se demostró que la variable edad incide en el desarrollo e implementación de estrategias, ya que en la Figura 2 se observa que los profesores de 41 años o más son quienes se alejan de hacer uso de estrategias tradicionales, Feixas (2004) asegura que esto tiene sustento en la experiencia y conocimiento en el ámbito educativo y al alto bagaje de estrategias y métodos de enseñanza que suelen poseer los docentes de más edad al tener una trayectoria con mayor número de años.

Figura 2. Desarrollar contenidos centrados en la enseñanza según edad.



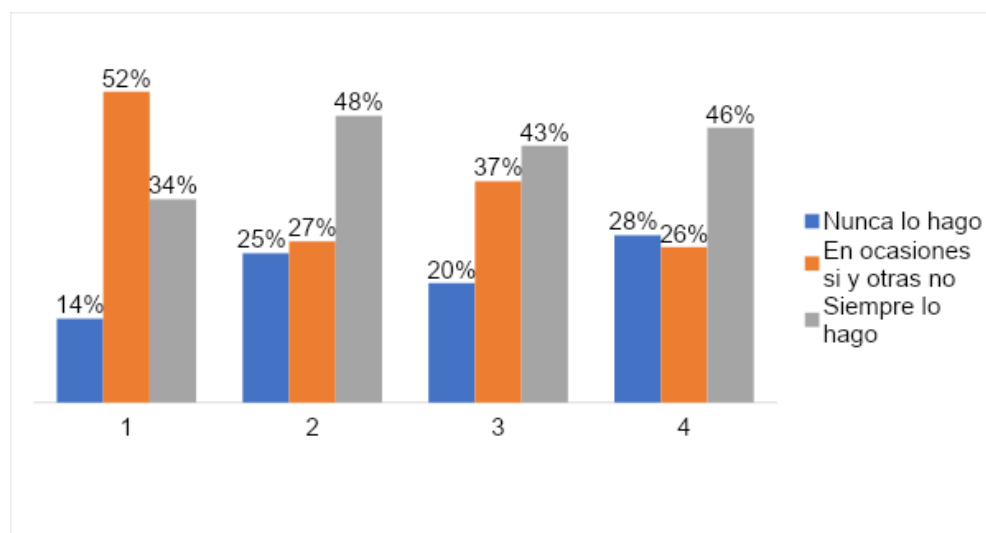
Fuente: elaboración propia.

Sobre el componente de estrategias cognitivas se reflejó una tendencia positiva por parte de los participantes, ya que aludieron a enseñar herramientas cognitivas aunado a los contenidos, resultado de un interés por promover el desarrollo cognitivo en sus estudiantes. También en este elemento, se advirtieron algunas limitaciones en cuanto a utilizar estrategias para organizar información, puesto que fue uno de los aspectos que menos destacó cuantitativamente reflejando poca predisposición por trabajar con este tipo de estrategias al implementar su enseñanza.

Por último, los hallazgos encontrados respecto al componente de evaluación confirman lo expresado por Estévez (2002) al ser uno de los elementos menos valorados por los docentes, los profesores normalistas advirtieron realizar mayormente estrategias

propias de un método tradicional que constructivistas. Además, el grado académico resultó ser una variable importante que tiene relación con ciertas estrategias de evaluación que se alejan de un enfoque centrado en el aprendizaje pues, los docentes que cuentan solamente con licenciatura afirmaron en ocasiones evaluar con exámenes de opción múltiple, mientras que los profesores con estudios de posgrado valoran en mayor medida, el dominio de definiciones por parte del estudiante (ver Figura 3).

Figura 3. Estrategias de evaluación tradicional según grado académico.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En atención a los objetivos del presente estudio, es posible aseverar la existencia de una presencia desigual de enfoques de enseñanza constructivistas, ya que manifiestan orientar su enseñanza hacia el aprendizaje en la formulación de objetivos y estrategias didácticas, que en la forma de planear los contenidos y evaluar los aprendizajes de cada estudiante. Así se concluye con una frecuencia media del enfoque constructivista en las actividades de enseñanza según la percepción de los profesores de escuelas normales de Sonora, lo que supone que consideran centrar la enseñanza en el aprendizaje del estudiante pero también hacia un enfoque de enseñanza tradicional aunque con ciertos rasgos innovadores, similarmente a otros estudios donde se ha

reportado la presencia del enfoque tradicional aunado al constructivista en la enseñanza del profesorado (Arreola, 2013; Tarazón, 2019).

Además, los resultados permiten concluir sobre la incidencia de las variables personales, académicas y laborales como sexo, edad y grado académico en la adopción de enfoques de enseñanza constructivistas, ya que las profesoras mujeres, los docentes del rango ubicado entre 41 años o más y los que cuentan con estudios de posgrado de acuerdo con los resultados tienden a seguir en mayor medida principios constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tal sentido, valdría la pena reflexionar sobre la influencia de estas características del docente en futuros estudios con otras escuelas normales a fin de contrastar los hallazgos y llegar a otras conclusiones interesantes.

Cabe destacar que, la educación normal pretende transitar de la transmisión del conocimiento a la construcción de aprendizajes, debido a que se busca que el profesor de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sea un guía para el estudiante y dinamice los contenidos con base al contexto en el que se ubica y las características y necesidades del mismo (SEP, 2019). No obstante, los hallazgos denotan que a pesar de que los profesores de escuelas normales según su percepción, se desempeñan bajo diversas actividades de un paradigma constructivista, existen algunas limitantes en métodos de enseñanza, enfoques, implementación de contenidos y formas de evaluación.

Al respecto, convendría capacitar y diseñar políticas en congruencia con los fines de los planes y programas de estudio y con base en los propósitos para el fortalecimiento de las instituciones de formación inicial docente como las escuelas normales en México. Se recomienda entonces, al requerir una transformación significativa que a través de la capacitación también se motive e instruya al profesorado de escuelas normales en lo referente al empleo de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante por medio de espacios para la reflexión sobre la práctica docente e incentivos de las políticas públicas elaboradas realmente de acuerdo con las necesidades educativas que aquejan la educación normalista.

Por tanto, queda de manifiesto la necesidad de que los docentes de escuelas normales renueven sus esquemas de pensamiento y sus métodos de enseñanza por



otros más innovadores que den respuesta a las demandas educativas, una opción viable es la utilización del enfoque constructivista en las actividades de docencia pues, permite obtener mejores resultados y potenciar el aprendizaje de los estudiantes a través de acertadas estrategias para potenciar la reflexión, autonomía, trabajo en equipo y pensamiento crítico en beneficio de un futuro desempeño eficiente en el campo laboral y el desarrollo de nuevos conocimientos que seguramente serán de interés social.

La relevancia del presente trabajo radica en la necesidad de contribuir a procesos de reflexión sobre la enseñanza de los profesores de escuelas normales y la mejora de la práctica pedagógica de los formadores de docentes a través de un enfoque de tipo constructivista, para formar profesionales críticos, creativos, reflexivos, éticos y capaces de cuestionar su realidad. Asimismo, convendría continuar con estudios futuros que aporten más información a esta línea temática y generen propuestas de innovación para el mejoramiento de estas escuelas normales y el desempeño docente.

Referencias

- Arreola, C. (2013). Modelos de enseñanza con enfoque cognitivo-constructivistas en docentes de educación superior. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, Hermosillo.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Barreras, V. y Frock, A. (2013). Investigación Educativa: Búsqueda y resultados. Hermosillo, México: Mora-Cantúa Editores, S.A. de C.V.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J. y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. doi: 10.11144/Javeriana.m11-23.pdes

- Cabero, J., Marín, V. y Arancibia, M. (2020). Análisis factorial de una escala de creencias sobre la enseñanza y su relación con características personales y profesionales de docentes de Educación Superior. *Revista ESPACIOS*, 41 (2), 25-32.
- Castillo, E., Barrientos, D. y Ramírez, G. (2007). Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: Práctica docente y seguimiento de egresados. Universidad de Sonora/SEC CEPES.
- Dávalos, M., Vital, A. y Farfán, C. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *PSICUMEX*, 8(1), 22-39. doi: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.268>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Escobar J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Estévez, E. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias Cognitivas*. México: Paidós.
- Estévez, E. (2014). Tendencias de la docencia universitaria en México a partir de la perspectiva de los académicos. En H. Muñoz, *La universidad pública en México. Análisis. Reflexiones y perspectivas*, 165-196. México: Porrúa-UNAM.
- Estévez, E., Arreola, C. & Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(17), 1-23. doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n17.2014>
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2) 1-27.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educación*, 33, 31-59. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>

- Mercado, R. (2019). La formación inicial de maestros y el nuevo proyecto educativo nacional. *Pluralidad y Consenso*, 8(38), 142-147.
- Miramontes, S., Navarrete, E. y Palacios, P. (2018). Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). *PSICUMEX*, 8(1), 67-77. doi: <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.271>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Educación superior y sociedad. Transformaciones sociales en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la educación superior.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019), *Higher Education in México: Labour Market Relevance and Outcomes*. Paris: OECD Publishing, Paris.
- Oviedo, H. y Campo, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (2014). Qualitative variation in approaches to university teaching and learning in large first-year classes. *Higher Education*, 67, 783-795. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9690-0>
- Reigeluth, C. (1999). Diseño de la instrucción, Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción (Vol. I). España: Aula XXI/Santillana.
- Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640. Columbia University.
- Rivas, M. (2005). *Innovación educativa: Teoría, procesos y estrategias*. España: Editorial Síntesis, S.A.

Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales.

<http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Soler, M., Cárdenas, F. y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012.

Tarazón, D. (2019). Enfoques de enseñanza y uso de TIC de profesores de ingeniería en la Universidad Tecnológica de Hermosillo. (Tesis de maestría). Universidad de Sonora, Hermosillo.

Trigwell K., & Prosser, M. (1996). Congruency between intention and strategy in the university science teachers' approaching to learning. *Higher Education*, 32, 77-87 Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Trigwell, K., Prosser M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 57-70 Kluwer Academic Publishers, Netherlands.

Yunga-Godoy, D., Loaiza Aguirre, M., Ramón-Jaramillo, L. y Puertas Bravo, L. (2016). Enfoques de la Enseñanza en Educación Universitaria: Una exploración desde la perspectiva Latinoamericana. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20 (3), 313-333.

Capítulo 38

Concepción de fichas fonéticas en línea para tratar los errores fosilizables en la pronunciación del francés de los estudiantes de idiomas extranjeros en la Universidad del Atlántico.

Carlos Augusto Monroy Serrano¹¹¹

Armando Rafael Cera Lopez¹¹²

Liseth Villar Guerra¹¹³

Universidad del Atlántico

Resumen

Este trabajo está diseñado con el objetivo de identificar y analizar las deficiencias fonéticas más recurrentes que presentan los alumnos y futuros profesores del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico al comunicarse en francés. Además, se pretende identificar las posibles razones por las que se producen estos frecuentes errores en el habla de los estudiantes de Lenguas Extranjera, incluso en semestres avanzados y ya egresados. Así mismo, una vez identificadas, se prevé crear un mecanismo que permita el tratamiento de estos errores. Además, está previsto compartir estos resultados con los profesores del departamento francés para concientizarlos sobre este tema y empezar a generar cambios para las futuras

¹¹¹ Estudiante de la Licenciatura en Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico. Hace parte del grupo de jóvenes investigadores de Esapidex-B. camonroy@est.uniatlantico.edu.co. Orcid: 0000-0002-9500-1676.

¹¹² Estudiante de la Licenciatura en Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico. Hace parte del grupo de jóvenes investigadores de Esapidex-B. arafaalcera@est.uniatlantico.edu.co. Orcid: 0000-0001-8513-9586.

¹¹³ Docente investigadora de la Universidad del Atlántico. Integrante del Grupo de investigación Esapidex-b, categoría A. lisethvillar@mail.uniatlantico.edu.co. Orcid: 0000-0003-0054-6612

generaciones de graduados. Esta población fue sometida a diferentes etapas: observación, realización de actividades de identificación de fonemas con tendencia a fosilizar, cuestionario que busca que ellos mismos den su punto de vista sobre cuáles son sus mayores lagunas en la pronunciación del francés, la aplicación del método correctivo para el mismo y, finalmente, una actividad de verificación final para identificar si existen cambios. La mayoría de los errores son la diferenciación entre los fonemas / b / - / v /, / s / - / z / y la pronunciación correcta de las vocales nasales / ã / - / ě / - / õ /. Por otro lado, se observaron deficiencias en el uso correcto de la *liaison*. Asimismo, el 50% de los alumnos confirma que estos errores se deben a la falta de enseñanza de la fonética en el programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico. Se concluye que la fonética es una rama del idioma que debe enseñarse para mejorar la pronunciación de los estudiantes de lenguas extranjeras y se comparten algunas fichas interactivas con los profesores para que sus alumnos puedan trabajar estos fonemas desde los primeros semestres, evitando así futuras fosilizaciones.

Palabras clave: fosilización, error fosilizable, fonética, corrección fonética.

Abstract

This work is carried out to identify and analyze the most recurrent phonetic deficiencies that students and future professors of the Foreign Languages program of the Universidad del Atlántico perform when communicating in French. In addition, it is intended to identify the possible reasons for these frequent errors in the speech of undergraduates, even in advanced semesters and also graduates. Once identified, it is planned to create a mechanism that allows the handling of these errors. In addition, these results will be shared with the professors of the French department to make them aware of this issue and begin to generate changes for future generations of graduates. This population was subjected to different stages: observation, carrying out activities to identify phonemes with a tendency to fossilize, a questionnaire that seeks that they themselves give their point of view on what are their biggest gaps in the pronunciation of French, the application of the method corrective for the same and, finally, a final evaluation to identify if there are

any improvement. Most of the errors are the differentiation between the phonemes / b / - / v / , / s / - / z / and the correct pronunciation of the nasal vowels / ã / - / ã / - / ã / . On the other hand, deficiencies were observed in the correct use of the liaison. Likewise, 50% of the students confirm that these errors are due to the lack of teaching of phonetics in the Foreign Languages program of the Universidad del Atlántico. It is concluded that phonetics is a branch of the language that must be taught to improve the pronunciation of foreign language students and some interactive cards are shared with teachers so that their students can work on these phonemes from the first semesters, thus avoiding future fossilizations.

Keywords: fossilization, fossilizable error, phonetics, phonetic correction.

Introducción

Gracias a las observaciones realizadas y a nuestra propia experiencia durante nuestro recorrido universitario, hemos constatado un problema constante que gira en torno a los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjera de la Universidad del Atlántico cuando se comunican utilizando el idioma francés: la mala pronunciación de ciertos sonidos en niveles donde no deberían aparecer.

En nuestro programa de Idiomas Extranjeros, es común observar cómo los estudiantes progresan a través de los niveles del idioma, trayendo consigo errores en la pronunciación de ciertos sonidos particulares del francés. Errores que en muchos casos provocan problemas de comunicación por mala pronunciación. En su mayor parte, estas dificultades son inconscientes porque, por un lado, los alumnos no se escuchan entre sí y por ende no se corrigen. Por otro lado, los profesores orientan generalmente sus talleres de lengua en el desarrollo de contenidos gramaticales, lexicales, culturales y pragmáticos, dejando de lado, en muchos casos, el estudio de la pronunciación, el sistema fonético y fonológico del francés.

El trabajo por explicar se ha dividido en su primera parte, en tres etapas que consisten en la observación de la población elegida, la recolección de datos o corpus y finalmente, el análisis de este. Con esto, podemos asegurarnos de detectar claramente qué errores ocurren en francés, especialmente en la parte de pronunciación y a nivel fonético, que pueden llegar al punto de fosilización.

Este trabajo fue diseñado con el objetivo de identificar y analizar las deficiencias fonéticas más recurrentes que presentan los alumnos y futuros profesores del programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico al comunicarse en francés. Además, se pretendió identificar las posibles razones por las que se producen estos frecuentes errores en el habla de los estudiantes de lengua extranjera, incluso en semestres avanzados y ya graduados. A su vez, con la identificación, se dispuso crear un mecanismo que permitiera el tratamiento de estos errores. Finalmente, estos resultados se compartieron con los profesores del departamento francés para concientizarlos sobre este tema y empezar a generar cambios para las futuras generaciones de graduados.

Los conceptos que soportaron este proyecto de investigación fueron los siguientes:

Fosilización

La fosilización es el proceso lingüístico en el que un estudiante de un idioma extranjero mantiene y retiene diferentes características de su idioma nativo en gramática, pronunciación, vocabulario u otros aspectos de la comunicación mientras aprende y usa el nuevo idioma. La fosilización no ocurre por una razón específica porque en el proceso de aprendizaje influyen diferentes factores. Sin embargo, algunas de las posibles causas por las que se produce este fenómeno lingüístico son la transferencia del idioma desde la lengua materna, la edad, la falta de interacción con la nueva cultura, la presión comunicativa, la forma en que se recibe la retroalimentación en el momento del error, entre muchas. otros. (Selinker & Lamendella, 1978) A su vez, se definieron por primera

vez los fenómenos fosilizables lingüísticamente como unidades de reglas y subsistemas que los aprendices de lenguas extranjeras tienden a mantener en su lengua materna independientemente de factores como la edad de la persona o la cantidad de explicaciones dadas en el idioma que se va a aprender. (Varón, 2012)

Error fosilizable

Los errores fosilizables, también llamados persistentes, son aquellos que presentan una mayor resistencia y que permanecen en diferentes etapas de aprendizaje. Se trata de estructuras que representan una dificultad específica y notoria para el alumno, una dificultad intrínseca, una dificultad ligada a su L1, una dificultad percibida por el alumno o una dificultad inducida por la metodología. (Fernández, 1995)

Fonética

Según la fonética es una aproximación al aspecto físico del lenguaje verbal y la forma en que se puede articular, es decir, la forma en que lo hablan los hablantes de un mismo idioma. (Equipo Editorial, Etecé, 2020). Gran parte del sonido del lenguaje proviene del aire que sale de los pulmones y pasa a través de otras partes como la faringe, la boca y las fosas nasales. Dependiendo de la presencia o ausencia de obstáculos, ya sea la lengua, la posición de los dientes, la apertura de la boca, etc., dicha corriente de aire se verá modificada afectando el sonido final producido. (Bigot, 2010)

Corrección fonética

La corrección fonética es la intervención que se realiza para dar solución a los problemas de pronunciación que se encuentran en una población. Esto es necesario para encontrar errores al hablar que deban corregirse. El objetivo es implementar diferentes estrategias para reducir los problemas vinculados al "acento extranjero". (Llisterri, 2020). Existe el método articulatorio que consiste en una descripción precisa de los movimientos

del aparato del habla necesarios para la producción de sonidos correctos. Además, presentan representaciones esquemáticas como ayuda. Otro método de corrección es la transcripción fonética. Esto fue creado por la necesidad de discriminar entre sonidos independientemente de si se ven afectados por su ortografía. Otro método de corrección conocido es la audición y la repetición. Esto se basa en la retroalimentación proporcionada por el profesor. Este es generalmente el método utilizado en el sistema educativo digital.

Metodología

Este trabajo, desde su concepción y a lo largo de los distintos momentos, se ha dividido en tres etapas que se explicarán y detallarán a continuación:

Fase I - Observación y presentación del corpus

Como se mencionó anteriormente, luego de las observaciones realizadas, las ideas compartidas entre colegas y nuestras propias experiencias, pudimos darnos cuenta que uno de los puntos más débiles con respecto a la lengua francesa, en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico es la enseñanza de la lengua francesa. Luego de un análisis realizado con la ayuda de nuestros compañeros, nuestro grupo de investigación y nuestra asesora del proyecto, pudimos concluir que este aspecto ocupa un lugar secundario y en momentos terciario. en aspectos curriculares.

Por eso, al darnos cuenta de este punto débil en el plan de estudios de nuestro programa de Lenguas Extranjeras, decidimos contactar con uno de los profesores con más bagaje en nuestra universidad. Su respuesta fue inmediata y precisa: "no se enseña a pronunciar". Así es como iniciamos nuestro primer contacto con el estudio y la enseñanza de la fonética.

Fase II - Recolección del corpus

Luego de establecer los parámetros del proyecto y decidir sobre aspectos como población, paradigma y otros aspectos teóricos, se tomó el primer grupo de muestras. Para ello, se utilizaron diferentes instrumentos como grabaciones de aproximadamente 2 a 3 minutos. En estas grabaciones, se pidió a los miembros de la población que respondiesen trece preguntas personales como "¿Cómo te llamas?", "¿Qué podrías decir sobre tu casa?", "¿Cuál es su idioma preferido?", "¿Qué harás cuando termines la universidad?", Etc. Con esto, se buscó que las personas demuestren su nivel y lo utilicen en un ambiente en el que se sientan cómodos y tranquilos. Después de eso, se compartió con ellos un breve diálogo de una conversación entre dos personas ficticias.

En ese momento, la intención era realizar una actividad en la que los individuos estuvieran fuera de su zona de confort e identificar si existía alguna variación en los errores fonéticos encontrados en la primera actividad. De esta forma, fue posible apreciar aquellos errores que eran repetitivos en cada uno de ellos.

Posteriormente, se diseñó un cuestionario que se compartió con los docentes de los semestres superiores. Se esperaba que compartieran su vasta experiencia en la enseñanza del idioma destacando los fonemas que representan una dificultad general para los estudiantes recién evaluados. A su vez, se creó un formulario destinado para los estudiantes, el cual tenía la intención de conocer por ellos mismos cuáles son los mayores problemas que encuentran al pronunciar el francés.

Fase III - Análisis del corpus

En la siguiente tabla se presenta la información relacionada con los instrumentos aplicados, los cuales respondieron a un objetivo específico, e información sobre el análisis del corpus.

Tabla 1. Instrumentos utilizados.

Instrumento	Uso	Objetivo específico	Datos recolectados
Observación	Esta observación se inició cuando notamos una tendencia a no pronunciar correctamente ciertas palabras y fonemas de nuestra parte y del resto de alumnos del programa de Lenguas Extranjera. Hay que tener en cuenta que estos errores ya no deberían ocurrir, ya que se trata de sonidos y fonemas básicos para aprender francés.	Inferir cuáles son las posibles causas de la aparición de los errores identificados.	Se ha encontrado que hay muchos errores que los estudiantes cometen sin darse cuenta. Además, incluso con el profesor haciendo la corrección respectiva, todavía no hubo mejoría. Es con esto que nos hemos dado cuenta de que los errores que no se corrigen desde el principio son muy difíciles de eliminar en el futuro.
Registro de video	Se pidió a los estudiantes que grabaran un video de ellos mismos en el que respondieran algunas preguntas de carácter personal. El objetivo era que utilizaran tantos recursos lingüísticos como les fuera posible desarrollando sus respuestas sobre temas que les resultan familiares.	Identificar qué errores pueden convertirse en un error fosilizado, en los estudiantes cuando se expresan oralmente en el idioma que se aprende.	Con este primer instrumento pudimos identificar un cierto número de errores cometidos sin recibir ninguna corrección por parte de los propios alumnos. Los errores más comunes fueron / z / vs [s], / v / vs [b], vocales nasales y guturales. Es importante recordar que en este instrumento se utilizaron preguntas de carácter personal con las que el nivel de estrés de los estudiantes fue bajo.

Registro de audio	En esta segunda parte, los alumnos grabaron un audio en el que leyeron una conversación dada anteriormente que recoge los errores que se presentaban habitualmente en la primera parte. Con esto, si los estudiantes no se corrigen a sí mismos, podríamos interpretar que estas fallas ahora son errores y deben ser atendidas para evitar futuras fosilizaciones.	Identificar qué errores pueden convertirse en un error fosilizado, en los estudiantes cuando se expresan oralmente en el idioma que se aprende.	Se han confirmado errores en las vocales nasales, guturales, fricativas y en el uso de la <i>liaison</i> .
Cuestionarios	Este instrumento se compartió con profesores y estudiantes de semestres superiores para recopilar más información. Además, expresaron sus percepciones sobre los fonemas más recurrentes en los semestres avanzados y por qué creen que esto sucede.	Inferir cuáles son las posibles causas de la aparición de los errores identificados. Identificar qué errores pueden convertirse en un error fosilizado, en los estudiantes cuando se expresan oralmente en el idioma que se aprende.	Se encontró que un gran porcentaje de las personas que realizaron el cuestionario, tanto de docentes como estudiantes, afirman que hay una gran dificultad al momento de pronunciar semi-vocales, vocales nasales y algunas consonantes. A su vez, expresan que en el programa de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico no se enseña formalmente la fonética.

Resultados

Registro de video y de audio

Para evaluar esta actividad, se desarrollaron unas guías evaluativas que incluían vocales cerradas / i / - / y / - / u /, vocales semicerradas / e / - / ø / - / o /, medios bajos / ε / - / œ / - / ɔ / - / ə /, las semivocales / w / - / ɥ / - / j / y las nasales / ã / - / ã / - / ã / . Además, se han incluido algunas consonantes que, según Tomé M. (1996) explica que

los siguientes problemas son recurrentes para los hispanohablantes: / s / - / z /, / v / - / b /, / ʒ / - / ʃ /.

El 90% de los alumnos cometieron errores repetitivos en el uso de las consonantes / b / - / v / lo que demuestra un evidente desconocimiento de la diferencia y la correcta articulación de estas dos consonantes. Aquí se omite el característico sonido oclusivo de / b / o el sonido fricativo de / v /. Es decir, todos se pronunciaron de manera oclusiva o viceversa sin diferenciar entre uno y otro, lo que puede entenderse como una interferencia directa de la región española y del Caribe colombiano. Palabras como “bon”, “bu”, “souvent”, “vous”, “vingt” entre otras, se pronunciaban mal con frecuencia. Nuevamente, el 90% de los estudiantes exhibieron errores repetitivos en el uso de las vocales nasales / ã / - / ĩ / - / õ /. Aquí se destacó la incapacidad de los alumnos para producir el sonido característico de estas vocales y más aún en la diferenciación de la pronunciación entre cada una de ellas. Al no tener una línea de base para identificar cada sonido, les es imposible establecer esas diferencias mínimas que afectan la comprensión de estas consonantes al hablar.

Una vez más, casi todos los estudiantes fallaron en la pronunciación y articulación correctas de estos fonemas / s / y / z /. El mayor problema encontrado fue la falta del sonido fricativo de la consonante / z /. Los estudiantes no pudieron hacer la vibración necesaria para producir correctamente este sonido.

Otro error común con una fuerte tendencia a fosilizar es el mal uso de la *liaison*. En esta categoría, el 80% de la población no logró hacer la unión correcta entre las palabras requeridas por la *liaison*, ya sea separando fonéticamente dos palabras o no haciendo la vibración correcta cuando la primera palabra terminaba con / s / y la otra comenzaba con una vocal.

Como estos errores son los más frecuentes, se decidió realizar una propuesta que gira principalmente en torno al tratamiento de aquellos fonemas que tienen grandes

posibilidades de fosilización. Estos son: las vocales nasales / ã / - / ã / - / ã / y las consonantes / v / - / b / y / s / - / z /

Cuestionario para los profesores de Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Este instrumento consistió en un formulario con una serie de preguntas dirigidas a un grupo de docentes (16 de 18) del programa de Lenguas Extranjeras para que pudieran compartir su punto de vista sobre los errores más frecuentes que lograron identificar en sus alumnos y a lo largo de su carrera. Primero, se les preguntó acerca de las vocales orales. Los resultados obtenidos sugieren que, desde el punto de vista de los docentes, los estudiantes tienden a cometer errores en los fonemas [œ] con el 66,7% (16) de los votos, siendo los más afectados según la percepción de los estudiantes. En segunda posición, [ø] con el 41,7% (10) de los votos. En tercera posición, [ɛ] con 29,2% (7). Cuarto, tenemos [y] con 20,8% (5). En quinta posición, [ə] y [ɔ] con un 16,7% (4). En sexto lugar, [u] con 12,5% (3). Por último, tenemos el fonema [e] con 8,3% (2) y la opción "ninguno" con 4,2% (1).

Otra pregunta que se planteó directamente a los profesores fue si sus alumnos eran capaces de diferenciar entre las palabras “son”, “sang” et “saint” en fonética y pronunciación. El resultado fue abrumador ya que todos los profesores expresaron que no podían hacer tal diferenciación.

Otra pregunta en el formulario fue sobre las vocales nasales y si son un problema para que sus estudiantes las pronuncien correctamente. Según las respuestas dadas, el fonema [ẽ] es el que presenta más errores al momento de su uso con el 100% de los votos de los profesores. Seguido de eso, tenemos el fonema [ã] con el 33% de los votos. Esto confirma que estos sonidos representan un problema para los estudiantes de lengua extranjera de habla hispana.

La siguiente pregunta se refiere a las semivocales. Asimismo, el objetivo de la pregunta fue identificar qué nivel de dificultad representaban estos sonidos durante su pronunciación. En primera posición tenemos dos fonemas que toman el 66,7% de las voces por igual: [j] y [ɥ]. En segunda posición, con el 16,7% de los votos, tenemos el fonema [w].

Después de eso, se pidió a los maestros que identificaran cuál de los siguientes fonemas consonánticos representaba una dificultad cuando los usaban sus estudiantes. Tras analizar los resultados, tenemos los fonemas [b] - [v] y [s] - [z] en primer lugar con el 33,3% de los votos. Esto significa que, según los profesores de francés de la facultad, estos son los fonemas consonánticos que representan más dificultades para los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico.

En segunda posición, tenemos los fonemas [l] - [ʎ] y [ʃ] - [ʒ] con el 16,7% de los votos. Con esto, se puede entender que estos también representan un gran número de incidencias entre la población de estudiantes de Lengua Extranjera de la Universidad del Atlántico.

Finalmente, la última pregunta de este cuestionario se relaciona con las razones por las que surgen todos estos problemas de pronunciación. Se ofrecieron tres opciones: interferencia de la lengua materna, falta de enseñanza de fonética en el programa de Lenguas Extranjeras y otra opción de respuesta libre.

Los profesores dicen que la razón principal es la falta de enseñanza de fonética en el programa. Con esto, se confirma la idea expuesta anteriormente que tiene un impacto directo en el buen aprendizaje de los estudiantes en materia de pronunciación y articulación de los fonemas típicos de la lengua.

Cuestionario para los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Se contó con la participación activa de 23 alumnos del programa de diferentes semestres: 16 del décimo semestre, 3 del noveno, 2 del octavo y 2 egresados. La idea era dirigir esta encuesta a personas que ya tienen un conocimiento avanzado del idioma para tener una apreciación más amplia y objetiva.

El formulario comenzó con preguntas sobre las vocales orales y aquellas que representaban dificultades durante su pronunciación. En primer lugar, tenemos el fonema [œ] con el 65,2% de los votos. En segunda posición, el [ø] con el 39,1% de los votos. En tercera posición está el fonema [ɛ] con el 30,4% de los votos. En cuarto lugar, [y] con el 21,7% de los votos. A su vez, se presentaron otros fonemas como [ɔ] y [ə] con el 17,4% de las voces, [u] con el 13% y [o] y [e] con el 8,7%. Se incluyó la opción “ninguna” y obtuvo el 4,3% de los votos.

Uno de los comentarios más recurrentes que comparten los alumnos es la dificultad de tener solo cinco vocales en español y muchas más en francés. Con esto, su comprensión y correcta articulación es difícil.

A continuación, se preguntó a los estudiantes si eran capaces de identificar la diferencia de pronunciación entre las palabras "son", "sang" y "saint". A su vez, si son capaces de pronunciar correctamente la palabra "constantine". El 52,2% de los votantes expresaron que no podían o conocían estas diferencias. Después de eso, se les pidió que identificaran cuál de las vocales nasales reconocen menos. Los votos colocaron a [ɛ̃] en primer lugar con un 52,2%. Luego [ã] con 26,1%. Luego [ɔ̃] con 21,7%. Finalmente, se dio la opción “ninguna” y se obtuvo un 26,1%.

Otra pregunta se refería a las semivocales. La semivocal más votada, representando así la que presenta mayor dificultad para los alumnos, es [j] con el 69,6% de los votos. A

continuación, encontramos [u] con el 34,8% de los votos. Finalmente, [w] con solo el 4,3% de los votos.

Se invitó a los alumnos a seleccionar los fonemas consonantes que representaban una dificultad para diferenciarlos. La mayoría de los votos fueron a favor de la opción "ninguno". Después de eso tenemos los fonemas [s] - [z] con el 26,1% de las voces. Seguido de esto, encontramos [ʃ] - [ʒ] con un 17,4%. A su vez, [f] - [v] con 13%. Con el mismo porcentaje tenemos los fonemas [b] - [v] y [ʃ] - [ʒ]. Los fonemas [m] - [n] no recibieron ningún voto.

Los estudiantes dejaron varios comentarios sobre dos categorías de fonemas: [s] - [z] y [b] - [v]. Expresaron que no les fue difícil diferenciar los sonidos de estos fonemas. Sin embargo, eso cambia cuando los usan naturalmente en una conversación. Expresan que ese es el gran problema y que puede tener origen por la interferencia con el español, en particular el que se habla en la costa colombiana, ya que no se hace distinción entre ellos.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes por qué creen que están ocurriendo estos incidentes. Se les dio tres posibilidades: la falta de enseñanza de la fonética en el programa, la interferencia con la lengua materna y en la última podrían incluir otra de su consideración. El 50% de los votos señalaron una falta de enseñanza de fonética en el programa. El 33,3% de los votos se destinó a la interferencia en la lengua materna, en este caso el español. El 12,6% dice que esto también se debe a la falta de práctica de los fonemas en clase. Este es el resultado de lo mencionado anteriormente con la enseñanza de la fonética. Finalmente, el 4,2% dice que es una combinación de la no enseñanza de esta rama de la lengua y la interferencia del español en el francés.

Para tratar de dar una solución a estos inconvenientes encontrados, se desarrollaron tres fichas las cuales incluyen los métodos de corrección fonética más utilizados como lo

son el articulatorio y el de escucha/repetición. A su vez, se dieron sesiones de retroalimentación para aumentar la efectividad de estas.

A continuación, los resultados obtenidos:

Ficha / b / - / v /

En el primer ejercicio, que consistió en comprender la diferencia entre los fonemas / b / - / v /, el 100% de los estudiantes pudo comprenderlo y elegir la respuesta correcta. Como se mencionó anteriormente, se compartió con ellos una explicación articuladora explicando cómo producir sonido. A su vez, se presentó un video de un nativo con estudios en el idioma explicando estos dos sonidos. Después de eso, comenzaron los ejercicios de escucha. El 60% de los alumnos realizó correctamente los 7 ejercicios. El 25% de los estudiantes respondió correctamente 5 de los 7 ejercicios, sin discriminar correctamente oraciones como *"tu bois de l'eau?"*/*"tu vois de l'eau?"*, *"prends un bain chaud?"*/*"prends un vin chaud"*. A su vez, el 10% de los estudiantes respondió correctamente 4 de los 7 ejercicios presentados, finalmente una pequeña minoría del 5% presentó problemas y respondió correctamente 3 o menos de los 7 ejercicios presentados.

Fichas / s / - / z /

Comienza presentando una explicación directa de la diferencia entre los fonemas / s / - / z /. Primero, hay un contraste entre dos palabras similares *"seau"* y *"zoo"*. Después de eso, se presentan las imágenes de la representación articuladora de estos fonemas junto con una explicación bastante simple de cómo deben posicionarse los órganos parlantes para producir el sonido deseado. A su vez, se muestran en qué casos de escritura están presentes estos sonidos; por ejemplo, la combinación de consonantes "sc" en el caso de *"scientifique"*; la combinación de la consonante "t" y la vocal "i" como en *"impatience"*; o con la terminación "-x" en la palabra *"six"*. Todo esto se pronuncia

como / s /. Por otro lado, muestra los casos en los que diferentes fonemas se pronuncian como / z /; por ejemplo, el fonema / s / entre dos vocales y la conexión hecha con fonemas como "-s", "-x" y "-z".

Nuevamente, el 100% de los estudiantes respondió correctamente la pregunta sobre qué diferencia al fonema / s / de / z /. Después de eso, encontramos que el 50% de los estudiantes hicieron los 10 ejercicios correctamente. El 25% de los alumnos tiene un error en los 10 ejercicios que tratan principalmente de palabras que comprenden ambos fonemas al mismo tiempo, como "isis", "Uzès", "Oasis", "*aisance*", etc. El 15% de los alumnos presentó 2 errores de los 10 ejercicios dados en la hoja. Finalmente, el 10% de los estudiantes presentó errores en tres o más ejercicios. Los más comunes estaban relacionados con palabras que tienen los dos fonemas juntos y hacen el sonido / z / al presentar el vínculo y la concatenación.

Ficha / ẽ / - / ã / - / õ /

A diferencia de las dos pestañas anteriores, esta pestaña tiene 21 ejercicios. La razón principal de esto es que se decidió procesar los tres fonemas nasales / ẽ / - / ã / - / õ / juntos para establecer las diferencias entre ellos con mayor claridad.

Comienza con una explicación explícita de estos tres sonidos con tres objetos con el mismo nombre: "*bain*" [bẽ], "*banco*" [bã] y "*bon*" [bõ]. El objetivo es que puedan identificar estos tres sonidos. Posteriormente, se utiliza el método articulatorio para mostrar y explicar las diferencias más notables a la hora de pronunciar estos fonemas. El archivo continúa con un video producido por un nativo del idioma. En este caso, este vídeo es de gran importancia ya que estos tres sonidos son muy similares y totalmente ajenos a la lengua materna de los alumnos. Por eso es fundamental su uso y comprensión. Después de eso, el 90% de los estudiantes respondió correctamente cuando se les preguntó cuál era la diferencia entre estos tres sonidos.

En esta tercera y última ficha, el 100% de los alumnos, luego de ver el video y observar las imágenes articulatorias, respondieron correctamente dónde estaba la diferencia, permitiendo que los tres sonidos se hicieran de manera diferente.

Solo el 20% de los estudiantes hizo 17 o 18 ejercicios correctamente de los 21 presentados. Para esta minoría los problemas giraban en torno a la secuencia vocálica y la eliminación de la / e / como en el ejemplo "*on ne prend rien*" o "*on ne rend rien*". Encontramos que el 40% de los estudiantes estaban en el rango de 14, 15 y 16 ejercicios realizados correctamente. Además, el 25% de la población se encontraba dentro de un rango de 13, 14 y 15 ejercicios correctos. Finalmente, encontramos que el 15% restante se encuentra en el rango de 10 ejercicios correctos o menos de los 21 presentados.

Actividad de verificación final

Para medir el impacto de las fichas fonéticas en los alumnos, se elaboró una actividad final que se dividió en dos partes. En el primero, los estudiantes tenían que responder una pregunta social en un minuto, dando detalles concisos. En la segunda parte se les compartió una lectura de nivel B1, que tenían que hacer. Ambas actividades debían registrarse y compartirse en un formulario de Google que se les proporcionó.

Aquí, se analizaron los fonemas que previamente se intentaron procesar / b / - / v / , / s / - / z / y / ã / - / ã / - / ã / . Hubo un buen desempeño de los estudiantes ya que en los fonemas / b / - / v / se encontró que el 65% de ellos presentaba algún tipo de error notorio al pronunciar estos dos fonemas.

Asimismo, en los fonemas / s / - / z / se encontró una incidencia de falla del 75%, principalmente en el sonido fricativo característico de la consonante / z / .

Finalmente, en las vocales nasales se observó un error del 80% durante la pronunciación. En estos, los errores más comunes se relacionaron directamente con la ausencia del sonido nasal necesario. A su vez, la correcta articulación entre estas tres vocales. Además, se han observado casos en los que no existía distinción entre los fonemas / ã / - / ã / .

Conclusiones

El objetivo de este proyecto fue identificar los errores que representan una dificultad para los estudiantes de diferentes semestres, e incluso semestres avanzados, del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico y por qué se generan estos en su mayoría. Al mismo tiempo, se intentó dar un tratamiento para analizar si se generó algún tipo de mejora en estos estudiantes. Después de aplicar los diferentes instrumentos y analizar los resultados obtenidos, podemos afirmar que existen posibilidades de obtener una ligera mejora por parte de los estudiantes con relación a estos fonemas problemáticos constantes. A su vez, en la segunda parte de la actividad evaluativa de la propuesta pedagógica, se destacó un incremento en la autocorrección de los estudiantes. Esto significa que pudieron comprender la teoría de cómo se deben producir estos sonidos procesados. Asimismo, los alumnos comentaron que a medida que desarrollaban los diferentes mapas y actividades, aumentaba su nivel de confianza y seguridad, lo que hacía que el aprendizaje fuera mucho mejor.

Otro aspecto encontrado es que una de las razones más importantes para que ciertos fonemas se fosilicen y afecten así a la pronunciación de los estudiantes es la falta de práctica y la casi inexistencia de una clase dedicada a la enseñanza de la fonética en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Atlántico. La fonética no debe verse como una actividad de relleno durante los últimos minutos de la clase, ya que tiene su importancia específica en el aprendizaje de idiomas y debe tratarse como tal. (Bueno, 2012)

Referencias

Selinker, L. y Lamendella, J. T. (1978). «Two perspectives on fossilisation in interlanguage learning». *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, pp. 143-191.

- Varón, L. (2012). Fossilización y Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) <http://human.kanagawa-u.ac.jp/qakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>
- Fernández, S. (1995). Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf
- Llisterri, J. (2021). *Fonética y Fonología*. http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_def_ambits/fonetica_fonologia.html
- Editorial Etecé. (17 de septiembre de 2020). *Concepto de Fonética*. <https://concepto.de/fonetica/>
- Bigot, M. (2010). Apuntes de lingüística antropológica. <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/5..FON%C3%89TICA%20y%20FONOLOGIA.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Bueno, R. (2012). *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en la clase de español*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manc_hester_2012/05_bueno.pdf
- Bueno, R. (2013). *Propuestas para la enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/04_bueno.pdf
- Deswarte, C.; Baquero, F. J.; Reyes-Rincón, J. H. & Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 59-76. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efpf