



1^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI



MEMORIAS DEL EVENTO



ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO

Programa de
Formación
Complementaria
Escuela Normal Superior del Quindío





COMITÉ EDITORIAL

RECTOR

Luis Antonio Cobaleda Garay

COORDINADORA PFC

María Eugenia Duque Gómez

CORRECCIÓN DE ESTILO

Miguel Ángel Caro Lopera
David Mauricio Giraldo Gaviria
Edwin Leandro Parra Hoyos
Juan David Zambrano Valencia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Carlos Mario Londoño Gomez
ARTEIMAGEN
DISEÑO Y PUBLICIDAD

EDITORIAL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DEL QUINDÍO
Todos los Derechos reservados
Septiembre de 2021
Armenia, Quindío

CONTACTO

Maricel Restrepo Nasayó
E-mail: Coordinadormarrestrepo@ensq.edu.co
Celular: 310 833 0433

ISSN: 2805-7031



**ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO**



**DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN**
Facultad de Ciencias de la
Educación



1^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INVESTIGATIVAS

LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
DÉSAFÍOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI

COMITÉ ACADÉMICO Y CIENTÍFICO

Dra. Zahyra Camargo Martínez.	Universidad del Quindío
Dr. Miguel Ángel Caro Lopera.	Universidad del Quindío
Mg. Juan David Zambrano Valencia.	Universidad del Quindío
Dr. Johanny Aguillón Osma.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. Indira Carolina Arias Vinasco.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. Paula Marcela Barrera Londoño.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. Sara Milena Castañeda Díaz.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. María Eugenia Duque Gómez.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. David Mauricio Giraldo Gaviria.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. Ángela María González Serrato.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. María Eugenia Maldonado.	Escuela Normal Superior del Quindío
Dr. Ricardo Pardo Ruíz.	Escuela Normal Superior del Quindío
Mg. Maricel Restrepo Nasayó.	Escuela Normal Superior del Quindío

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PONENCIAS

CRITERIOS	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE
Envío de ponencia	Calificación de 1 a 5. La calificación 1 será cuando en el correo recibido sea en entrega extemporánea y 5 cuando el correo recibido corresponde a fecha límite con documento adjunto.	5%
Pertinencia para el evento	Calificación de 1 a 5. La calificación de 1 será cuando el documento enviado no tiene ninguna relación con los ejes temáticos y mesas propuestos y hasta 5 cuando el trabajo enviado se relaciona con una de las áreas temáticas y mesas propuestas. Si la calificación es 1, finaliza el proceso de evaluación.	25%
Formación en las Escuelas Normales	Calificación de 1 a 5. La calificación 1 será cuando la propuesta enviada no corresponde a naturaleza de Escuela Normal y hasta 5 según la relación directa que exista entre la propuesta enviada y las Escuelas Normales	20%
Formación docente	Calificación de 1 a 5. La calificación 1 será cuando la propuesta enviada no tenga relación con la formación docente y hasta 5 cuando la propuesta tenga asociación directa con la formación docente	10%
Calidad del texto	Calificación de 1 a 5. La calificación 1 será cuando el documento es un resumen sin coherencia y podrá ser hasta 5 cuando es un documento bien estructurado y acorde a la temática propuesta, contando con: ☐ Aspectos morfosintácticos. ☐ Adecuación del título. ☐ Los objetivos y la situación problemática. ☐ Diálogo entre las conclusiones. ☐ Referencias actualizadas según el área temática.	15%
Aporte a la discusión académica	Calificación de 1 a 5. Se califica con 1 cuando la investigación expuesta no permite la generación de discusiones y reflexiones sobre la misma y el eje temático en el cual se enmarca; y hasta 5 cuando permite la generación de discusiones y reflexiones a la luz de la formación de maestros.	25%



AGENDA

LUNES 13 DE SEPTIEMBRE DE 2021

PONENTES CENTRALES



ARACELI DE TEZANOS CASTIÑEIRAS
URUGUAY



NORBELLA MIRANDA NIEVES
COLOMBIA



MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA
COLOMBIA

ACTIVIDADES / HORA

7:30 a.m. – 8:00 a.m.	Apertura
8:00 a.m. – 9:00 a.m.	POENCIA CENTRAL ARACELI DE TEZANOS CASTIÑEIRAS
9:00 a.m. – 9:15 a.m.	Sesión de preguntas
9:15 a.m. – 9:30 a.m.	Descanso
9:30 a.m. – 10:30 a.m.	POENCIA CENTRAL NORBELLA MIRANDA NIEVES
10:30 a.m. – 10:45 a.m.	Sesión de preguntas
10:45 a.m. – 11:45 a.m.	POENCIA CENTRAL MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA
11:45 a.m. – 12:00 m.	Sesión de preguntas
12:00 m. – 1:00 p.m.	Ponencias Simultáneas

SALA 1	12:00 m 12:20 p.m.	Una apuesta a la integración metodológica para el desarrollo comunicativo en inglés, en niños de Transición. Escuela Normal Superior de Ibagué / Colombia Ponentes Luisa F. Uribe Castro / Cristina del Pilar Hoyos Correa / Aída Astrid Obando Rodríguez
	12:20 p.m. 12:40 p.m.	Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores. Escuela Normal Superior del Quindío / Colombia Ponente David Mauricio Giraldo Gaviria
	12:40p.m. 1:00 p.m.	Colectivización de las producciones escritas en asignaturas de nivel superior: propuestas educativas remotizadas en pandemia. GICEOLEM/Argentina Ponentes Carolina Roni / Natalia Rosli / Paula Carlino
SALA 2	12:20 p.m. 12:40 p.m.	Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores para proponer estrategias de producción textual. Universidad del Quindío / Colombia Ponente Juan David Zambrano
	12:40p.m. 1:00 p.m.	El debate como estrategia de comunicación para el desarrollo del pensamiento crítico. Escuela Normal Superior del Quindío / Colombia Ponente Paula Marcela Barrera Londoño
SALA 3	12:00 m 12:20 p.m.	Análisis de la educación intercultural en contextos bilingües a través de los recursos didácticos. Universidad de Córdoba / España Ponentes Elisa Pérez / Rocio Serrano
	12:20 p.m. 12:40 p.m.	El lenguaje y la comunicación para el desarrollo de la identidad cultural y profesional pedagógica. Universidad "José Martí Pérez" (UNISS) Sancti Spiritus / Cuba Ponente Elena Sobrino Pontigo
	12:40p.m. 1:00 p.m.	Travesía por los caminos de herradura: Reconstruyendo las memorias del conflicto armado en la Escuela Rural Nuevo Horizonte. Universidad de Antioquia, Seccional Oriente/Colombia Ponentes Yuliana Montoya Pérez / Lina María García Gómez / Luisa Fernanda Osorio Zuluaga

MARTES 14 DE SEPTIEMBRE DE 2021

PONENTES CENTRALES



PAULA CARLINO
 ARGENTINA



DAIRO SÁNCHEZ BUITRAGO
 COLOMBIA



SILVIA VALENCIA GIRALDO
 COLOMBIA

ACTIVIDADES / HORA

8:00 a.m. – 9:00 a.m.

9:00 a.m. – 9:15 a.m.

9:15 a.m. – 9:30 a.m.

9:30 a.m. – 10:30 a.m.

10:30 a.m. – 10:45 a.m.

10:45 a.m. – 11:45 a.m.

11:45 a.m. – 12:00 m.

12:00 m. – 1:00 p.m.

PONENCIA CENTRAL PAULA CARLINO

Sesión de preguntas

Descanso

PONENCIA CENTRAL DAIRO SÁNCHEZ BUITRAGO

Sesión de preguntas

PONENCIA CENTRAL SILVIA VALENCIA GIRALDO

Sesión de preguntas

Ponencias simultáneas

SALA 1	12:00 m 12:20 p.m.	Comunicación en el aula: Una perspectiva desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Escuela Normal Superior del Quindío / Colombia Ponente María Eugenia Maldonado
	12:20 p.m. 12:40 p.m.	La maestría en supervisión educativa en territorio venezolano, ante la diversidad pluricultural, multiétnica, multilingüe. La Habana/Cuba Ponentes Héctor Diego Martínez Ochoa / Félix Balois Berris Ibarra / Alfredo Roger García Vega
	12:40p.m. 1:00 p.m.	Universitarios indígenas ante la lectura y la escritura en el primer año de su carrera profesional. Universidad Pedagógica Nacional / México Ponente Gilberto Aranda
SALA 2	12:00 m 12:20 p.m.	La participación protagónica del estudiante: una vía para la comunicación educativa. Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez / Cuba Ponente Yoselin Guerrero Aragón
	12:20 p.m. 12:40 p.m.	AICLE como enfoque pedagógico para el desarrollo de proyectos de bilingüismo. Escuela Normal Superior del Quindío/Colombia Ponentes Nataly Loaiza Londoño / Kelly Charlynn Ortiz Ariza
	12:40p.m. 1:00 p.m.	Alfabetización digital con adultos del municipio de Junín. I.E.D. Escuela Normal Superior de Junín/Colombia Ponentes Juana V. Arias / Edgar Gómez / Luisa Jiménez
SALA 3	12:00 m 12:20 p.m.	Conéctate con la lectura: Una aproximación a la literacidad crítica. Institución Educativa Ciudadela del Sur/Colombia Ponente Alejandra Patiño Jiménez
	12:20 p.m. 12:40 p.m.	La ecología de saberes como principio para la co-elaboración de una estrategia didáctica que permita la revitalización de la lengua iku en niños, niñas y jóvenes del casco urbano de Pueblo Bello (Cesar). Universidad Libre Bogotá / Colombia Ponente Brisa Guerrero
	12:40p.m. 1:00 p.m.	Lectura crítica de narrativa infantil colombiana. Propuesta didáctica para estudiantes de básica primaria. Universidad Del Quindío/Colombia Ponente Luz Myriam García

MIÉRCOLES 15 DE SEPTIEMBRE DE 2021

PONENTES CENTRALES

	FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ COLOMBIA
	LILIANA CUESTA MEDINA COLOMBIA
	DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO COLOMBIA
	ISABEL TEJADA SÁNCHEZ COLOMBIA

ACTIVIDADES / HORA	8:00 a.m. – 9:30 a.m.	PONENCIA CENTRAL FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ
	9:30 a.m. – 9:45 a.m.	Sesión de preguntas
	9:45 a.m. – 10:45 a.m.	PONENCIA CENTRAL LILIANA CUESTA MEDINA
	10:45 a.m. – 11:00 a.m.	Sesión de preguntas
	11:00 a.m. – 12:00 m.	Ponencias simultáneas
	12:00 m. – 1:00 p.m.	PONENCIA CENTRAL DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO
	1:00 p.m. – 1:15 p.m.	Sesión de preguntas
	1:15 p.m. – 1:45 p.m.	PONENCIA CENTRAL ISABEL TEJADA SÁNCHEZ
	1:45 p.m. – 2:00 p.m.	Sesión de preguntas
	2:00 p.m. – 2:30 p.m.	Cierre cultural

SALA 1	11:00 a.m. 11:20 a.m.	La comprensión del libro-álbum como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación primaria. Escuela Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia / Valle del Cauca Ponente Karen Lorena Rodríguez
	11:20 a.m. 11:40 a.m.	Implicación del hiperlenguaje e hipertexto en las prácticas pedagógicas, para contribuir en la comprensión y la formación del maestro del siglo XXI, ante la crisis de la Covid19. Institución Educativa Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona / Colombia Ponentes César Augusto Duque Vallejo / Ofir Eugenia Peláez Agudelo / Flover Isaac Escobar Hernández
	11:40 a.m. 12:00 m.	Formación inicial de maestros en las Escuelas Normales Superiores: hacia una propuesta de política lingüística de bilingüismo. Escuela Normal Superior del Quindío / Colombia Ponente Maricel Restrepo Nasayó
SALA 2	11:00 a.m. 11:20 a.m.	Hacia una didáctica de la revisión de textos académicos desde las representaciones y prácticas sociales de docentes de educación básica secundaria y media. IE Cristóbal Colón Armenia, Quindío/Colombia Ponente Edwin Leandro Parra
	11:20 a.m. 11:40 a.m.	Arte, Narrativas Y Derechos: Un Parlante A Las Voces De Los Estudiantes. Escuela Normal Superior Presbítero. José Gómez Isaza / Colombia Ponente Wilton Alberto Zapata
	11:40 a.m. 12:00 m.	La identidad profesional del docente de inglés: una revisión sistemática exploratoria Universidad del Quindío / Colombia Ponente Tania Paola Tinoco Villanueva
SALA 3	11:00 a.m. 11:20 a.m.	De evaluar a retroalimentar: propuestas de estudiantes universitarios para aprender a escribir y escribir para aprender. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo Morelia/México Ponentes Elsa Xanat Contreras / Olga López Pérez / Koral Chávez López
	11:20 a.m. 11:40 a.m.	Tiempos de Pandemia, Tiempos de retos y Cambios para la Escuela. Escuela Normal Superior del Quindío / Colombia Ponentes Nancy Cabrera Osorio / Mario Cardona Castaño / Pablo Emilio Díaz Molina
	11:40 a.m. 12:00 m.	Prácticas de escritura narrativa en docentes y estudiantes en formación bilingüe de octavo grado de tres escuelas rurales de Risaralda (Caldas): Un estudio de caso desde una perspectiva psico-sociolingüística del bilingüismo y hacia una propuesta basada en los enfoques de proceso y género. Institución Educativa Quiebra de Santa Bárbara Manizales, Caldas / Colombia Ponente Diana Marcela Duque Salazar

TABLA DE CONTENIDO

PAG

AGENDA DEL EUENTO..... 3

INTRODUCCIÓN..... 7

BIODATA DE PONENTES CENTRALES..... 9

RESUMEN DE PONENCIAS CENTRALES..... 15

RESUMEN DE PONENCIAS SECUNDARIAS..... 39

IMÁGENES DE CONGRESOS ANTERIORES..... 120

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Superior del Quindío, en adelante (ENSQ), como formadora inicial de maestros y comprometida con los procesos educativos que garantizan una educación en condiciones de igualdad, equidad y calidad para todos los estudiantes, aborda de manera crítica y constructiva la práctica pedagógica, pues considera que ésta posibilita experiencias significativas o procesos investigativos que desde sus hallazgos contribuyen a la formación docente y a la construcción del saber pedagógico a través de la práctica pedagógica investigativa.

A partir de las dinámicas investigativas institucionales, la ENSQ desde el año 2016, ha venido apostando por la reflexión, discusión y divulgación de experiencias significativas y procesos investigativos que, en el marco de las prácticas pedagógicas, han aportado en la cualificación, no solo de la formación inicial de maestros, sino a la configuración de los maestros en ejercicio. Es así, como después del desarrollo de varios foros, seminarios y encuentros de experiencias significativas nace el Congreso de Prácticas Pedagógicas Investigativas, con el propósito general de compartir un espacio académico con la comunidad Normalista y acercar a la academia universitaria a los procesos propios de las Escuelas Normales Superiores del país. Si revisamos un poco de su historia, el primer congreso fue llevado a cabo en el año 2016 cuyo foco de interés académico fue centrado en la importancia de la práctica pedagógica investigativa en el aula; el segundo se planteó en el año 2017 el cual giró en torno a las diferentes miradas de la evaluación desde los procesos investigativos; el tercero, ejecutado en el año 2019 se enfocó en la diversidad. Para el año 2021 se planteó su cuarta versión, de carácter internacional. En esta ocasión, se propuso la discusión a la luz de tres ejes de trabajo: Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo, por ello que se denominó “I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas. Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos pedagógicos en el siglo XXI”.

Las líneas de trabajo Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo, se configuran en mesas temáticas alrededor de: 1) Prácticas pedagógicas en el confinamiento, 2) Investigación y 3) El saber pedagógico en contextos diversos, desde el cual se han generado espacios de discusión, análisis y divulgación de los procesos derivados de las prácticas pedagógicas investigativas y de experiencias significativas de las Escuelas Normales Superiores y de las Facultades de Educación (programas de pregrado y posgrado) a nivel nacional e internacional. Por lo anterior, se han convocado a participar como ponentes principales, secundarios o asistentes a maestros y estudiantes de los Programas de Formación Complementaria de Las Escuelas Normales Superiores de Latinoamérica, a maestros y directivos docentes de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, y a maestros y estudiantes de las facultades de educación a nivel nacional e internacional.

Por consiguiente, el comité académico del congreso ha definido para quienes participen como ponentes (tanto centrales como secundarios) los criterios de selección, los cuales fueron: 1) envío de ponencia según cronograma establecido; 2) pertinencia para el evento; 3) formación en las Escuelas Normales Superiores; 4) formación docente; 5) calidad del texto y 6) aporte a la discusión académica.

Es de resaltar que este congreso ha contado con la participación de ponentes centrales nacionales e internacionales como: Araceli de Tezanos Castiñeiras (Uruguay), Norbella Miranda Nieves (Colombia), Miguel Ángel Caro Lopera (Colombia), Paula Carlino (Argentina), Dairo Sánchez Buitrago (Colombia), Silvia Valencia Giraldo (Colombia), Fernando Vásquez Rodríguez (Colombia), Liliana Cuesta Medina (Colombia), Diego Fernando Barragán Giraldo (Colombia), Isabel Tejada Sánchez (Colombia) y un número significativo de ponentes secundarios, igualmente, de orden Nacional e internacional.

Teniendo en cuenta lo expuesto, estas Memorias (publicación) ha recogido las ponencias tanto centrales, como secundarias que se presentaron en el “I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas Investigativas. Lenguajes, Comunicación y Multilingüismo: Desafíos pedagógicos en el siglo XXI” las cuales posibilitan reconocer, validar posturas, experiencias y asumir nuevos retos en la formación de maestros a nivel local, regional e internacional y dar la apertura a reconocer las necesidades académicas para futuros eventos.

BIODATA DE PONENTES CENTRALES



ARACELI DE TEZANOS CASTIÑEIRAS



URUGUAY

- Doctorado Université De Paris X (Paris- Nanterre) - Doctorado en Lettres et Sciences Humaines
- Maestría/Magister Universidad Iberoamericana Investigación educativa
- Especialización Università degli Studi di Firenze - Certificatto in Pedagogia

Entre sus obras podemos destacar:

- Maestros artesanos intelectuales (1986)
- El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios (2006)
- Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante (2007)
- Formación de profesores: una reflexión y una propuesta (2007)
- Maestros y enseñanza: la relación insoslayable (2016)



PAULA CARLINO



ARGENTINA

- Doctora en Psicología.
- Investigadora Principal del CONICET en el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Dirige el GICEOLEM, equipo pluridisciplinar que investiga las relaciones entre enseñar, aprender, leer y escribir en diversas disciplinas del nivel medio, superior y de posgrado.
- Muchas de sus publicaciones pueden accederse desde <https://www.aacademica.org/paula.carlino/>



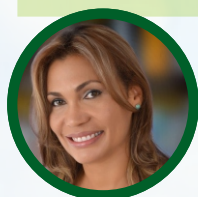
MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA



COLOMBIA

Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia), Especialista en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío), Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira) y Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA). Es profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Del mismo modo, pertenece, desde su fundación, al grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) y en la actualidad coordina el grupo de investigación Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad (DOQAC).

Es coautor con Carlos Alberto Castrillón del libro *Burlema e infortunios en la ironía de Les Luthiers* (2011), y con Zahyra Camargo y Graciela Uribe de los libros *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos* (2011) y *Estrategias didácticas para lograr lectores competentes de textos académicos* (2017). Sus temas de investigación giran en torno a la didáctica de la lengua materna y la literatura, la lingüística textual, el análisis del discurso y la ironía verbal.



NORBELLA MIRANDA NIEVES



COLOMBIA

- Doctora en ciencias de la Educación- Bilingüismo
- Profesora Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle
- Investigadora Grupo EILA (Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada)
- Coordinadora Maestría en Estudios Interlingüísticos e Interculturales

PUBLICACIONES

Miranda, N. (2021). Appropriation of Colombian ELT policy in a targeted school: The creation of an “elite” yet still needy school in the public education system.

Miranda, N. (2020). Apropiación de la política educativa nacional para el bilingüismo español-inglés en una institución educativa oficial no focalizada.

Miranda, N. & Valencia Giraldo, S. (2019). Unsettling the 'challenge': ELT policy ideology and the new breach among state-funded schools in Colombia.

Miranda, N., Berdugo, M. & Tejada, H. (2018). Conflicting views on language policy and planning at a Colombian university.

Miranda, N., Echeverry, A., Samacá, G., Tejada, H., Cruz, A., García, L., García, J. Monroy, M., Vásquez, E. & Bolívar, M. (2016). Programa Nacional de Bilingüismo en Cali-Colombia. Instituciones, directivos docentes, estudiantes y padres de familia. Un diagnóstico.



DAIRO SÁNCHEZ BUITRAGO



COLOMBIA

- Médico y Cirujano.
- Magister en Desarrollo Educativo y social.
- Doctor en Ciencias Sociosanitarias y Humanidades Medicas, Universidad Complutense de Madrid.
- Actualmente cursa Doctorado en Filosofía.
- Investigador y docente en el campo de las neurociencias a nivel de Pregrado, Maestría y Doctorado.
- Profesor titular de la Facultad de Psicología, Universidad de Manizales, Colombia.

Publicaciones

- Simbologías culturales de salud en el museo antropológico nacional de Madrid (2006)
- Mesianismo en el pensamiento ambiental latinoamericano (2007)
- Una mirada no-metafísica de la técnica (2018)
- La Neurociencia de Sigmund Freud (2018), entre otras.



ISABEL TEJADA SÁNCHEZ



COLOMBIA

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes. Tiene una Licenciatura en lenguas extranjeras inglés y francés (Universidad del Valle), Maestría en Ciencias del Lenguaje y Didáctica (Université Paris 8) y Doctorado en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe (Université Paris 8 - Universitat Pompeu Fabra). Cuenta con más de 15 años de experiencia como docente en el campo de las lenguas, la lingüística, didáctica, pedagogía y metodología de investigación y también como consultora e investigadora en ámbitos nacionales (MEN, British Council) e internacionales (Educational Testing Service, Sorbonne-Nouvelle Paris 3). Es co-directora del grupo de investigación Educación para el bilingüismo y el multilingüismo (A1 Colciencias). Sus áreas de interés e investigación incluyen aprendizaje de segundas lenguas en contextos educativos, política lingüística, interculturalidad, mentalidad de crecimiento (growth mindset) y pedagogía del juego.



FERNANDO VÁSQUEZ RODRÍGUEZ



COLOMBIA

- Licenciado en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana
- Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana
- Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle
- Escritor, educador e investigador universitario.
- Especialista en semiótica, en estrategias de comunicación y en procesos de lecto-escritura.
- Asesor y Consultor Pedagógico

Entre sus obras podemos destacar:

Oficio de maestro (2000)

La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación (2002)

Rostros y máscaras de la comunicación (2003)

Pregúntele al ensayista (2004)

Educar con maestría (2007)

El quehacer docente (2013)

Las claves del ensayo (2016)



LILIANA CUESTA MEDINA



COLOMBIA

La Dra. Liliana Cuesta Medina es docente titular de los programas de Maestría en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (Chía, Colombia). Es doctora en Filología Inglesa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED-Madrid, España), licenciada en inglés y español de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia) y especialista en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés de la Universidad La Gran Colombia (Bogotá, Colombia). Ha participado en programas nacionales e internacionales de desarrollo docente, principalmente en EFL, e-learning y e-tutoring. Sus áreas de investigación incluyen Educación Intercultural, CALL, CLIL, formación de profesores, escritura académica, ciberacoso y autorregulación de los alumnos en entornos de aprendizaje mixtos/virtuales, temas sobre los que ha publicado en varias revistas indexadas y actas de congresos. Actualmente es la Coordinadora Académica de la Maestría en Enseñanza del Inglés de la Universidad de La Sabana y se desempeña como evaluadora del Consejo Nacional de Acreditación en Colombia y de varios programas de ELT en el país.



DIEGO FERNANDO BARRAGÁN GIRALDO



COLOMBIA

- Profesor investigador Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Líder del grupo intersubjetividad en educación superior (A1). Par evaluador de Minciencias.
- Doctor en educación y sociedad por la Universidad de Barcelona; magister en desarrollo educativo social, especialista en pedagogía y docencia universitaria, licenciado en filosofía.
- Investigador y consultor en áreas de currículo, metodologías de investigación social, filosofía de la educación y políticas públicas articuladas al campo de la virtualidad. Consultor en política pública en secretarías de educación y ministerio de educación nacional de Colombia.
- Se ha desempeñado como investigador en el campo de las prácticas pedagógicas y la sistematización de experiencias. También formador de formadores en pregrado, maestría y doctorados a nivel nacional e internacional.

Entre sus recientes publicaciones se pueden contar.

Revistas académicas:

Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019 (2020), Itinerario Formativo e Investigativo en Sistematización de Experiencias (IFISE) (2020),

Aprendizaje servicio (ApS): dimensiones experienciales de los estudiantes (2019), El campo hermenéutico para el desarrollo (CHD): sobre el vulnerable como un «otro» (2018), Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología (2016).

Libros recientes:

Hacia un modelo de la formación integral universitaria, (editor, 2020), El saber práctico [Phrónesis]. Hermenéutica del quehacer del profesor (2015), Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación (2013).



SILVIA VALENCIA GIRALDO



COLOMBIA

- Ph.D. en Educación. University of Wales
- M.A. en Lingüística. Lancaster University
- Investigadora del Grupo de Investigación en Bilingüismo, UQ.

Publicaciones

Miranda, N. & Valencia Giraldo, S. (2019) Unsettling the ‘Challenge’: ELT Policy Ideology and the New Breach Amongst State-funded Schools in Colombia, *Changing English*, 26:3, 282-294, DOI: 10.1080/1358684X.2019.1590144: <https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1590144>

Valencia Giraldo, S. (2016). Meaning-Making Practices in EFL Classes in Private and State Schools: Classroom Interaction and Bilingualism Policy in Colombia. Springer International Publishing Switzerland, en H. Chodkiewicz et al. (eds.), *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments, Second Language Learning and Teaching*, DOI 10.1007/978-3-319-33272-7_15

Valencia Giraldo, S. (2015). Talk, Texts, and Meaning-making in Classroom Contexts. *Discourse and Education*, Encyclopedia of Language and Education, DOI 10.1007/978-3-319-02322-9_26-1.

Valencia Giraldo, S. & Montoya Gómez, O. (2015). La Política Educativa y el Desarrollo Profesional Docente en el Departamento del Quindío. En Bastidas, J.A. & Muñoz Ibarra, G. *Fundamentos para el desarrollo Profesional de los Profesores de Inglés*. 2da. Edición. Universidad de Nariño.

PONENCIAS PRINCIPALES

¡MUY CHISTOSITO! ALGUNOS PELIGROS DEL HUMOR Y LA IRONÍA EN LAS INTERACCIONES DE AULA

Miguel Ángel Caro Lopera¹
Universidad del Quindío

Resumen

Este texto, derivado de investigaciones recientes en torno a la ironía del maestro y sus efectos perlocutivos en el estudiante (Caro, 2020; Cortés, Gutiérrez y Caro, 2021), recoge reflexiones sobre posibles factores que expliquen la fallida recepción de los juegos de humor e ironía en el aula de clase. Desde una perspectiva pragmatolingüística y en el marco de un diseño metodológico de corte histórico-hermenéutico, este texto reconoce a la ironía como *dispositivo retórico, socio-discursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico* (Caro, Camargo y Uribe, 2020: 75) y al humor como “un tipo de comunicación *non bona fide* que se apoya en una incongruencia para generar sus efectos” (Ruiz-Gurillo, 2019: 184). A partir de allí, se proponen cinco factores asociados al *logos* y, sobre todo al *pathos* de la comunicación didáctica, tales como: desatender el contexto, olvidar la construcción de una comunidad discursiva empática, desconocer la polisemia, ignorar el horizonte de expectativas del otro y banalizar una memoria sacralizada. Con esto, no se quiere demonizar la ironía o el humor; solo se busca caldear la discusión de maestros en formación y en ejercicio, en torno a la necesidad de fortalecer la conciencia del lenguaje (principio del *aptum*) y el aprovechamiento de las oportunidades (principio del *kayrós*), a la hora de jugar al humor y a la ironía desde una lectura prudente y constructiva de los contextos lingüísticos, situacionales y socioculturales que los enmarcan.

Introducción

Si concebimos la didáctica de la lengua en calidad de “campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas, con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, 2012: 24), la gestión de dichos aprendizajes supone al maestro la reflexión permanente sobre el amplio marco de estrategias que pone en marcha al interactuar con sus estudiantes. A propósito de tales estrategias, a veces desapercibidos para la investigación didáctica pasan el humor y la ironía como lubricantes de comunicación que utiliza el maestro con diversos fines: llamar la atención, recuperar la motivación, distender el ambiente o hasta censurar la aparición de alguna situación disruptiva como la indisciplina, el desorden, la impuntualidad o la falta de compromiso. Sin embargo, no siempre estos intentos consiguen su cometido en medio de los contextos variados y los auditorios plurales del aula de clase. La experiencia nos revela que, al contacto con alguna broma o ironía del docente, las reacciones diversas se disparan: risas, sorpresas, silencios y hasta desaprobaciones. Estas últimas, habitualmente encubiertas, se pueden recoger en una expresión popular y lapidaria que guarda también su dosis de ironía: «¡muy chistosito!». Dicha sentencia, aupada por un buen número de memes de internet que dan cuenta de un juego irónico-humorístico fallido, nos hacen pensar en preguntas como: ¿por qué no pueden el humor y la

¹ Profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Miembro de los grupos de investigación en *Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura* (DiLeMa) y *Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad* (DOQAC). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co

ironía ser universales e infalibles?, ¿cuál es la delgada línea que los une a la ofensa y la agresión?, ¿qué lleva a que los estudiantes reaccionen de modo impredecible si detrás de estas estrategias se esconden, a menudo, buenas intenciones del profesor? o ¿cuáles factores deberíamos tener en cuenta antes de ironizar o bromea en el aula?

De modo sucinto, la conferencia para la cual se estructura este texto pretende reflexionar sobre cinco factores desequilibrantes que podrían llevar a que el humor o la ironía desvíen su curso en las interpretaciones de los estudiantes y deriven en ofensa, humillación o pérdida de motivación en medio de su proceso de aprendizaje. Desde la discusión que ofrecen dos investigaciones acerca del tema² y desde la revisión de trabajos que aportan un estado inicial de la cuestión (Lockyer y Pickering, 2005; Siurana, 2014; Bell, 2015), proponemos, a modo de conjetura, cinco factores que podrían iluminar ese camino sinuoso que experimentan las maniobras fallidas del humor y la ironía.

Aclaremos, por último, que soslayamos en este texto una delimitación teórica estricta entre los fenómenos de la ironía y el humor; más bien, desde una perspectiva pragmalingüística, reconocemos la ironía como *dispositivo retórico, socio-discursivo, carnavalizante y pedagógico-didáctico* (Caro, Camargo y Uribe, 2020: 75) y el humor como “un tipo de comunicación *non bona fide* que se apoya en una incongruencia para generar sus efectos” (Ruiz-Gurillo, 2019: 184). Desde dichas concepciones, surgen propiedades comunes que los ponen en profunda simbiosis, tales como: *la retórica*, que los dota de un arsenal suasorio que los lleva a provocar adhesión

(Sopeña-Balordi, 1997); *la carnavalización*, que los descifra como fenómenos subversivos del lenguaje (Bajtín, 1976); *la polifonía*, que los lleva a disparar sentidos posibles en el marco de enunciadores absurdos e irónicos (Ducrot, 1988); *la comunicación non bona fide*, que los catapulta hacia inversiones del principio de cooperación de Grice (Rodríguez-Rosique, 2009; Ruiz-Gurillo, 2012); y *la proyección pedagógica*, que los erige como nueva forma de comunicación en el aula (Torres-Hernández, 2012). Así las cosas, los factores desestabilizantes que abordaremos a continuación, más que residir en el *ethos* del docente irónico, se inscriben en el *logos* de sus enunciados, y ante todo, en el *pathos* de la comunidad discursiva que allí participa. Un *pathos* por completo impredecible, si recordamos con Albaladejo (1998-1999) el concepto de *poliacroasis* que preconiza la condición de los auditorios múltiples conformados por sujetos diversos con sus propios intereses, necesidades y expectativas. Desde tales intereses, revisemos, entonces, el entramado por el que discurren estos factores propulsados por el humor/ironía del maestro.

1. Desatender el contexto

En el trasfondo de las teorías que sustentan estas reflexiones, el valor del contexto en sus posibilidades lingüísticas, situacionales y socioculturales es irrecusable. Más aún, para la adecuada comprensión del humor y la ironía no basta el hecho de compartir un contexto; es preciso, de acuerdo con los análisis de Yus-Ramos, saturarlo adecuadamente de pre-saberes específicos provenientes de conocimientos enciclopédicos generales, conocimientos

²Se trata de los proyectos *La ironía del profesor y sus efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa docente en colegios oficiales del Departamento del Quindío* (grupo de investigación en Didáctica de la lengua materna y la literatura, –Dilema–, 2019-2021) y *La recepción de la ironía verbal en el aula de clase. Análisis de las reflexiones de maestros en formación y en ejercicio sobre su experiencia previa como estudiantes de la Universidad del Quindío* (grupo de investigación Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad –DOQAC– 2021-2022).

enciclopédicos específicos sobre los interlocutores, conocimiento de sucesos ocurridos hace poco tiempo, enunciados previos, comunicación no verbal, elecciones léxicas o gramaticales anteriores e información proveniente del entorno físico que rodea a los interlocutores (2009: 313-319). El cruce de todas estas variables contextuales puede incidir, tanto para bien como para mal, en la puesta en escena de un enunciado irónico-humorístico por parte del maestro. Saltan a la vista el tacto y la prudencia que deben signar nuestras interacciones con los estudiantes, a la luz del contexto. Allí reside el ineludible liderazgo de un docente capaz de *pilotear* su proyecto –tal como lo postula Bronckart– “negociando permanentemente las reacciones, los intereses y las motivaciones de los alumnos, manteniendo la dirección o modificándola en función de criterios de apreciación que solo él domina y de los que es el único responsable” (2007: 185). De ahí que desatender el contexto, así sea en medio de una aparente broma inocente, puede llevarnos a la recepción fallida del intento por parte de algún estudiante que, en el seno de un contexto poco saturado, no reconozca en el enunciado los ecos esperados y solo adivine el filo de un ataque verbal que le muerde la carne.

2. Olvidar la construcción de una comunidad discursiva empática

De la mano de las consideraciones anteriores, dos premisas nos llevan a ponderar la construcción de una comunidad discursiva empática como ambiente propicio y necesario para el fluir adecuado del humor y la ironía en el aula. La primera viene de Hutcheon (2003) cuando establece que, más allá de pretender rastrear competencias individuales para discernir la plasticidad de estos movimientos del lenguaje, tendríamos que centrarnos en el estudio de la *comunidad discursiva*, en medio de la cual pueda gestionarse la comunicación *non bona fide* del humor y la ironía. La segunda viene de la

investigación de Huang, Gino y Galinsky (2015), en términos de que la confianza es la condición *sine qua non* para que el sarcasmo –como hermano mayor de la familia *non bona fide*– se pasee constructivo, dialógico y creativo, por la comunidad discursiva sin daños por lamentar. Un adecuado compendio de estas premisas lo encontramos en las declaraciones de profesores de colegios oficiales del Quindío entrevistados en el marco de la reciente investigación sobre *la ironía del docente de bachillerato* antes reseñada; allí un factor común para aquellos profesores que ven en la ironía y el humor estrategias valiosas para acercarse al mundo de los estudiantes se relaciona con la construcción previa de una comunidad de clase, en la cual la camaradería, la confianza y la espontaneidad fluyan sin tropiezos (Cortés, Gutiérrez y Caro, 2021). «Antes de ironizar, construyo confianza» parece ser el principio de todo buen profesor irónico exitoso. En pocas palabras, sin empatía, no puede haber humor o ironía en el aula.

3. Desconocer la polisemia

Sabemos por las investigaciones del grupo GRIALE que el principio de *informatividad* propuesto por Levinson (2004) es uno de los blancos apetecidos por las inversiones que protagonizan el humor y la ironía. En efecto, jugar con la homonimia, la ambigüedad, la anfibología y el doble sentido es ingrediente esencial de la comunicación *non bona fide*. Sin embargo, apostar por la polisemia en las interacciones de aula enfrenta el peligro inminente de dejar en manos del estudiante la elección del camino interpretativo que mejor se le antoje, y esto se hace más grave cuando nos movemos por el ámbito de la oralidad. Si para el de la escritura, Vásquez Rodríguez nos describe el auténtico combate que significa la elección de la palabra precisa –o *informativa*, según Levinson–, ¿qué podemos decir para el discurso oral sometido a la inmediatez de los intercambios o al dictado primario de las

emociones? Ya podemos trasladar a los fines de nuestra reflexión aquello que el autor propone para las luchas escriturales: “Las palabras viven en familia, en comunidad. Las palabras son siempre tribu” (Vásquez-Rodríguez, 2004: 256). Y en la comunicación irónica y humorística, bien sabemos que en medio de tal promiscuidad de sentidos, muchas de esas palabras –como lo asevera él mismo– pueden decir “a pesar nuestro” (256). De ahí que, cuando de ironizar o bromear se trata, la elección, en milésimas de segundo, de la palabra precisa proyecta el camino hacia la risa o la ofensa, toda vez que podemos contar con la mala fortuna de que nuestro interlocutor elija la esquina peligrosa del vecindario.

4. Ignorar el horizonte de expectativas del otro

Para ilustrar este factor, acudimos a dos principios fundacionales de la Teoría de la Recepción para el campo de la crítica literaria, y los extrapolamos por su pertinencia a esta reflexión. Se trata, por un lado, de la distinción entre lector implícito y lector real, y por el otro, del concepto de horizonte de expectativas. En cuanto a lo primero, apoyados en Iser (1996), podemos afirmar que el profesor construye su lector implícito; no se dirige a un auditorio universal; él ha prefigurado su público y sabe quién puede reír con su texto. Justamente, la disposición del *pathos* se marca por la coincidencia entre ese público que el profesor irónico-humorista imaginó (el lector implícito) y el auditorio concreto, situado, que accede a su texto (el lector real). En cuanto a lo segundo, *el horizonte de expectativas* –que, desde la herencia de Jauss (1986), se define como el conjunto de criterios utilizados por los lectores para juzgar textos literarios– encuentra aplicación precisa a la hora de definir lo humorístico o lo irónico por parte del estudiante. Así, podríamos partir de la definición de literatura, según Van Dijk (1987), a la luz de los conceptos de lector implícito y horizontes de expectativas desde el mundo del *pathos*, para describir el concepto resbaladizo y lábil de lo

humorístico, como *aquello que una comunidad discursiva determinada en una época determinada considera que es humorístico*. En suma, cada humorista –como el poeta o el novelista– tiene su auditorio y esto lo consigue desde una lectura muy particular del horizonte de expectativas de dicho público. Ya podemos imaginar que cuando intentamos hacer humor o ironía, la poliacroasis del aula nos deja ver que algunos estudiantes, en calidad de lectores reales, coinciden con nuestro lector ideal; mientras que otros, en el marco de sus concepciones sobre lo que para ellos es humorístico o irónico, no entenderán nuestras intenciones carnalescas y nos espetarán la sentencia de marras: «¡muy chistoso!».

5. Banalizar una memoria sacralizada

A la hora de estudiar la memoria, en tanto auto-representación del pasado filtrada por el presente, Todorov (2002) nos advertía de los peligros antitéticos de banalizarla o sacralizarla; el primero por defecto y el segundo por exceso. No obstante, el humor y la ironía pueden fusionar estas dos amenazas y convertirlas en una más compleja que desemboca ineludiblemente en la ofensa: banalizar una memoria que, por la fuerza de las emociones, ha sido sacralizada. Esta es una de las premisas que Palmisciano y Labra (2013) acogen para analizar el agravio que suscitó una tira cómica de Gustavo Sala en medio de una comunidad judía, cuando el humorista urdió una broma alrededor de la imagen sacralizada del jabón en el contexto histórico del holocausto nazi. Concluyen los autores, luego del paneo por una y otra orilla de quienes atacan y defienden la polémica publicación, que “si puede haber poesía y humor después de tanto sufrimiento, el problema es dónde se negocian los límites” (2013: 9). En ese orden de ideas, la posibilidad de que un profesor adopte una actitud carnalesca en torno a memorias que algún estudiante haya endiosado, enciende las alarmas, pues se hace difícil prever tales sacralizaciones, y solo al momento del intercambio se revela la

afrenta. Ya podemos imaginar la molestia de nuestros interlocutores cuando rozamos con el discurso irónico-humorístico el templo de sus creencias, imaginarios o representaciones sociales más queridas, sobre temas tan sensibles como su religión, sus etnias, sus principios políticos, sus tradiciones, sus preferencias sexuales, entre tantas otras. Ante el peligro de profanar con la risa lo que otros han declarado como altar, un sano instinto de conservación didáctica nos pide tacto y prudencia, pues, a no ser que podamos negociar los límites, *las memorias sacralizadas no se tocan*.

A modo de conclusión

El humor y la ironía, como armas de doble filo, muchas veces, en lugar de recoger la risa deseada, nos ponen en contacto con el enojo de un interlocutor ofendido. Hemos esbozado aquí –aunque haya muchos más– cinco escenarios, en los cuales muy probablemente esa temible metamorfosis se produzca, sobre todo en ambientes de aula, en los que nos preocupa que toda estrategia que pongamos en marcha no alcance la presea de los aprendizajes. Para el caso de una de las investigaciones que soporta este texto, un importante porcentaje de los profesores entrevistados (37%) declara voluntariamente no ironizar o bromear en el aula, justamente por los peligros de ofender, frustrar, herir a sus estudiantes

o, incluso, por incurrir en problemas legales. Sin embargo, para un 63% que usan de algún modo la ironía y el humor, estos fenómenos sociodiscursivos aún tienen un lugar en su clase. Nosotros, sin caer en los excesos de sublimar o demonizar, apostamos por una reivindicación del humor y la ironía, siempre y cuando estén mediados por el tacto y la prudencia; o mejor aún, en estrecha sintonía con una conciencia del lenguaje –*principio del aptum* o de lo adecuado– y con una acertada lectura del momento –*principio del kayrós* o de lo oportuno–. Quizás, esa bella utopía de *saber lo que decimos*, al igual que *cuándo, dónde, cómo, para qué y a quién lo decimos* sea posible si revisamos bien el contexto lingüístico, situacional y sociocultural por el que nos movemos, si construimos con nuestros grupos comunidades discursivas empáticas, si prevemos el alcance de la polisemia de nuestras palabras, si aquilatamos los horizontes de expectativas de lo que nuestros estudiantes creen que es humorístico o irónico, y si evitamos banalizar lo que forme parte de sus memorias sacralizadas. Acaso, de reflexionar en tales escenarios de acción, consigamos el salto de la ofensa a la risa, de la tensión a la empatía, del temor a la confianza, de la exclusión a la poliacroasis, y del *profesor chistosito* al didacta cuyos movimientos de humor e ironía estén *interactiva y perlocutivamente calculados*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtín, M. (1976). “Carnaval y Literatura”. *Revista Eco*, (134): 311-338.
- Bell, N. (2015). *We are not amused: Failed humor in interaction*. Berlin, Germany/Boston: De Gruyter Mouton.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, A. (2012). “La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos caminos”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59): 23-41.
- Caro, M. (2020). “El discurso oral del profesor de secundaria: Entre asertividad, ironía y agresión”. En E. Serna (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (Vol. 2, pp. 376-383). Instituto Antioqueño de Investigación.
- Caro, M., Camargo, Z. y Uribe, G. (2020). “Hacia una didáctica de la ironía desde la comprensión de columnas de opinión irónicas”. En L. del Basto, Z. Camargo y C. Orozco (comp.), *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación –RUDECOLOMBIA* (Tomo 3, pp. 32-94). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cortés, D., Gutiérrez, J., y Caro, M. (2021). “La ironía del profesor de bachillerato: funciones y efectos perlocutivos. Análisis de una muestra representativa”. *Revista Lenguaje*, Universidad del Valle, Colombia. DOI: 10.25100/lenguaje.v49i2.11003

- Dijk, T. (1987). "La pragmática de la comunicación literaria". En J. Mayoral (comp.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 171-194). Madrid: Arco Libros.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación: Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Universidad del Valle.
- Huang, L., Gino, F. y Galinsky, A. (2015). "The highest form of intelligence: Sarcasm increases creativity for both expressers and recipients". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (131): 162-177.
- Hutcheon, L. (2003). "Política de la ironía". En P. Schoentjes, *La poética de la ironía* (241-250). Madrid: Cátedra.
- Iser, W. (1996). "Las relaciones entre el texto y el lector". En E. Álvarez (coord.), *Las relaciones entre el texto y el lector* (248-255). Madrid: Crítica.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Levinson, S. (2004). *Significados presumibles: la teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid: Gredos.
- Lockyer, S. y Pickering, M. (eds.) (2005). *Beyond a Joke: The Limits of Humour*. New York: Palgrave Macmillan.
- Palmisciano, C. y Labra, D. (2013). "De eso no se ríe. Memoria, humor y la controversial historieta de Gustavo Sala". *IV Jornadas Debates Actuales de la Teoría Política Contemporánea*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/diego.labra/19>
- Rodríguez-Rosique, S. (2009). "Una propuesta neogriceana". En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (pp. 109-132). Universidad de Alicante: Peter Lang.
- Ruiz-Gurillo, L. (2012). *La lingüística del humor en español*. Madrid: Arco/Libros.
- Ruiz-Gurillo, L. (2019). "El humor como hecho pragmático en español". *Revista de Investigación Lingüística*, (22): 183-198.
- Siurana, J. (2014). "Ética del humor y diversidad cultural". *Dilemata*, (15): 215-231.
- Sopeña-Balordi, E. (1997). "El concepto de Ironía: de tropo a ambigüedad argumentativa". *Revista de Filología Francesa*, (12): 451-460.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- Vásquez-Rodríguez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Yus-Ramos, F. (2009). "Saturación contextual en la comprensión de la ironía". En L. Ruiz-Gurillo y X. Padilla-García (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres* (309-331). Universidad de Alicante: Peter Lang.

EDUCACIÓN, MULTILINGÜISMO E INVESTIGACIÓN: REFLEXIONES DE CARA AL FUTURO

Silvia Valencia

Resumen

En esta presentación, me propongo problematizar el multilingüismo en el contexto educativo colombiano y mostrar algunos aspectos de la trayectoria investigativa en el aula de clase en instituciones públicas, con el fin de explorar, desde una visión crítica, los desafíos que plantean las nuevas realidades en el futuro de la educación. Partiendo de concepciones posestructuralistas presentaré a manera de reflexión, aspectos relacionados con el bilingüismo/multilingüismo, la educación, el lenguaje y la investigación, como una manera de analizar los desafíos pedagógicos presentes y explorar el futuro de la educación en Colombia en el marco de las políticas educativas actuales y de las nuevas realidades que enfrenta la educación, y que tendrán que afrontar en el futuro cercano las nuevas generaciones.

Multilingüismo y globalización

El inglés y su posición hegemónica en el contexto mundial han incidido decididamente, en la implementación de políticas lingüísticas en torno al bilingüismo español inglés, como se conoce en Colombia el bilingüismo, sin un amplio reconocimiento del bilingüismo en lenguas indígenas y criollas que hacen parte de la rica diversidad lingüística del país. Las nuevas políticas que se vienen implementando de parte del Ministerio de Educación Nacional desde hace más de una década en las instituciones públicas del país apuntan a formar estudiantes bilingües en español inglés, con resultados poco satisfactorios hasta ahora.

En el marco de la globalización, analizaré, desde una visión crítica, los cambios que ha generado el

lenguaje en el nuevo orden mundial, el discurso asociado con la globalización, en el que el lenguaje y la comunicación, como argumentan Duchêne y Heller, (2012, en Martin-Jones & Martin, 2017) han adquirido un lugar prominente... y han dado lugar a la creación de nuevos lugares de producción discursiva (relacionada indirectamente al control del estado) en el que los recursos multilingües se utilizan de distintas maneras; una de ellas, en la industria lingüística, en la que la lengua se convierte en un recurso comercializado, desde servicios como la traducción y la interpretación, a la enseñanza privada de lenguas, *call centers* bilingües...o trabajos de investigación y desarrollo por ONGs dedicadas a políticas y planeación lingüística (Martin-Jones & Martin, 2017.)

Adicionalmente, los cambios y transformaciones que surgen, plantean retos en medio de las nuevas realidades para la educación actualmente; es aquí, entonces cuando se requiere reconocer el papel que tiene la investigación en la educación, en la formación docente y en las prácticas pedagógicas en el aula de clase bilingüe, de posibilitar procesos de cambio en el sistema educativo.

Multilingüismo e investigación

En las últimas décadas el multilingüismo / bilingüismo ha cobrado vigencia a nivel internacional, permeando el discurso en la política y los medios de comunicación, debido principalmente a los cambios lingüísticos, culturales, demográficos, y a la masiva divulgación y apropiación de nuevas tecnologías en diferentes regiones del mundo (Martin-Jones, Blackledge, & Creese (2012). La investigación se convierte entonces, en el vehículo mediante el cual

se puede analizar con profundidad, a partir de los hallazgos en el contexto educativo, qué ocurre en el interior del aula de clase, cómo se construye significado e identidad, qué procesos de literacidad y bilingüidad tienen lugar, qué revela el discurso del maestro y del estudiante sobre su propia realidad, su entorno, su cultura, qué importancia tiene el uso de la lengua de comunicación de los estudiantes, qué incidencia tiene en las prácticas pedagógicas, o al contrario si se evita su uso, cómo se están implementando las políticas sobre bilingüismo, y qué posibilidades tiene el maestro de inglés, de ejercer agendamiento, empoderarse, e introducir estrategias de comunicación, privilegiando, no resultados o adquisición de competencias, como exige la normatividad, sino utilizando la lengua objeto de estudio en la comunicación con sus estudiantes.

Cabe preguntarse, entonces, qué posibilidades existen en el contexto educativo de lograr generar nuevas formas de construir relaciones entre maestro y estudiantes, más acordes con la realidad de estos en el entorno familiar y escolar, cuando las políticas que se implementan en la actualidad, no contribuyen a fomentar completamente el desarrollo profesional, sino que están centradas, más bien, en la capacitación docente? (Valencia Giraldo & Montoya, en Bastidas & Muñoz Ibarra, 2015), sin enfocarse en la cultura, la identidad cultural, la tolerancia hacia otros, reconocerse en el otro, fomentar y desarrollar pensamiento crítico en los estudiantes, y “no solo fortalecer su propia identidad cultural, sino también reconocer al otro en su propia identidad cultural” (Samacá, 2008: 181 en de Truscott de Mejía, López Mendoza & Peña Dix, 2011).

La formación de maestros se ha enfocado tradicionalmente en una racionalidad técnica, en contenidos disciplinares, competencias y habilidades consideradas necesarias para un desempeño efectivo en el aula (Álvarez Valencia,

Cárdenas & González Moncada, 2011, en Bastidas & Muñoz Ibarra, 2015), visiones tradicionales en la educación que no corresponden a las demandas sociales presentes, que exigen no solo maestros calificados en su disciplina, sino también, seres humanos críticos, conscientes de su responsabilidad como formadores de nuevas generaciones de estudiantes con intereses y necesidades específicas que son en la mayoría de las veces ignoradas y que a la vez generan en el estudiante, apatía, resistencia y abandono del sistema escolar.

La investigación en multilingüismo también ha experimentado cambios en los métodos, como consecuencia de visiones críticas, post estructuralistas a raíz del giro hacia el post estructuralismo y la teoría crítica, con la consolidación de la etnografía y el giro hacia la reflexividad (Martin-Jones & Jones, 2017), lo cual ha contribuido a una etnografía orientada al cambio social. Los enfoques etnográficos críticos permiten reconocerse en el otro, fortalecer la identidad y fomentar la interculturalidad, no solo fuera del contexto educativo, sino en él, precisamente para formar las futuras generaciones conscientes de su entorno y de su diversidad. Las prácticas pedagógicas innovadoras tendrán que incluir al estudiante, su cultura, sus vivencias, de manera que “la educación sea no simplemente algo que se imparte al estudiante, sino algo que él hace y en lo que participa” (García & Flores, en Martin-Jones & Martin, 2012).

Multilingüismo y neo liberalismo

En tiempos de globalización, el multilingüismo se convierte en una de las metas que deben alcanzar los gobiernos para cumplir exigencias de tipo económico, según las políticas neo liberales trazadas por organismos multilaterales, como una forma de avanzar a niveles de prosperidad similares en otras latitudes, no obstante, a pesar de

políticas ambiciosas e idealistas, sumadas a los planes, incremento en los recursos presupuestales, y esfuerzos de las autoridades nacionales y locales, los bajos resultados de los estudiantes en pruebas internacionales revelan situaciones poco optimistas sobre la eficacia de dichas políticas.

Los flujos migratorios que experimentan no solo países en el hemisferio norte, sino también en el sur global, el nuevo orden social, la desigualdad, que en países como el nuestro tiene efectos catastróficos, afecta principalmente a los jóvenes y niños en el sistema escolar, por lo que se requieren cambios urgentes en la educación. El maestro debe, por tanto, estar mejor preparado para enfrentar esos nuevos retos, que aunados a la emergencia sanitaria que experimenta el mundo actualmente, exigen medidas urgentes que ni las políticas, ni las instituciones, con visiones tradicionales, y desafíos no resueltos, heredados del siglo anterior, pueden contribuir a resolver.

De otra parte, el país no ha podido superar niveles preocupantes de violencia en época de posconflicto, además, con el agravante de altos índices de violencia intrafamiliar, una constante, junto con la intolerancia y la inconformidad de los jóvenes, sumado a manifestaciones de xenofobia y el rechazo a la diversidad de género, situaciones

que se viven al interior de las instituciones.

Qué relación tiene lo anterior con el maestro de inglés en instituciones públicas? En el contexto escolar, las políticas y la manera como se vienen implementando inciden obviamente en la labor docente debido a que constriñen las acciones del maestro, su nivel de agenciamiento como actor frente a esas políticas, o impiden la innovación y su empoderamiento, como se ha documentado en la investigación en el país. En este estado de cosas, el estudiante se enfrenta a situaciones que le exigen desarrollar competencias con el fin de aprobar exámenes que lo calificarán a él y a la institución y les permitirán ocupar posiciones avanzadas en rangos internacionalmente reconocidos, pero sin tener en cuenta, la mayoría de las veces, que la lengua extranjera es otro medio de comunicación y de construcción de su propia identidad.

Qué depara el futuro en medio de estas nuevas realidades para el multilingüismo en Colombia? Qué debe cambiar al interior de las instituciones? Qué formación deberán recibir los nuevos maestros en tiempos de crisis? Estos interrogantes plantean examinar profundamente qué está ocurriendo al interior del aula de clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastidas & Muñoz Ibarra, (2015), Fundamentos para el Desarrollo Profesional de los Profesores de inglés. 2º Ed. Editorial Universitaria. Universidad de Nariño.
- López, A, Peña Dix, B, & Truscott de Mejía, A. (2011). Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI. Universidad de los Andes: CIFE.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (2012). The Routledge Handbook of Multilingualism. Routledge.
- Martin-Jones, M. & Martin, D. (2017). Researching Multilingualism: Critical and ethnographic perspectives. Routledge.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y CULTURA DIGITAL: PUNTOS DE INFLEXIÓN EN PANDEMIA Y POSTPANDEMIA POR LA COVID-19

Diego Fernando Barragán Giraldo
Universidad de La Salle, Colombia

La maleducada

*Uno trata de poner atención, pero el de la mazamorra, el sueño,
el hambre de mecato, las ganas de jugar y la Covid-19 no dejan.
Porque la casa es para una cosa y la escuela para otra,
y al igual que uno no podía llevar juguetes al colegio,
pues uno no lleva clases a la casa; menos con ese montón de tareas.
Ni sé qué dijo la profe hoy, pero sí sé que la escuela tuvo que cerrar
y es por algo, no sé por qué insiste en tocar a la puerta.
Es como maleducada y viene sin ser invitada.
Mateo Ospina Arango, 9 años
(Medellín en 100 palabras, 2020)*

Resumen

A partir del saber práctico [*Phrónesis*], el texto se aproxima a las nociones de experiencia y prácticas para proponer una lectura contextual sobre lo acontecido con las prácticas pedagógicas durante la pandemia por la Covid-19 y así reflexionar sobre posibles rutas de indagación en la venidera época de postpandemia. Presenta, en un primer momento, una comprensión sobre la práctica más allá de la noción técnico instrumental que parece prevalecer. Posteriormente, en un segundo momento, explicita ciertos elementos del ecosistema de la cultura digital que han emergido con mayor fuerza durante la pandemia. Finalmente, a manera de conclusión, propone algunos problemas para reflexionar e investigar en el tema de las prácticas pedagógicas en el futuro inmediato.

Introducción.

La pandemia generada por el coronavirus SARS-CoV-2 ha impactado sensiblemente a la sociedad en diferentes dimensiones. La afectación en las economías mundiales, la política, la salud física y mental de las personas, entre otras tantas variables,

parecen vaticinar consecuencias de gran envergadura en el ámbito cultural y social (Levy, 2020). En este panorama, la educación no ha quedado intacta, pues los cierres de los centros educativos han impactado a millones de estudiantes y profesores en el mundo (UNESCO, 2020).

Esta situación llevó a todo el sistema educativo a una condición en la que debía asumir una situación de emergencia frente a las prácticas pedagógicas, evaluativas y didácticas que se deseaban promover, al punto que los profesores debieron reinventar sus acciones en busca de alternativas para dar respuesta a las limitaciones y posibilidades que abrió la pandemia. Al inicio se habló de educación virtual, luego con experiencias de diversos lugares se empezó a entender que este tipo de educación de emergencia era todo menos virtual. Y luego, como en una especie de resignación vergonzosa se habló de aprendizaje y/o educación remota, para enfrentar eso que los medios de comunicación se dieron a llamar la nueva normalidad. Así, la educación remota develó las profundas distinciones de los sistemas educativos:

Si bien la pandemia ha dejado en evidencia que los sistemas educativos mundiales han partido de "campos de juego de aprendizaje remoto" desiguales, nos ha ayudado a comprender la importancia de construir sistemas educativos sólidos y resistentes, tanto para el presente como para el futuro (Cobo, Munoz-Najar, & Sanchez, 2021).

Desigualdades que, mostraron las limitaciones y posibilidades en infraestructura física y tecnológica de las naciones, así como las prioridades al agenciar la educación para responder a la situación de emergencia; primero desde los hogares y luego en la presencialidad temerosa. Pero fundamentalmente, quedó en evidencia la debilidad de las prácticas de profesores y estudiantes para adaptarse a un tipo de educación remota a la que no estábamos acostumbrados.

En esta pequeña cronología de la pandemia [que a la fecha de escribir estas líneas no ha terminado] nos recuerda que en lo educativo fuimos pasando por la incertidumbre, el desasosiego, la crítica y la resignación, entre tantos otros sentimientos y sensaciones que han marcado la pandemia por la COVID-19. En todo caso, quedan diferentes experiencias y prácticas que deben ser miradas y reflexionadas a fin de trazar rutas de futuro pues este acontecimiento ha permitido que se genera una época, esa que se experimenta y quedará en los medios que salvaguardan la historia. Nos centraremos en lo acontecido en la época de confinamiento donde las instituciones educativas cerraron y toda la educación se realizó de manera remota con apoyo de tecnologías digitales o análogas.

Las experiencias y las prácticas pedagógicas

Antes de entrar en materia, se debe pensar qué se

entiende por práctica y por experiencia. Deben considerarse las prácticas más allá de una acción instrumental; estas se pueden comprender como un complejo entramado de interacciones que implican coordinación y subordinación de los sujetos que participan de ella. Se orientan a múltiples fines mediante la regulación normativa que proveen los contextos. Las prácticas regulan e inciden en los contextos, le dan significación y, a la vez, estos marcan las acciones de los sujetos; en consecuencia, las prácticas en abstracto no existen pues se cristalizan en las acciones concretas de las personas:

Las prácticas pueden ser de diverso orden, al punto de estar más relacionadas con el contexto ético y moral que se despliega en ellas, que con los asuntos técnicos derivados del hacer; al ser reflexivas permiten ahondar, no solo en la teorización sobre ellas, sino antes, durante y después de la acción; en este mismo contexto, la experiencia adquiere especial relevancia, al entenderse como el conjunto de prácticas que configuran los horizontes de sentido sobre el actuar humano (Barragán, 2021, pág. 191).

Desde esta perspectiva, la comprensión sobre las prácticas no puede reducir al quehacer técnico instrumental en el que se agota la acción; estas, fundamentalmente, configuran la experiencia y recíprocamente la experiencia configura las prácticas (ver tabla 1). Ahora bien, la experiencia es una noción que sobrepasa las definiciones y es precisamente en esa maleabilidad donde radica su potencialidad. Podríamos decir, que la experiencia ocurre en el sujeto experimentado en algo, allí se devela su historicidad como manera de estar en el mundo. Ser experimentado en estas o aquellas acciones hacen que el individuo sea reconocido o se reconozca como alguien que puede afrontar situaciones nuevas desde aquellas prácticas que domina en función de la finalidad que persigue: "el

sujeto delibera en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos”(Ricoeur, 1990, pág. 65).

Tabla 1: Algunas comprensiones sobre práctica

Alasdair MacIntyre	Paul Ricoeur
[La práctica como] Cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.	[La práctica] como un complejo sistema de acciones y de interacciones (más o menos voluntarias y reflexivas) de sujetos humanos, orientadas hacia un fin y reguladas por reglas de diferente tipo. En los fines de la práctica, el sujeto delibera en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos.
Jean-Guy Nadeau	Joseph Schwab
El sujeto es propiamente sujeto de la acción y a menudo sujeto con otros, de esta forma, la práctica permite al sujeto inscribirse en el mundo por iniciativa, en ella se devela y se transforma el sujeto y el mundo [...] Una práctica abre significados, múltiples posibilidades de ser que pueden ser actualizadas en nuevas otras situaciones y contextos.	La enseñanza es una actividad de naturaleza «práctica». Práctico no es lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.
Donald Schön	Philip Jackson
Muchos profesionales, encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión.	Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que está bien, sino lo que <i>piensa</i> o <i>siente</i> como acción más apropiada en una determinada situación práctica.

Fuente: elaboración Propia

Una mirada como la que nos hemos impuesto en este texto se sitúa en la comprensión de experiencia y prácticas como saber práctico (*Phrónesis*), noción que configura es axial en la subjetivación ética del ser humano (Aristóteles, 1985; Aubenque, 1995; Eikeland, 2008) y que remite a un saber hacer reflexivo (antes, durante y después del hacer) que genera acciones de solución a problemas concretos (Carr W., 2005; 1995; 2004) (Kemmis, 1986; 2009; 2014) (Flyvbjerg, 2001; Barragán, 2015). Así, el saber práctico en educación y pedagogía tiene de suyo poder transformar las prácticas, pues estas “son espacios de experiencia formativa, son el lugar de la educación. De ahí se deriva la necesidad de estudiar con cuidado los procesos educativos que se producen en su interior” (Puig-Rovira, 2003, pág. 260).

Cultura digital y pandemia

Establecida una aproximación sobre la experiencia y las prácticas como saber práctico es menester ahora acercarnos a ciertas ideas para reflexionar sobre lo acontecido durante la pandemia por la COVID-19. Este fenómeno nos ha puesto de cara a nuestras utopías sociales e ideologías impactando las prácticas y experiencias de la vida cotidiana y, en consecuencia, se han configurado otras maneras de generarse el saber práctico. Así, esta época parece haber marcado con mayor fuerza la irrupción acelerada de la tecnología en las esferas públicas y privadas de individuos y colectividades, asunto que permite pensar sobre aquello que algunos han denominado las revoluciones culturales y que nos lleva a reflexionar sobre la presencia de las tecnologías digitales la vida de las personas, develando las tensiones entre lo humano y el lugar de las máquinas en la vida cotidiana:

La cuarta era tecnológica o cuarta revolución industrial fue acuñada por Klaus Schwab en el contexto de la edición del Foro Económico

Mundial en el año 2016. Esta cuarta etapa se está desarrollando desde hace un tiempo, más allá de internet y el uso generalizado de las tecnologías de información, en avances tecnológicos emergentes que modifican actividades y procesos en una serie de campos, incluyendo robótica, inteligencia artificial, cadena de bloques, nanotecnología, computación cuántica, biotecnología, internet de las cosas, impresión 3D, y vehículos autónomos (Figueras-Ferrer, 2021, pág. 450).

Así, durante la pandemia, en el ámbito educativo, proliferaron prácticas diversas que mostraron lo mejor y lo peor de la interacción con los sistemas digitales que se promueven en la cuarta revolución tecnológica. De manera latente se expandió una reinención de las relaciones con los dispositivos tecnológicos que permitió generar la inmersión en las formas de subjetivación de la cultura digital, la cual se caracteriza por “modos de comunicación y de intercambio de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber” (Doueih, 2008, pág. 35). En la noción de cultura digital, es viable rastrear metáforas y prácticas descritas en la inteligencia colectiva (Lévy, 2007), en la cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013) e incluso las ideas sobre sociedad red (Castells, 2000; 2003; 2006). Al ser una cultura diseminada por todas partes, se reconfigura en la medida que las máquinas de tecnología digital se transforman.

Ahora bien, el ecosistema de cultura digital se compone de *interfaces comunicativas* que permiten la interacción de diversos medios comunicativos y de interactividad (Scolari, 2020); estas interfaces producen transposiciones mediáticas que determinan la constitución de la subjetividad política que demanda apropiar usos tecnológicos y semióticos para decodificar el ecosistema de las relaciones: “la cultura digital exige formas nuevas y siempre cambiantes de

alfabetización, una alfabetización digital” (Doueih, 2008, pág. 35).

También pone en tensión la comprensión sobre lo *verdadero y lo humano*, al punto de aparecer nociones como posverdad (Harari, 2018), posthumanismo y transhumanismo (Diéguez, 2020; Ballesteros, 2020); así, los sistemas comprensivos que históricamente se consideraban estables se relativizan, por un lado; pero por el otro, llegan a radicalizarse a tal punto que se generan hegemonías tiránicas del saber y del hacer.

Otro aspecto relevante es que se generan *experiencias deslocalizadas*, en las que se producen experiencias diversas globales y locales en las que los individuos interactúan en una especie de sociedad gaseosa (Scolari, 2021) o una sociedad de la expulsión, del cansancio y de lo paliativo (Han B.-C. , 2021a; 2017). Tal deslocalización es posible en la medida que la Internet opera como ente articulador de aquello que acontece en las prácticas y experiencias sincrónicas y diacrónicas. Y con todo, esto solo es posible con *infraestructura y conectividad* que posibilite la proliferación de experiencias diversas de inmersión en el ecosistema digital.

Esta cultura digital, tiene por eje fundamental el que explotan diversas formas de narrativas transmedia (Amador-Baquiro, 2018; Scolari, 2013; 2021) allí se hace ficción del mundo mediante nuevas semánticas, lenguajes y posibilidades comunicativas que, en todo caso, generan identidades narrativas configurantes de experiencias interpretativas “la especie humana se puede definir por su habilidad especial para manipular símbolos. Cada gran aumento de esta capacidad ha traído enormes cambios económicos, sociales, políticos, religiosos, epistemológicos, educativos (etc.)” (Lévy, 2020).

Pero también, se promueven otras formas de configuración del sujeto trabajador. Se producen

opciones diversas para afrontar lo laboral, que agencian competencias digitales y tecnológicas (Cedefop, 2014; Herranz, 2021; Organización Internacional del Trabajo, 2019) en las que se promueve la competitividad, la eficiencia mediante el fortalecimiento de habilidades blandas que permiten deslocalizar el ejercicio laboral, situación beneficiosa para un gran número de trabajadores, pero que ha llevado, muchas veces, a la precarización de lo humano (Han B.-C. , 2021b) y a la vez, a poner los ojos en lo que se espera de las profesiones en relación con las nuevas formas de subjetivación que se promueven en los trabajadores digitales quienes desarrollan otras habilidades competitivas.

Como nota característica, la metáfora de la cultura digital está dispuesta por y para la *innovación*, no solo en lo tecnológico, sino, especialmente, en las prácticas que desde las tecnologías digitales subjetivan a los seres humanos. La condición de la innovación genera opciones rizomáticas de abordaje de la ciencia, la cultura, la educación y lo humano, que, desde luego, deben criticarse (Harari, 2018; Han B.-C. , 2014).

Otro asunto relevante es la capacidad de agencia digital de los individuos, que les permite entrar, permanecer y triunfar en el universo de las interacciones que se producen y replican en la cibercultura y el ciberespacio (Lévy, 2007). Tal subjetivación genera el sujeto digital que está marcado por la huella y los datos que impactan su libertad e interacción social, así como sus hábitos de consumo cultural y económico.

Figura 1: Algunos elementos del ecosistema de la cultura digital



Fuente: elaboración propia

En este complejo horizonte de interacciones digitales se pone de relieve la necesidad de seguir pensando otras maneras de resignificar el sentido de la educación, en el que se considere la conectividad (en línea o fuera de ella) y la infraestructura para ello como punto de anclaje de la inclusión y la exclusión del mundo digital (Barragán-Giraldo & Amador-Baquiro, 2020). Y en esta amalgama ecosistémica, la agencia de los individuos hace que las prácticas formativas

correspondan a las necesidades del siglo XXI (Rivera-Vargas & Cano, 2021; Stetsenko, 2019; DfES, 2003). Así, se juegan modalidades de aprendizaje híbrido que promuevan ambientes educativos innovadores (García, Angulo, Lozano, & Mercado, 2020) y se transforman las prácticas de los profesores.

En esta amalgama de tensiones, el ecosistema tecnológico resultó fortalecido durante la

pandemia por la Covid- 19, en la medida que la inversión en infraestructura y conectividad realizada por los gobiernos buscó generar mejores condiciones para la educación remota con tecnologías digitales en su mayoría ancladas a lógicas de consumo comerciales de los grandes emporios tecnológicos a nivel mundial. Este fortalecimiento se dio, al menos, en los siguientes

aspectos: campus virtuales, plataformas de contenido, plataformas de colaboración y comunicación, reutilización de aplicaciones, apoyo redes sociales, audios formativos (podcast) e iniciativas gubernamentales. Condiciones, que no siempre permitieron el acceso a los procesos educativos de los estudiantes en regiones más apartadas o con problemáticas sociales complejas.

Figura 2. Algunos elementos tecnológicos que se fortalecieron durante la pandemia por la Covid-19



Fuente: elaboración propia

Con todo lo anterior, aquí podemos arriesgar algunas ideas, que a manera de hipótesis pueden ayudar en la reflexión. La primera es que la situación de emergencia por la pandemia por la COVID-19 aceleró el consumo y uso masivo de tecnologías en todos los sectores de la sociedad y, en especial, en el campo educativo. La segunda tiene que ver con que tal consumo tecnológico, llevó a una precipitada apropiación, no siempre crítica, de prácticas diversas en el marco de la cultura digital, que afectaron las dimensiones éticas y políticas de sociedades e individuos; esto también llegó a la educación. La última idea, es que los dos acontecimientos anteriores abrieron multiformes rutas en las que se innovó en las prácticas de profesores y estudiantes generándose otras experiencias educativas, pero en la mayoría de los casos imperó una racionalidad técnico-instrumental que nos puso en una pedagogía pobre, en la que no se reflexionó suficientemente sobre las prácticas.

Afinar la mirada: problemas para reflexionar e investigar

Hablar de una pedagogía pobre puede resultar polémico y controversial. De alguna manera, estar

en ese estado de indefensión en lo pedagógico, es lo que ha ocurrido en el campo educativo durante esta época de pandemia y es precisamente allí donde está la oportunidad para pensar la escuela, las experiencias y las prácticas para reconfigurar los sistemas educativos:

De algún modo funcionó este período pandémico como una pedagogía pobre, esa pedagogía que nos vuelve atentos y nos invita a caminar en el tiempo y el espacio de la experiencia, esa de ir más allá de donde se está. [...] Finalmente, después de todo, se trata de hacer pedagogía que tenga sentido, no importa dónde, ni cómo (Garrido-Fonseca, 2021, pág. 41).

Así, con el presupuesto de la pedagogía pobre como oportunidad reflexiva y con las ideas presentadas al final de la sección anterior, quisiera ahora intentar algunas rutas que, nacidas de mis propias experiencias y de las de colegas durante la pandemia, puedan operar como posibles problemas para investigar las prácticas pedagógicas, para aprender de ello y buscar alternativas para mejorar el sistema educativo (véase tabla 2).

Tabla 2: oportunidades reflexivas e investigativas en educación a partir de la pandemia por la Covid-19.

Problema de indagación	Categorías iniciales
La inequidad del sistema educativo	Conectividad y competencias digitales. La escuela como lugar de protección. Inversión en infraestructura en escuelas oficiales y privadas.
Las capacidades didácticas de los profesores	Heroísmo de los maestros. Adaptabilidad y creatividad (tecnologías digitales y tecnología análogas). Limitaciones en la innovación didáctica.
Las prácticas de control del sistema educativo	El aula como espacio de control. Presencia de los padres de familia en el aula y el aula en los hogares. Trabajo remoto controlado.

La ineficacia de la evaluación	Evaluar para controlar. Terror al fraude. El estudiante como “sospechoso”. Preocupación por los <i>resultados</i> .
Instrumentalización de las prácticas	La velocidad por el contexto de emergencia. Tecnología educativa instrumental.
La calidad en la educación	La nueva normalidad abandono escolar. En aprendizaje remoto. Educación de menor calidad.
Vulnerabilidades actores educativos	Estados de salud física y mental. Jornadas laborales y extralaborales. Responsabilidades de los cuidadores. Profesor como “sospechoso”.

Fuente: elaboración propia.

Un asunto que emergió con gran fuerza durante la pandemia fue la profunda *inequidad del sistema educativo* colombiano. La escuela como lugar de protección se desdibujó; así, niñas, niños y jóvenes quedaron a merced del abandono escolar y, en muchos casos, de los riesgos en sus propios hogares. También, esta inequidad quedó manifiesta en las desiguales inversiones en infraestructura y conectividad en las escuelas privadas y las oficiales, tema que se traduce en la asimilación dispar de competencias digitales en estudiantes y profesores.

Oro aspecto relevante, tiene que ver con las *capacidades didácticas de los profesores*. Por un lado, está el heroísmo de los maestros quienes con determinación pusieron todo de sí para reinventarse adaptándose a las tecnologías digitales y/o las análogas, para responder a las demandas de una situación de emergencia educativa; la mayoría de ellos poniendo los recursos de infraestructura tecnológica de sus hogares (electricidad, equipo, ancho de banda, por ejemplo) en beneficio de sus prácticas y así innovar frente a esta nueva situación.

Pero, por otro lado, si bien se fortaleció el ecosistema tecnológico (ver figura 2), ante la inequidad del sistema educativo, el acceso a innovaciones didácticas fue limitado. Para un buen número de docentes neófitos en la cultura digital, la apropiaron de tecnologías y usos llevó a que se familiarizaran más con los asuntos de usabilidad instrumental que con los aspectos reflexivos sobre las didácticas de una educación remota con apoyo de tecnologías digitales y se reconfiguraron las *capacidades didácticas de los profesores*. La innovación didáctica, parece haber quedado circunscrita a un conjunto de estrategias, técnicas mediadas por aparatos electrónicos, supeditándose la didáctica a merced de las plataformas comerciales de los grandes gestores tecnológicos a nivel mundial. En consecuencia, merece la pena revisar el tipo de prácticas pedagógicas y acciones didácticas promovidas en esta época.

Durante el prolongado tiempo de cuarentena y ante el cierre de las instituciones educativas, las clases a través de aprendizaje remoto fueron el común denominador; sin embargo, en muchas latitudes donde se carecía de infraestructura tecnológica y

conectividad, numerosas niñas, niños y jóvenes quedaron por fuera del sistema educativo. Para quienes tuvieron la oportunidad del aprendizaje remoto, el aula entró en los espacios íntimos del hogar: sonidos de la vida cotidiana, voces incidentales, estudiantes en pijama o en su cama; la clase, ni mucho menos el salón, eran el sacrosanto recinto que debía ser. Al respecto, un relato del concurso Medellín en 100 palabras de Mateo Ospina, de nueve años puede resultar revelador:

Uno trata de poner atención, pero el de la mazamorra, el sueño, el hambre de mecatro, las ganas de jugar y la Covid-19 no dejan. Porque la casa es para una cosa y la escuela para otra, y al igual que uno no podía llevar juguetes al colegio, pues uno no lleva clases a la casa; menos con ese montón de tareas. Ni sé qué dijo la profe hoy, pero sí sé que la escuela tuvo que cerrar y es por algo, no sé por qué insiste en tocar a la puerta. Es como maleducada y viene sin ser invitada (Comfama-Metro de Medellín, 2020, pág. 62).

La escuela se instauró en los hogares y, en contraprestación, los cuidadores y padres de familia asistieron a las prácticas de los maestros; pudieron conocer de primera mano las capacidades de los formadores, las temáticas, las estrategias didácticas y evaluativas, pero también los ejercicios de poder, control y humillación que el aula física había naturalizado y que ahora eran patentes en las diferentes plataformas. Así, los reclamos de los profesores porque los estudiantes no prendían las cámaras o que tomaban sus clases desde la comodidad de las camas fueron frecuentes. En consecuencia, las llamadas a reportar asistencia para saber que hacían los estudiantes se convirtieron en asunto cotidiano para así controlar los cuerpos, de la misma manera en que se hacía en el aula física de las instituciones, en un entramado complejo de *prácticas de poder y control*. El estudiante se convirtió en sospechoso de no tomarse en serio su formación; quería las

cosas fáciles, por ello era necesario volver a la presencialidad de las aulas donde sí se podía garantizar la *calidad del sistema educativo* a la que estábamos acostumbrados. Estudiantes, padres de familia directivos y profesores quedaron convencidos de ello, la experiencia formativa en lo remoto era de baja calidad.

En este contexto, la evaluación resurgió y mostró su rostro más feroz. Nuevamente apareció como conjunto de prácticas de control que, por la emergencia educativa, fue eficiente para alienar las subjetividades que estaban al otro lado de las pantallas. Se evidenció una *evaluación ineficaz* para generar procesos educativos reales, pero eficaz para promover el miedo y el control; tema que no es nuevo, pero que en pandemia estuvo a la vista de todos.

Así, muchos rectores y profesores iniciaron una cruzada para evitar ser estafados, pues al otro lado de la pantalla el tramposo estudiante podía consultar su celular o abrir otras páginas y eso era deshonesto; aquí nuevamente el estudiante se convirtió en sospechoso de hacer fraude y había que evitar eso a toda costa pues se asaltaba la buena fe de los formadores, cuando en realidad la pregunta de fondo tiene que ver con el tipo de evaluaciones que se promueven, su sentido y la evaluación más allá del ejercicio de poder institucional en sus eficientes formas de control biopolítico. Como resultado se empezó a hablar de la baja calidad de la educación en la época de pandemia; se radicalizaron las prácticas de racionalidad instrumental y, en especial, los evaluativos irreflexivos; así, se fortalecieron las pruebas estandarizadas, asunto que derivó en la instrumentalización irreflexiva de las prácticas pedagógicas ante la velocidad de asimilación tecnológica por el contexto de emergencia y el terror a perder el ejercicio de poder sobre los estudiantes.

Y con todo, se evidenció la *vulnerabilidad de los actores* del sistema educativo. La salud física y mental de los estudiantes y profesores se afectó. Al inicio se prometió flexibilidad en los procesos, no dejar tareas extra y así beneficiar el bienestar de estudiantes y profesores. Pero luego en aras de la eficacia y ante la sospecha de una educación de baja calidad se incrementaron los trabajos, tareas extra, las responsabilidades. Todo esto con jornadas laborales y extralaborales repletas de reuniones; el profesor se convirtió, también, en sospechoso de no hacer bien su trabajo y, sobre todo, por lo menos en nuestro país, de no querer volver a las aulas, pues era más cómodo el trabajo desde casa. Y también como fueron vulnerables los cuidadores y padres de familia, ya que aquellos que lograron estar en casa tuvieron que entrar a jugar el rol de maestros, labor para la que no estaban preparados.

Estos contextos invitan a pensar, estoy seguro que muchos docentes e instituciones educativas no obraron como se ha expuesto; sin embargo, las ideas presentadas, posibilitan reflexionar e investigar sobre las prácticas pedagógicas. Los primeros llamados a ello somos los profesores, quienes se supone, somos expertos en al saber práctico de la educación: “es que el oficio del docente es pura práctica, se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe” (Litwin,

2008, pág. 218). Las situaciones que hemos marcado líneas atrás invitan a pensar sobre el tipo de experiencia educativa que aconteció en la pandemia, por lo menos en el tiempo de cierre de las instituciones educativas; seguramente merece una atención especial la época de alternancia o el regreso a la presencialidad aun en pandemia y con los protocolos de bioseguridad vigentes. Experiencias todas que afectaron la evaluación y las didácticas, así como la presencia de las tecnologías digitales en el contexto educativo.

Afinar la mirada, es la característica fundamental del investigador: ver problemáticas a indagar y transformar donde otros solo ven normalidad; se necesita pensar de cara a la postpandemia. ¿Qué hemos aprendido en la pandemia por la Covid-19? ¿qué se ha develado en la educación? ¿qué podemos transformar? ¿cuáles son las experiencias y prácticas que merecen ser investigadas? son algunas preguntas que animan a seguir indagando rigurosamente, esto con la firme confianza en que los problemas de investigación, como los conceptos, a menudo necesitan de miradas renovadas: “no carecemos de comunicación, por el contrario, nos sobra, carecemos de creación. Carecemos de resistencia al presente. La creación de conceptos apela en sí misma a una forma futura, pide una tierra nueva y un pueblo que no existe todavía” (Deleuze & Guattari, 1993, pág. 110).

TRABAJOS CITADOS

- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(18), 77-94. doi:10.11144/Javeriana.m10-21.eint
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomáquea. Ética Eudemia*. (J. Pallí Bonet, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (1999). *Retórica*. (Q. Racionero, Trad.) Madrid: Gredos.
- Aristóteles. (2018). *Poética*. (A. García Yebra, Trad.) Barcelona: Gredos.
- Aubenque, P. (1995). Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néo-aristotélisme allemand contemporain. En A. Tolse (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne* (págs. 15-32). Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Ballesteros, V. (2020). De Günther Anders al transhumanismo: la obsolescencia del ser humano y la mejora moral. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(63), 289-310.

- Barragán, D. (2015). *El saber práctico, Phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán, D. (2021). Teléfonos inteligentes y comunidades de práctica: ajustes evaluativos en aprendizaje invertido. En R. Paez, *Experiencias docentes universitarias*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Barragán-Giraldo, D., & Amador-Baquiro, J. C. (Junio de 2020). Appropriation of ICT in the educational field: approach to public policy in Colombia years 2000-2019. *Digital Education Review*(37), 109-129. doi:<https://doi.org/10.1344/der.2020.37.109-125>
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press.
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 56-73.
- Carr, W. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, culture and society*, 13(3), 333-345.
- Castells, M. (2000; 2003; 2006). *La era de la información*. Barcelona: Alianza.
- Cedefop. (2014). *Terminology of European education. A selection of 130 key terms*. Luxembourg: Office of the European Union.
- Chung, H. Y., & Hahn, Y. (2020). Work Transitions, Gender, and Subjective Well-Being. *Applied Research in Quality of Life*. doi:<https://doi.org/10.1007/s11482-020-09860-z>
- Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Sanchez, I. (14 de Enero de 2021). *Aprendizaje remoto durante la pandemia de COVID-19: cómo los países se han enfrentado al reto de implementar estrategias de educación multicanal*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2021, de Banco 14
- Mundial: <https://blogs.worldbank.org/es/education/aprendizaje-remoto-durante-la-pandemia-de-covid-19-como-los-paises-se-han-enfrentado-al>
- Comfama-Metro de Medellín. (2020). *Medellín en 100 palabras, 2020. Lecturas de ida y vuelta*. Medellín: Comfama-Metro de Medellín.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DfES. (2003). *Fulfilling the Potential: Transforming teaching and learning through ICT in schools*. London: Department for Education and Skills.
- Diéguez, A. (2020). La función ideológica del transhumanismo y algunos de sus presupuestos y algunos de sus presupuestos. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*(63), 367-386.
- Doueih, M. (2008). *La grande conversion numerique*. Paris: Seuil.
- Eikeland, O. (2008). *Aristotelian Phrónesis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang.
- Figueras-Ferrer, E. (2021). Reflexiones en torno a la cultura digital contemporánea. Retos futuros en educación superior. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(2), 449-466.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Londres: Cambridge University Press.
- García, R., Angulo, J., Lozano, A., & Mercado, M. (2020). *Investigaciones sobre ambientes educativos mediados por tecnología*. México: Clave.
- Garrido-Fonseca, C. G. (2021). Una pedagogía que tenga sentido, no importa donde. En R. Y. Malagón-Ruiz (Ed.), *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas : experiencias docentes* (págs. 17-42). Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Han, B.-C. (2014). *En el Enjambre. Para una crítica de la opinión pública posmoderna*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2021a). *La sociedad paliativa. El dolor hoy*. Barcelona.
- Han, B.-C. (21 de Marzo de 2021b). *Teletrabajo, 'zoom' y depresión: el filósofo Byung-Chul Han dice*

- que nos autoexplotamos más que nunca*. Recuperado el 25 de Agosto de 2021, de El país: https://elpais.com/ideas/2021-03-21/teletrabajo-zoom-y-depresion-el-filosofo-byung-chul-han-dice-que-nos-autoexplotamos-mas-que-nunca.html?utm_source=Facebook&ssm=FB_MX_CM?event_log=oklogin
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House.
- Herranz, A. (2021). El trabajo precario y el bien común de los trabajadores. *Isegoría. Revista de Filosofía moral y política*(64), 1-10.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University. 15
- Joshanloo, M., Sirgy, M. J., & Park, J. (2018). Directionality of the relationship between social well-being and subjective well-being: evidence from a 20-year longitudinal study. *Quality of Life Research*(27), 2137–2145.
- Kemmis, S. (1986). *Curriculum Theorising: Beyond Reproduction Theory*. Deakin University.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: A synoptic framework. En G. Bill (Ed.), *Understanding and researching professional practice* (págs. 19-38). Rotterdam: Sense.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, Christine, Hardy, I., Peter, G., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona : Antropos.
- Levy, P. (13 de May de 2020). *Coronation*. Recuperado el 30 de July de 2021, de Pierre Levy's Blog: <https://pierrelevyblog.com/2020/05/13/coronation/>
- Lévy, P. (2020). *Semantic computing with IEML*. Recuperado el 31 de Agosto de 2021, de Pierre Levy's Blog: <https://pierrelevyblog.com/my-research-in-a-nutshell/>
- MacIntyre, A. (2009). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Nadeau, J. (Junio de 2004). La pratique comme lieu de la théologie pratique. *Laval théologie et philosophie*, 2(60), 205-224.
- Organización Internacional del Trabajo. (2019). *Trabajar para un futuro más prometedor – Comisión Mundial sobre el Futuro del Trabajo*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Puig-Rovira, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1989). Les structures téléologique et déontologique de l'action : Aristote et/ou Kant ? En J.-G. Nadeau (Ed.), *L'interprétation, un défi de l'action pastorale* (págs. 15-27). Montréal: Fides.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Du seuil.
- Rivera-Vargas, P. A., & Cano, C. (2021). Exploring students' learning experience in online education: analysis and improvement proposals based on the case. *Education Tech Research Dev*. doi:10.1007/s11423-021-10045-0
- Schaeffer, J. M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Du Seuil.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Madrid: Trotta.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia : cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C. (2020). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (Agosto de 13 de 2021). *Adiós sociedad líquida. bienvenida sociedad gaseosa*. Recuperado el 31 de Agosto de 2021, de Hipermediaciones: <https://hipermediaciones.com/2021/08/13/adios-sociedad-liquida-bienvenida-sociedad-gaseosa/>
- Scolari, C. (12 de Agosto de 2021). *Hiermediaciones*. Recuperado el 2 de Septiembre de 2021, de <https://hipermediaciones.com/>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts With Relational

- Agency and Implications for Education. *Frontiers in Education* | , 4(148), 1-13.
doi:10.3389/feduc.2019.00148
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y Educación Superior. De los efectos inmediatos al día después*.
Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- UNESCO-IESALC. (30 de Agosto de 2021). *COVID-19: Hacia la reapertura de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 1 de Septiembre de 2021, de Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: <https://www.iesalc.unesco.org/covid-19-hacia-la-reapertura-de-la-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Van Dijck, J. (2013). *Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

PONENCIAS SECUNDARIAS

UNA APUESTA A LA INTEGRACIÓN METODOLÓGICA PARA EL DESARROLLO COMUNICATIVO EN INGLÉS, EN NIÑOS DE TRANSICIÓN.

Luisa Fernanda Uribe Castro / Cristina del Pilar Hoyos Correa / Aida Astrid Obando Rodríguez
Escuela Normal Superior de Ibagué

Con esta investigación se buscó reconocer el valor del inglés como una mediación social y cognitiva en la etapa escolar inicial, específicamente, en los niños de transición, ya que en esta edad los estudiantes están prestos a aprender de manera natural el idioma. Cuando el inglés como L2 se empieza a incorporar en los procesos de enseñanza en el grado transición se facilita la apropiación y uso de este en la vida cotidiana del niño. Por lo anterior, al infante le es más fácil comunicarse en segunda lengua y reconocerla en la realidad escolar, familiar y social. Además, en lo que se refiere al desarrollo cognitivo del niño, la plasticidad de su cerebro le permite recibir, procesar y transferir lo aprendido de acuerdo con las necesidades de su contexto y con sus intereses particulares. Para Rojas (2020) esto implica:

aspectos relevantes en la educación, ya que como se ha entendido, por medio del aprendizaje y práctica pueden mejorar las capacidades cerebrales de las personas. Teniendo así, gran importancia una adecuada y clara enseñanza de nuevos conceptos en los niños. Además, que estos conceptos puedan aplicarlos en su vida diaria (p.1).

Para lograr esta significatividad de los aprendizajes, los maestros cuentan con un escenario privilegiado: la práctica pedagógica, desde la cual se aprende en contexto, en interacción con la experiencia y con el entorno vital. Para los maestros en formación tales aprendizajes se gestan a partir de la reflexión sobre su acción. Para Perrenoud (2001), esto significa reflexionar sobre lo que se quería hacer, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello.

En el contexto de esta investigación, el desarrollo pedagógico se hizo desde la “integración metodológica” que partió, en primer lugar, de la cotidianidad familiar, social y académica de los niños; en segundo lugar, se reconocieron los desarrollos cognitivos propios de los estudiantes de este grado escolar; en tercer lugar, se tuvieron en cuenta las directrices ministeriales para la enseñanza del inglés y, por último, se involucraron los proyectos transversales (sexualidad, medio ambiente y ciudadanía). Estos cuatro momentos, permitieron hacer una integración del inglés de manera natural, lúdica, dinámica y participativa para entusiasmar a los niños por la práctica y aprendizaje del idioma en contextos comunicativos que sobrepasan lo estructural.

En el contexto de lo metodológico, la investigación fue de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico, situada en el método de Investigación Acción, a través del cual se valida la capacidad de reflexión del investigador y las múltiples perspectivas del equipo (Flick, 2004). Respecto a la población se tuvieron en cuenta profesores y estudiantes del grado transición de dos instituciones oficiales, lugares de campo de práctica de la mayoría de los integrantes del semillero VESTIGIUM. La muestra correspondió a cuatro docentes de la Escuela Normal Superior (ENS), quienes tuvieron dos practicantes en dos días de la semana diferentes. Igualmente, se tuvo a otra docente de preescolar de otra institución. El número de estudiantes correspondió al mismo número de grupos: 5. Las estrategias de indagación que se implementaron fueron: planes de clase, diarios de campo, fichas de “peer assessment” y fichas de evaluación de docentes de transición.

Desde el referente teórico se tuvo en cuenta la conceptualización sobre:

Metodología integradora: una propuesta práctica que recoge un método educativo tomando como material base la “Guía de alfabetización digital crítica” (Arévalo *et al.*, 2014).

Competencia comunicativa del inglés: la competencia comunicativa es la capacidad que puede lograr desarrollar un individuo para saber qué decir, a quién, por qué, cómo, dónde y cuándo, de manera acertada (Hymes, 1967).

Inglés como lengua extranjera: se caracteriza como una materia fundamental para los estudiantes en el proceso de la educación, la cual se encuentra autorizada por medio de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) y otras disposiciones posteriores.

Primera infancia: etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2021).

A manera de conclusión, se pudo definir que a través de la implementación de la metodología integradora es posible caracterizar y evidenciar en los estudiantes algunos aprendizajes de orden cognitivo, relacionados con la capacidad de pensar, razonar y utilizar sus herramientas mentales para aprehender conocimiento lingüístico en inglés; además de potencializar la memoria mediante el aprendizaje de vocabulario en L2. El desarrollo de estas habilidades cognitivas le permite al estudiante tomar conciencia de un aprendizaje significativo, reforzando sus saberes previos y desarrollando su pensamiento lógico y la capacidad de solucionar preguntas sencillas en inglés, atendiendo a sus distintos estilos de aprendizaje.

Otro tipo de conocimiento fue el procedimental, sustentado en la interacción del estudiante-docente y estudiante-estudiante, mediante actividades lúdicas que ayudaron a promover el aprendizaje de L2, generando en ellos una pronunciación adecuada del inglés y un estímulo de habilidades como *listening*, *speaking* y uso del lenguaje no verbal. Todo lo anterior con la intención de involucrar comunicativamente a los estudiantes con un nuevo idioma, con el fin de consolidar el aprendizaje de saberes básicos relacionándolos con el contexto del estudiante.

Se identificaron, a su vez, las actitudes que los estudiantes promovieron a lo largo de las clases de inglés mediadas por la educación remota, entre las cuales se destacaron la capacidad de interacción, la comunicación y el respeto por las diferencias. También se vio reflejado el interés por descubrir nuevos aprendizajes, la participación constante, el entusiasmo y la seguridad al expresar sus ideas sin temor a equivocarse, lo que fortaleció en ellos la confianza y la perseverancia para adquirir la L2.

Finalmente, resulta necesario decir que la metodología implementada también dio paso a un aprendizaje enriquecedor para los maestros en formación, a partir de la praxis crítica, la cual, según Freire (1997), “implícita el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre la acción” (p.39). Sumado a ello, durante el proceso de intervención pedagógica y de investigación se llegó a reconocer que un maestro se va formando y consolida confianza en sí mismo, de un lado, gracias al estudio comprometido de las disciplinas; de otro, debido a la selección pertinente de diferentes herramientas didácticas que hoy abundan para la enseñanza de la segunda lengua (no se necesita ser bilingüe para orientar una clase significativa). En este sentido, la gran ventaja para los maestros normalistas es que se han formado pedagógicamente de manera sólida y eso facilita el

planteamiento metodológico de las clases, mientras el componente comunicativo y lingüístico en segunda lengua se va abordando de manera paulatina, progresiva y comprometida.

Por lo anterior, es recomendable que las ENS sigan impulsando la formación de maestros con

competencias lingüísticas y didácticas en la enseñanza del inglés, como un compromiso pedagógico y administrativo que aportaría no solo al cumplimiento de la normatividad vigente, sino como un asunto cultural que desde la primera infancia hay que cultivar para el desarrollo comunicativo natural de L2, como el inglés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arévalo *et al.* (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: Su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898842>
- Congreso General de la República (1994). Ley 115 de 1994.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno.
- Hymes, D. (1997). Acerca de la competencia comunicativa. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192400>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo.
- Quidel, C. *et al.* (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad: su impacto en el aprendizaje de los estudiantes de escuelas públicas. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4898842>
- Rojas, M. (2020). Plasticidad cerebral: Cómo nuestro cerebro se modifica. Recuperado de: <https://neuro-class.com/plasticidad-cerebral-como-nuestro-cerebro-se-modifica/>

PRÁCTICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES

David Mauricio Giraldo Gaviria
Escuela Normal Superior del Quindío

En el ámbito de la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores de Colombia, existe la necesidad de potenciar procesos de lectura y escritura académica a partir del ejercicio de la investigación como acto formativo. Por lo anterior, la presente ponencia titulada *Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores* surge de una tesis doctoral en construcción¹, la cual se inscribe en la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío (RUDECOLOMBIA).

Algunos de los presupuestos teóricos que sustentan la investigación parten de tres categorías axiales: 1) *Las Ciencias de la Educación*, entendidas como “el punto de institucionalización de todas aquellas ciencias interesadas por el estudio del hecho y el acto educativo” (Zambrano-Leal, 2006: 9). Estas, por su carácter hermenéutico, tienen como objetivo común entre las ciencias y disciplinas comprender la educación como un acto social, y, según Mialaret (1981), “constituyen una familia científica que tiene un principio de reagrupación, no constituyen un campo cerrado que viva solo de sus propios recursos” (79). 2) *La Formación docente*, concebida como el espacio idóneo para cualificar al futuro educador a través de los fundamentos y saberes básicos, y el desarrollo de las competencias básicas, personales

y profesionales propias del profesorado y que dan sentido y significado al “oficio de enseñar” (De Tezanos, 2006; MEN, 2013; Zuluaga Garcés, 2021). 3) *La Didáctica de la Lengua Materna*, desde la postura de Camps (2004), quien delimita la didáctica como el ámbito de la *interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas*. 4) *La alfabetización académica y las prácticas de escritura académica*, en las que se conciben los procesos escriturales, no como una función instrumental alejada de las disciplinas que olvidan factores de orden cultural, social y epistémico, sino como los procesos que favorecen el acceso de los estudiantes a diferentes culturas escritas de las disciplinas (Bereiter y Scardamalia, 1986, 1992; Flower y Hayes, 1986; Grupo Didactext, 2003, 2015; Lea y Street, 1998; Carlino, 2003, 2005, 2013; Bazerman *et al.*, 2005).

En cuanto a lo metodológico, para esta ponencia nos interesa presentar algunas generalidades de una revisión sistemática exploratoria que cimienta el estado de la tesis doctoral: un corpus conformado por 71 estudios que fueron analizados. Este estado del arte procuró ceñirse a los planteamientos teóricos de Manchado *et. al.* (2009)², quienes consideran que las revisiones exploratorias “permiten explorar no sólo qué se ha hecho sobre un tema, sino también quién, dónde y de qué manera. A partir de los resultados obtenidos

¹Se trata de la tesis doctoral *Prácticas de escritura académica en la formación inicial de docentes de las Escuelas Normales Superiores*, que elabora David Mauricio Giraldo Gaviria bajo la dirección del doctor Miguel Ángel Caro Lopera. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA.

²Si bien, la revisión sistemática planteada por Manchado *et. al.* (2009) corresponde a estudios en el orden de la salud, los criterios planteados por ellos se ajustan de manera precisa en otros ámbitos disciplinares.

pueden generarse hipótesis sobre futuras preguntas de investigación y proponerse ámbitos de estudio que no están suficientemente desarrollados” (15). Diseñamos el *protocolo de la revisión sistemática exploratoria* bajo la pregunta de revisión: ¿Qué factores de novedad advierten los autores en torno a la cualificación de los procesos de alfabetización académica y las prácticas de escritura en los Programas de Formación Complementaria (PFC) de las Escuelas Normales Superiores?

A partir de la pregunta que planteamos para la *revisión sistemática exploratoria*, agrupamos la información y la oteamos en las siguientes tres categorías:

- La alfabetización académica en la formación de nuevos maestros
- Las prácticas de escritura académica en la formación docente
- La escritura, investigación y formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores

Entre las conclusiones dilucidadas, consideramos que la alfabetización académica es una necesidad apremiante en la formación docente de las Escuelas Normales Superiores. Es claro que el desarrollo de las habilidades escriturales no debe concebirse solo como la adquisición del código, sino como competencia que permite comunicarse con el otro de acuerdo con el contexto y con la situación comunicativa. Por lo tanto, “la cultura

escrita es de suma importancia para todos los estudiantes, por lo cual su enseñanza no debe ser considerada una actividad meramente remedial” (Carlino, 2003: 413). Por otra parte, las prácticas de lectura y escritura académica en la formación inicial docente promueven discursos específicos que constituyen y posibilitan la enculturación. Todo ejercicio de acompañamiento en la escritura académica permite hacer partícipe a quien se forma, como al formador.

A modo de cierre, podemos decir que la escritura, la investigación y la formación inicial docente en las Escuelas Normales Superiores son una triada que potencian los constructos de la Alfabetización Académica, no solo por la manifestación de la escritura como elemento fundamental en la producción investigativa, sino por el hecho de que la formación docente (Rátiva, y Figueroa, 2018) devela la necesidad de potenciar procesos de escritura académica para la producción de saber pedagógico y la construcción de procesos didácticos que conduzcan al fortalecimiento de la cultura disciplinar (Bombini y Labeur, 2013).

A la luz de lo expuesto, esperamos demarcar adecuadamente el terreno, para explorar y presentar propuestas pedagógicas y didácticas para los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores del país, desde intereses cotejados en las Ciencias del Lenguaje y contrastados por las Ciencias de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. Indiana, IL: Parlor Press y The WAC Clearinghouse.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1986). “Educational relevance of the study of expertise”. *Interchange*, 17(2): 10-19. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01807464>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). “Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica”. *Enunciación*, 18(1): 19-28.
- Camps, A. y Ruiz, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica: Graó

- Carlino, P. (2003). "Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere*, 6(20): 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57): 355-381.
- De Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. Bogotá: Magisterio.
- Didactext, G. (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica. Lengua y literatura*, (15): 77-104.
- Didactext, G. (2015). "Nuevo marco para la producción de textos académicos". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27: 219-254.
- Hayes, J., y Flower, L. (1980). "Identifying the organization of writing processes". En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing* (3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lea, M. R., y Street, B. V. (1998). "Student writing in higher education: An academic literacies approach". *Studies in higher education*, 23(2): 157-172.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D'Agostino, M. y Veiga de Cabo, J. (2009). "Revisiones Sistemáticas Exploratorias". *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216): 12-19.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Ministerio de Educación Nacional (2013) *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf
- Rativa, M., Lima, J. y Figueroa, C. (2018). "Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales". *Enunciación*, 23(2): 149-161.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 15(58): 43-64.
- Zambrano-Leal, A. (2006). *Los hilos de la palabra: Pedagogía y didáctica*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga-Garcés, O. (2021). "Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico". *Praxis Pedagógica*, 21(28): 232-251. DOI: <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.232-251>

COLECTIVIZACIÓN DE LAS PRODUCCIONES ESCRITAS EN ASIGNATURAS DE NIVEL SUPERIOR: PROPUESTAS EDUCATIVAS REMOTIZADAS EN PANDEMIA

**Carolina Roni / Natalia Rosli / Paula Carlino
GICEOLEM**

En el marco del confinamiento definido por los gobiernos para afrontar la pandemia, nos preguntamos de qué formas se transformaron nuestras prácticas pedagógicas ante la virtualización. Específicamente, nos interrogan las propuestas didácticas que incluyen escritura y colectivización remota para aprender en las asignaturas del nivel superior.

Este trabajo parte del rol que la escritura y la oralidad entrelazadas desempeñan en las clases multivoceadas, aquellas que aspiran a hacer lugar a lo que piensan y entienden sus alumnos, en vez de contemplar sólo la voz del profesor (Dysthe, 2012). Las clases magistrales, predominantes en nuestro entorno, obstaculizan la construcción de conocimiento por parte de los alumnos. También dificultan que los docentes nos conectemos con lo que comprenden y necesitan nuestros estudiantes (Carlino, Iglesia, y Laxalt, 2013). Por ello, incluso en pandemia, procuramos idear formas de trabajo, sincrónicas como asincrónicas, que implicaran interacción entre alumnos y profesor, así como entre pares, en torno a los contenidos de enseñanza. A ello llamamos “colectivización”. En circunstancia de aislamiento físico obligado por la pandemia, la interacción sirve también para “salir afuera” y eventualmente como sostén, por la cooperación que puede producirse.

Pasados tres meses de haber comenzado el confinamiento, las autoras de este trabajo, junto con el resto de integrantes del equipo GICEOLEM, nos encontramos quincenalmente mediante videollamadas con el objetivo de compartir y reflexionar sobre nuestra tarea docente en condiciones de pandemia. Durante 8 encuentros de dos horas de duración, relatamos de qué modo cada

miembro del equipo iba configurando por medios remotos sus clases en la educación superior dirigida a profesores en formación. Estas clases pertenecen a talleres de escritura de proyectos de investigación, talleres de práctica docente en profesorado de Matemática, clases de Literatura, entre otras. También hicimos lugar a una reflexión sobre la sobrecarga laboral que experimentamos. Estas 16 horas de intercambio fueron videograbadas con el objetivo de analizar esta experiencia de elaboración grupal para aportar a un diálogo más amplio con nuestra comunidad de pares, docentes e investigadores educativos.

Las videograbaciones fueron, posteriormente, revisadas para localizar temas recurrentes y relevantes, y transcribir fragmentos significativos. En reuniones siguientes discutimos los temas emergentes e identificamos dimensiones salientes que nos permitieran caracterizar nuestra experiencia pedagógica. Una de ellas, procesos de colectivización en el aula, dado que nos permiten hablar de dos rasgos salientes tanto de las prácticas letradas en el nivel como de la actividad socio-educativa que logramos virtualizar.

Una de las preocupaciones más recurrentes que compartimos en las reuniones fueron las interacciones entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, para enseñar y aprender en la virtualidad. Las experiencias remotizadas nos mostraron, por ejemplo, que los foros virtuales y documentos compartidos pueden ser también fuentes de conocimiento a partir de lo que se construye en las interacciones entre estudiantes:

Isabel: Estoy haciendo un trabajo súper interesante con las alumnas del taller (con estudiantes de profesorado)

en la elaboración de secuencias didácticas y su revisión entre pares mediante la lectura y reformulación también en forma colectiva, lo que antes era una elaboración bien individual. Cada uno hacía lo suyo, no sabía lo que hacían los compañeros e implementaba su propia secuencia (de enseñanza). Ahora estamos haciendo un trabajo colaborativo, donde cada uno interviene en la secuencia de otros...

Guillermo: Ahora bien, con respecto a los foros lo que me ha dado resultado a mi es establecer responsabilidades diferenciadas. Yo, por ejemplo, para hablar sobre algunos textos literarios, designo la responsabilidad en algunos estudiantes de abrir el tema del foro, y el resto de estudiantes tiene la responsabilidad de comentar ese foro o ese tema abierto por los compañeros.

Carolina: Y también la necesidad de encuadrar la participación en foros. Es una práctica nueva para ambas partes. Yo pensaba cómo sostener diálogos horizontales y participaciones genuinas en esos foros, que no sean mostrarle al docente lo que leí o estudié, sino que sean un espacio de diálogo, sino... La experiencia de Guillermo es un ejemplo de eso: estructurar más, explicitar sentidos, siempre que haya condiciones de posibilidad...

El conocimiento no se produce solamente por la interacción con diversos materiales de lectura o en las explicaciones de las y los docentes, sino que es a partir de los intercambios en estos foros y documentos que aparecen ideas y formas novedosas de relacionarse con el conocimiento y entre los estudiantes para aprender que, al quedar registradas, pueden recuperarse posteriormente y constituirse insumos que estructuran las clases.

Pero también encontramos limitaciones y dificultades para sostener la interacción entre docentes y estudiantes, que se convirtieron en la modalidad más extendida de intercambio asincrónico en el nivel superior. En nuestras

experiencias recuperamos participaciones forzadas por la obligatoriedad de “aparecer” en las clases, dificultades para formar parte de los debates sincrónicos, así como diferentes grados de compromiso y posibilidades frente a las tareas propuestas.

Mariana: Costaba mucho la interacción entre las estudiantes. Por otra parte las clases sincrónicas no están planteadas como obligatorias y la participación era escasa. En la presencialidad la participación era mayor...El foro genera una obligatoriedad que no existe en la clase presencial. Las intervenciones suelen ser más forzadas por esto...Las revisiones colectivas no se pudieron hacer ya que se alargaban mucho los tiempos de entrega y había dificultades en el uso de las herramientas digitales. En la presencialidad se escribía directamente en el aula y se intercambiaban los textos la clase siguiente...Hay que ir reponiendo cosas que antes no se reponían...Antes se hacía oralmente y ahora hay que hacerlo permanente, mediante la escritura o una grabación.

Marcela: Ahora no hay trabajo en pequeño grupo por zoom. Trato de poner en debate lo que ellos vienen haciendo, sus procedimientos, y ver por qué fue eso. Pero no logro generar un debate como en clase presencial. [...] Y porque al ser primer año les cuesta poner en palabras lo que han hecho y someterse a que haya un otro que comente su producción por una cuestión de vergüenza.

La virtualidad posibilitó sostener y reinventar espacios de elaboración y reformulación entre pares, construcción colectiva de ideas desde múltiples voces, diálogos horizontales y participaciones genuinas, revisión de pares, dividir responsabilidades en el grupo, etc., para que esa interacción colectiva favorezca el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. De esta manera se intentó evitar el aislamiento que impuso la pandemia y la imposibilidad de reunirnos presencialmente. El esfuerzo por diseñar, proponer

y acompañar actividades que impliquen la colectivización planteó nuevas posibilidades y también limitaciones respecto de nuestras prácticas pedagógicas. Estas conclusiones nos permiten continuar reflexionando sobre la propia práctica pedagógica, resignificarla, generar procesos críticos para reconocer y transformar nuestra realidad y la de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. En M. Castelló y C. Donahue (Eds.) *University Writing. Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 201-216). London, England: Emerald Group Publishing.
- Carlino, P., Iglesia, P., y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135.

DIAGNÓSTICO DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS SOLICITADOS POR LOS PROFESORES PARA PROPONER ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

Juan David Zambrano Valencia

Universidad del Quindío, Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Grupo de investigación DiLeMa

El propósito fundamental de esta investigación, en la que nos ocupamos del diagnóstico de la demanda de géneros discursivos más utilizados en cuatro licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío (Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Lenguas Modernas, Literatura y Lengua Castellana, Matemáticas) ¹, representa un reto investigativo, pues su reconocimiento resulta esencial para tener éxito en los ambientes educativos y laborales. Después de leer críticamente los resultados que recogen investigaciones en el ámbito nacional alrededor de los géneros discursivos más solicitados por los profesores (Guerrero y Chois, 2019; Narváez, 2017; Zambrano, Orozco y Caro, 2016; Osorio y Suárez, 2016; Cisneros y Muñoz, 2014; Castaño, 2014; Pimiento, 2012; Pérez y Rincón, 2013; Méndez, 2008; Pertuz, 2008; Uribe, 2006; Camargo y Uribe, 2005; entre otros), evidenciamos la preocupación que manifiestan los docentes universitarios frente a las falencias encontradas en los procesos lectores y escritores de sus estudiantes y la necesidad de hallar soluciones a una problemática relacionada con la forma como se aprende, se enseña y se genera conocimiento.

Estos hallazgos nos permiten plantear que el estudio sobre géneros discursivos demandados en las disciplinas sigue siendo una asignatura

pendiente. Por tanto, aprender a producir los géneros discursivos del ámbito académico se justifica porque: la expresión escrita constituye una herramienta social poderosa que capacita para adquirir conocimiento, construir pensamiento y establecer relaciones con las instituciones y con los otros, en general; la formación de profesores y de estudiantes de las distintas licenciaturas cualifica las intervenciones de aula durante el desarrollo de su actual y/o futura práctica profesional; la capacitación didáctica del docente y la disponibilidad de estrategias didácticas configuran elementos esenciales para su actividad en el aula y para el desarrollo de la productividad científica y académica; los resultados de las pruebas Saber-Pro, la bibliografía sobre el tema y la experiencia de profesores muestran que los alumnos tienen dificultades serias en expresión escrita.

Hemos pretendido abordar tal desafío a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los géneros discursivos solicitados por los profesores en algunas asignaturas de cuatro licenciaturas de esta Facultad? ¿Son claros los propósitos relacionados con la escritura de estos géneros? ¿Qué clase de apoyos reciben los estudiantes para la consecución de estos propósitos? ¿Cómo se evalúa? ¿Existe una guía unificada para toda la Facultad con las características de cada género discursivo, que permita a estudiantes y a profesores partir de los

¹ Ponencia fruto del proyecto *Diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores en algunas asignaturas de programas de licenciatura de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío para proponer estrategias de comprensión y producción de los géneros con mayor demanda* (2018-2020), financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío (código 909); desarrollada por el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa).

Docentes investigadores: Zahyra Camargo, Graciela Uribe, Juan David Zambrano-Valencia, Edwin Parra. Estudiantes investigadoras: Cristina Torres, Johana Agudelo, Daniela Belduque y Mayely Osorno.

misimos criterios cuando de dar y evaluar consignas se trate? La respuesta a estos interrogantes esboza un plan de mejoramiento indispensable para posibilitar cambios significativos en los procesos de producción escrita de géneros específicos de las distintas disciplinas, de manera que estos incidan en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por consiguiente, justifiquen, en un futuro, la iniciación de procesos de formación y actualización de profesores, sustentada en experiencias investigativas y en proyectos de intervención didáctica.

Con ello en mente, nos propusimos elaborar un diagnóstico de los géneros discursivos solicitados por los profesores, con el fin de proponer estrategias para la escritura de los géneros con mayor demanda, lo que supuso: 1) Encuestar a un número representativo de profesores de tal Facultad para indagar acerca de los géneros discursivos que solicitan a sus estudiantes. 2) Elaborar un inventario de los géneros mayormente empleados, a partir de encuestas y del análisis de los programas de algunas asignaturas. 3) Describir el inventario de géneros discursivos y de estrategias de producción de textos que constituyen las demandas de escritura en algunas asignaturas del currículo. 4) Discutir los resultados con el profesorado implicado mediante entrevistas semiestructuradas y tener presente sus aportes para la elaboración de la propuesta de cómo afrontar la mejora de las prácticas de escritura en las aulas. 5) Diseñar una propuesta para la producción de los géneros discursivos propios del contexto, según el inventario y las entrevistas, con el fin de optimizar estos procesos.

Así, desde algunos de los presupuestos teóricos que sustentan esta investigación, consideramos que los procesos de escritura constituyen actividades lingüísticas complejas, por cuanto suponen la adquisición simultánea de información

sobre el tema en cuestión, además del conocimiento de las regularidades lingüísticas y textuales de los géneros discursivos propios de las materias del currículo de las diversas disciplinas. Además, creemos que la ejercitación de las distintas estrategias de producción de textos son ayudas, mediaciones o andamiajes para el aprendizaje; suponen la capacidad del estudiante de controlar y regular sus procesos mentales, mejorar su rendimiento y, sobre todo, su capacidad de aprender autónomamente. Desde estas consideraciones generales, los presupuestos teóricos que tutelan esta propuesta de investigación parten de nociones sobre didáctica (Bronckart, 2006; Chevallard, 1991); competencia comunicativa (Gumperz y Hymes, 1972; Hymes, 1995; Bachman, 1995); géneros discursivos (Ducrot y Todorov, 1974; Bajtín, 1982; Álvarez, 2005, entre otros). Al tiempo, nos apoyamos en movimientos pedagógicos: Escritura a través del currículo –WAC–; Escritura para aprender –WTL–; Escribir en las disciplinas –MED–.

En términos metodológicos, optamos por un enfoque descriptivo e interpretativo, basado en información y datos cuantitativos (validados por expertos, a partir del análisis de componentes principales –ACP–) y cualitativos; y estructuramos la pesquisa en cuatro fases: 1) Preparatoria (planificación); 2) Recolección y análisis de información extraída de los programas de los cursos y de la encuesta a los profesores; 3) Entrevistas semiestructuradas; 4) Diseño de la propuesta. Entre los resultados destacamos la elaboración de una radiografía de los géneros con mayor demanda y el diseño de dos páginas web.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2000) *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*, 1ª Reimpresión. Buenos Aires: Ed. Universitaria.
- Álvarez, T. (2000). *Tipología de textos y enseñanza de la lengua*. Madrid: U.C.M.
- Arias, C. (2007). “Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005”. *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, trad. T. Bubnova. Méjico: Siglo XXI, 1985.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Camargo, Z. (2005). *Enseñanza y aprendizaje del español con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Zambrano, J. D. (2013). “Prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana. El caso de la Universidad del Quindío”. *Sophia*, Universidad La Gran Colombia, (9): 55-68.
- Camargo, Z., Uribe, G. y Caro, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua”. *Lenguaje*, (32): 7-27. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Carlino, P. (2004). “Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Revista Latinoamericana de Lectura*, año 25 (1): 16-27. Buenos Aires: Lectura y vida.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*, trad. de C. Gilman. Argentina: Aique.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2014). *Tras las huellas de las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de los procesos de lectura y escritura*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- DIDACTEXT, grupo (2015). “Nuevo marco para la producción de textos académicos”. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)* (219-254), vol. 27. Madrid: Editorial Universidad Complutense.
- Facultad de Ciencias de la Educación (2016). *Proyecto Educativo de Facultad 2016-2025. Formación de maestros con enfoque inclusivo*. Armenia: Universidad del Quindío.
- García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.) (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Graphos, grupo (2008). “Problematizar la lectura y escritura académicas en la universidad”. *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá.
- Heterolalia, Grupo (2007). “Aportes de una experiencia universitaria en lectura y escritura para la consolidación de una política institucional”. *I Encuentro nacional de discusión sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. ASCUN. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.

- Hymes, D. (1995). “Acerca de la competencia comunicativa”. En M. Llobera (coord.). *Competencia Comunicativa documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- García, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (comp.) (2000). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, M. C. (1999) (comp.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO, Univalle.
- Méndez, P. (2008). “La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos de universitarios principiantes”. *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (101-126). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Osorio, Y. y Suárez, P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje escrito de docentes con prácticas innovadoras en el aula*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Pérez, M. y Rincón, G. (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pertuz, W. (2008). “El portafolio: diálogo necesario para cualificar la escritura”. *VII Taller Nacional para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Nodo Oriente, Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Uribe, G. (2006). “Hablemos de la enseñanza/aprendizaje estrategias de escritura”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos* (7): 123-132. Armenia: Universidad del Quindío.
- Uribe, G. (2007). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Vásquez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación*. R. Marafioti (trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Zambrano, J., Medina, R. y Muñoz (2011). “Estado de las prácticas de lectura en la universidad colombiana. Una aproximación estadística”. *Sophia*, Universidad La Gran Colombia, (7): 39-47.
- Zambrano, J. (2012). “El ensayo: concepto, características, composición”. *Sophia*, Universidad La Gran Colombia, (8): 137-147.
- Zambrano, J. (2015). *Enseñanza para la argumentación científica. Una propuesta didáctica dirigida a profesores del programa de Biología de la Universidad del Quindío* [tesis de maestría]. Universidad del Quindío: Armenia.
- Zambrano, J., Orozco, A. y Caro, M. (2016). “Cinco estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas”. *Colombian Applied Linguistics Journal*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 18(1): 43-55.

EL DEBATE COMO ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Paula Marcela Barrera Londoño
Escuela Normal Superior del Quindío

Debatir “es una acción que todo ser humano realiza para discutir y confrontar los pensamientos con los demás frente a un tema determinado, en el cual se defiende la postura o la opinión propia” (Triana *et al.*, 2014, p.23). Esta acción puede hacerse a través de cualquier medio de comunicación, sea presencial o virtual. Es indispensable debatir para desarrollar el pensamiento crítico, dado que, al usar esta estrategia como medio de comunicación, el lenguaje expresado por el sujeto evidencia los aprendizajes adquiridos. Por lo tanto, la escuela debe vincular el debate como estrategia de comunicación del pensamiento.

Ahora bien, la Escuela Normal Superior del Quindío en sus constructos misionales plantea el enfoque pedagógico socio-crítico para el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes desde el preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria¹. Si recabamos el concepto de pensamiento crítico, Paul y Elder (2004) lo refieren como:

Un proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales). La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento

como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva (p.7).

A partir de este concepto nace el macroproyecto de práctica pedagógica investigativa “El pensamiento crítico y creativo desarrollado en el aula de clases”, el cual es acompañado por los maestros en formación de IV y V semestre². Ellos frente a esta premisa, observaron que en las aulas de básica primaria se aplican estilos de enseñanza convencionales y estrategias pedagógicas carentes de participación, lo que repercute en clases desmotivantes, un clima escolar desordenado y poco diálogo de los estudiantes en sus procesos formativos; de igual manera, ambientes poco democráticos, clases unidireccionales y sin interdisciplinariedad, dejando de lado la posibilidad de armonizar y articular los procesos de consolidación de ambientes escolares problematizadores e imposibilitando el desarrollo de competencias críticas en el entorno educativo. Entonces, desde la pregunta: ¿cuáles estrategias didácticas del enfoque crítico permiten formar estudiantes independientes cognoscitivamente?, los maestros en formación emprendieron la tarea de desarrollar prácticas pedagógicas investigativas con diferentes estrategias didácticas, pensando en cómo potenciar el conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones que condujeran al dominio del contenido y al aprendizaje significativo usando la razón y la evidencia para obtener conclusiones y defender su

¹Es un proceso de formación inicial de maestros, debidamente legalizado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN, reglamentado en el Decreto 4790 de 2008.

²Espacio que se le proporciona al maestro en formación para que experimente, diseñe y ejecute actividades relacionadas con su futura profesión, lo cual permite que el aprendizaje sea principalmente vivencial y reflexione sobre el quehacer cotidiano (MEN, 2007).

postura frente al otro. A partir de diferentes estrategias, se obtuvieron resultados satisfactorios en el uso del debate para fortalecer la justicia de pensamiento³.

Las prácticas pedagógicas de los maestros en formación se estructuraron con base en los contenidos temáticos establecidos para las áreas obligatorias aplicando la estrategia del debate con los estudiantes de grados de básica primaria. Al desarrollar el ejercicio práctico, a los estudiantes se les asignó un tema específico; realizaron una indagación conceptual para tomar una postura personal; luego, organizados por grupos, cada uno asumió un rol: un moderador, un líder, un portavoz y un interlocutor. Valga aclarar que este ejercicio de roles se usó para que los estudiantes tuvieran control de autonomía ante ellos mismos. Además, a través del trabajo colaborativo, se obtuvieron diversas conclusiones por medio de las cuales se expusieron opiniones respetuosamente y se escucharon las de sus compañeros.

Es entonces el diálogo la forma básica de la comunicación, y a través del debate se pretende

que la conversación sea espontánea, desde la cual simplemente se configuran las relaciones de asertividad humana que surgen en la escuela, de modo que tales prácticas trasciendan a la familia y a la sociedad a las que pertenece el estudiantado.

Finalmente, se establece que la estrategia del debate es de utilidad en la escuela, pues permite a los estudiantes compartir sus ideas, inquietudes y posturas ante cualquier situación problémica que se presente frente a un tema o pregunta que surja de manera espontánea, en la que se provoquen posiciones distintas. Dado que constituye una dinámica motivadora se puede observar respeto por las ideas del otro en su entorno de participación, autocontrol emocional demostrado en el compartir ideas, aumento del interés y motivación de los estudiantes, análisis y uso de argumentos en ambas posturas del debate, con el fin de encontrar argumentos idóneos a través del trabajo colaborativo. Por ende, los estudiantes valoran la importancia del debate, desde el cual sus compañeros toman un papel fundamental en su aprendizaje mediante el diálogo, el convivir, el respeto, el compartir, la honestidad y la tolerancia.

³La justicia de pensamiento requiere que todos los puntos de vista sean tratados por igual, sin tomar en cuenta nuestros propios sentimientos o intereses personales, o los sentimientos o intereses personales de nuestros amigos, comunidad, nación o especie. Implica apego a los estándares intelectuales sin tomar en cuenta nuestro provecho personal o el provecho de nuestro grupo (Paul y Elder, 2001).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Decreto 4790. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). De las prácticas docentes distributivas a las prácticas docentes investigativas. p.9.
- Paul, R. y Elder, L. (2004). Mini guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: www.criticalthinking.org.
- Triana, P., Wilches, L. y Vargas, M. (2014). El debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral. Universidad Libre De Colombia. Bogotá. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8231/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS BILINGÜES A TRAVÉS DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.

Elisa Pérez Gracia / Rocío Serrano Rodríguez
Universidad de Córdoba (España)

El objetivo principal de esta ponencia es conocer cuáles recursos utiliza el profesorado de educación primaria que trabaja con el enfoque metodológico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) para fomentar la educación intercultural y qué criterios sigue para seleccionarlos. En el contexto europeo existen principalmente dos motivos por los que se consideró necesario fortalecer la educación en lenguas extranjeras. Por un lado, la necesidad urgente de responder a situaciones en las que los conocimientos de lenguas extranjeras eran muy deficientes. Por otro lado, se entendió que era una oportunidad valiosa para crear contextos en los que se reforzaran los niveles de multilingüismo de Europa (Coyle *et al.*, 2010). Es justo reconocer que ha habido grandes avances en este sentido, por lo cual la enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en una asignatura obligatoria en la mayoría de los países miembros.

Fue en 1994 cuando nació el concepto de AICLE que consiste en enseñar y aprender a través de una lengua extranjera (Marsh, 2002). Desde ese momento, AICLE se considera la etiqueta europea de educación bilingüe. AICLE es un descendiente de los programas de inmersión canadienses y de los bilingües norteamericanos. Su principal distinción radica en su doble enfoque: apunta a desarrollar contenido y lengua simultáneamente sin una preferencia implícita por ejes lingüísticos o de contenido como lo tienen los programas de inmersión. AICLE se está implementando en casi todos los sistemas educativos europeos. Su aplicación no sigue los mismos patrones en todos los países, pero sí comparte algunas características: intensifican la presencia de la

lengua meta en el currículum e incluyen diferentes materias de contenido que se imparte durante, al menos, cuatro años (Pérez Cañado, 2016).

AICLE incluye cuatro ejes principales en su marco conceptual (4Cs), cuya interacción e integración hacen efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coyle, 2007): contenido, comunicación, cognición y cultura. En esta ponencia, se pone el foco de interés en esta última, ya que ha sido una de las menos estudiadas desde el ámbito investigador. El eje (inter)cultural en AICLE no se refiere a trabajar costumbres, gastronomía y festividades, sino que busca preparar al alumnado para convivir y participar activamente en un mundo globalizado donde cohabitan diferencias lenguas y culturas. Asimismo, pretende que el alumnado aprenda el contenido curricular desde diferentes perspectivas culturales, que tome conciencia de uno mismo y del otro, que tenga más oportunidades para investigar y reflexionar sobre la ciudadanía, los derechos humanos, etc., y que, en definitiva, sea más competente interculturalmente (Pérez Gracia, Serrano Rodríguez y Carpio, 2020).

En este sentido, esta ponencia presenta parte de los resultados de un estudio más extenso que analiza en profundidad cómo este eje intercultural de AICLE está siendo desarrollado en educación primaria. La muestra está compuesta por 59 docentes de educación primaria que trabajan con dicho enfoque metodológico; 66,1% son mujeres, y todos tienen menos de diez años de experiencia docente con AICLE. Se aplicó una metodología de corte cualitativo a través de un cuestionario con preguntas abiertas referentes a los distintos

elementos por considerar en la planificación docente. Para la presente ponencia, solo haremos referencia a lo relacionado con los recursos didácticos. Los datos recogidos se analizaron con el software *Atlas.ti*. En primer lugar, cabe destacar que no todos los participantes contestaron a la pregunta: “Además del libro de texto, ¿qué otros recursos didácticos utiliza con frecuencia en el aula que, en su opinión, fomenten la educación intercultural? ¿Qué criterios utiliza para seleccionarlos?”, porque confesaban no sentirse capacitados para identificar qué recursos podrían tener una repercusión positiva en el desarrollo del eje intercultural de AICLE.

Los resultados muestran que, además del libro de texto, los docentes que sí contestaron utilizan, para fomentar la educación intercultural en su docencia AICLE, tanto recursos tecnológicos audiovisuales (el proyector y la pizarra digital), como recursos no tecnológicos visuales (la pizarra tradicional, las *flashcards* y otro tipo de imágenes). Algunos criterios para elegir estos recursos son impuestos (criterios impuestos) por la editorial con la que trabaja el centro educativo, mientras que otros son elegidos por el personal docente (criterios elegidos) porque no son materiales proporcionados por la editorial, por lo que tienen en cuenta que el idioma es adecuado para el nivel de su alumnado, que no haya lenguaje ni imágenes discriminatorias, y que de alguna manera favorezcan y promueven actitudes y acciones de no discriminación.

En conclusión, los recursos didácticos inciden en la implementación del eje intercultural en su praxis. Entre los materiales nombrados por los encuestados, los relacionados con la tecnología (como la pizarra digital y el proyector) son ampliamente utilizados por los docentes de la muestra (22 códigos de 51 utilizados en esta dimensión), por lo que deben ser conscientes del potencial que tienen para que su alumnado

descubra el mundo en el que conviven. Los recursos tecnológicos facilitan a los docentes el uso de enfoques multidisciplinares y potencian la educación intercultural como han demostrado investigaciones previas (por ejemplo, García-Penalvo, 2013). Por otra parte, no se hace referencia al uso de materiales reales, a pesar de que estos favorecen la motivación del alumnado y su conciencia de diversidad. Respecto a otros recursos como la pizarra (nombrada 14 veces), imágenes (5 veces) y *flashcards* (10 veces), algunos docentes dijeron que evitan la discriminación, por lo que son apropiados para su contexto de enseñanza; sin embargo, cuando utilizan otros materiales diferentes al libro de texto, también prestan especial atención a las posibles dificultades del idioma. Estos criterios son útiles y contribuyen en cierta medida a la interculturalidad.

Como implicaciones y recomendaciones futuras, se destaca la necesidad de reforzar los programas de formación docente (inicial y permanente) en este enfoque metodológico para conseguir cumplir la premisa básica de que, sin la integración de los cuatro ejes por igual, el aprendizaje no será tan efectivo como se espera. Y como consecuencia, se resalta la necesidad de cambios en la planificación docente encaminados al uso de recursos tecnológicos como medio de aprendizaje.

REFERENCIAS BLIBLIOGRÁFICAS

- Coyle, D. (2007). "Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies". *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5): 543-562.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Ernst Klett Sprachen.
- García-Penalvo, F. J. (2013). *Multiculturalism in Technology-Based Education: Case Studies on ICT-Supported Approaches*. IGI Global.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. University of Jyväskylä.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). "From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy". *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 9(1): 9-31.
- Pérez Gracia, E., Serrano Rodríguez, R., & Carpio, A. J. (2020). "Promoting interculture through content and competences within bilingual education: teachers in action". *Intercultural Education*, 31(4): 407-426.

EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD CULTURAL Y PROFESIONAL PEDAGÓGICA

Elena Sobrino Pontigo
Universidad “José Martí Pérez” (UNISS)

El objetivo de la ponencia es exponer el resultado científico obtenido a partir de un proyecto de investigación institucional denominado “El desarrollo de la identidad cultural y profesional pedagógica de los docentes y estudiantes de la Universidad José Martí Pérez”, en el que se determina el sentido de los términos identidad cultural e identidad profesional pedagógica del licenciado en educación Español-Literatura¹.

Se asume como identidad cultural, la definición dada por Enebral (2012, p.30):

La asimilación espontánea de lo que fuimos y todavía somos, la revitalización coherente de nuestras precedencias, que coexisten sin supeditaciones de compromiso, con las nuevas formas de vida, cuando estas son generadas por una auténtica y profunda asimilación de lo moderno. La capacidad de reconocerse históricamente en su propio entorno físico y social crea el carácter activo de la identidad cultural, por la acción de conservación y renovación que genera.

La identidad cultural de un pueblo se define a través de diversos aspectos, mediante los cuales se evidencia su cultura: la lengua, las relaciones sociales, los ritos y ceremonias propias, los comportamientos colectivos y los sistemas de valores y creencias distinguidos por su carácter inmaterial y anónimo.

Diferentes estudiosos, entre ellos Seijas (2008)², consideran que la identidad cultural si no es preservada, puede tender a desaparecer. De ahí la pertinencia de la presente propuesta (estrategia educativa) para los profesionales en formación, cuya labor está dirigida a preservar aspectos esenciales de la identidad cultural, tomando como centro el estudio y la enseñanza de la lengua y la literatura.

Para entender la identidad profesional del profesor de Español-Literatura, es necesario retomar lo expresado por Chirino (2002, p.43)³ en relación con la identidad profesional pedagógica:

Los rasgos y condiciones que tipifican al profesional de la educación y lo diferencian de otros profesionales, permitiéndole desarrollar sentimiento de pertenencia a la profesión pedagógica y a tomar conciencia de que es un educador cubano, lo que lo obliga a reflexionar sistemáticamente acerca de su desempeño profesional en el marco de la realidad educativa contemporánea, y específicamente en su contexto de actuación profesional, lo cual sirve de estímulo que lo impulsa hacia el auto-perfeccionamiento de su modo de actuación profesional.

Con ello en mente, las principales vías para desarrollar la identidad cultural y profesional de los estudiantes, son la clase, la práctica laboral, el

¹ Enebral (2012). La preparación del maestro primario para la concepción de un ambiente identitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación plástica. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Sancti Spiritus, Cuba. Universidad Central de Las Villas.

² Seijas (2008). La preparación de la maestra del grado preescolar en el área de desarrollo de Educación Plástica para el tratamiento a la identidad cultural local en la actividad programada. (Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Sancti Spiritus. ISP “Félix Varela”, Villa Clara.

³ Chirino (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana, Cuba. ISP “Enrique José Varona”

movimiento de alumnos ayudantes, la reserva científica, el trabajo científico estudiantil, las actividades políticas, culturales y deportivas. Asimismo, se utilizan como técnicas fundamentales la observación participante, la entrevista de orientación, las técnicas grupales y la asignación de tareas.

Estas vías y técnicas deben conformar un sistema en la proyección y aplicación en todo el proceso formativo. El protagonismo en uno y otro momento de alguna de ellas, depende del estado del diagnóstico pedagógico integral concreto del futuro profesional. Por supuesto, se pueden utilizar otras vías y técnicas en dependencia de las características y etapas de la formación del futuro profesional.

El desarrollo de la identidad cultural y profesional en la carrera se organiza en las tres dimensiones del proceso de formación: curricular, extensionista y sociopolítica. La dimensión curricular, por ejemplo, debe considerarse en todas las clases a partir del respeto y uso adecuado de la lengua española como expresión de identidad cultural cubana, la vinculación directa de los contenidos con el objeto de trabajo, las esferas de actuación y los problemas profesionales del licenciado en educación en Educación Español-Literatura.

Además, conviene mencionar que a partir de la comunicación que se logra en las clases se realizan valoraciones sistemáticas, puesto que las mismas configuran un escenario idóneo para recibir influencias orientadas hacia la profesión. El valor de la clase como vía depende mucho de la ejemplaridad y modelado del profesor, de la manera que valore sus contenidos como importantes, atractivos e imprescindibles para el futuro desempeño profesional.

La metodología aplicada fue esencialmente cualitativa; se basó en una sistematización como

método, combinada con otros, tanto empíricos y teóricos, como matemáticos. Por su parte, el resultado investigativo construido a través de la sistematización de experiencias consiste en una estrategia educativa que se estructura en cuatro etapas: Estudio diagnóstico inicial, planeación estratégica, instrumentación y evaluación.

Las acciones estratégicas se desarrollaron desde las diferentes dimensiones de la formación: curricular, de extensión universitaria e investigativa. En todas ellas el lenguaje y la comunicación se constituyen en ejes vertebradores de su concepción.

Las conclusiones del estudio se resumen en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de la carrera Español-Literatura, lo que se considera como el proceso conducente a la gradual aprehensión en las esferas cognitiva, afectiva y volitiva de la personalidad, de los valores de la cubanía, a nivel regional y nacional; y del conjunto de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que deben caracterizar al actual profesor de Español-Literatura, en los cuales el lenguaje y la comunicación constituyen el eje vertebrador de todas las acciones.

Sumado a ello, la estrategia se organiza en las tres dimensiones del proceso de formación: curricular, extensionista y sociopolítica. Además, la aplicación de la estrategia teniendo en cuenta las cuatro etapas expuestas antes favoreció el desarrollo de la identidad cultural y profesional, según los indicadores determinados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Enebral (2012). La preparación del maestro primario para la concepción de un ambiente identitario en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación plástica. (Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Sancti Spíritus, Cuba. Universidad Central de Las Villas.
- Seijas (2008). La preparación de la maestra del grado preescolar en el área de desarrollo de Educación Plástica para el tratamiento a la identidad cultural local en la actividad programada. (Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Sancti Spíritus. ISP “Félix Varela”, Villa Clara.
- Chirino (2002). Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los profesionales de la educación. (Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). La Habana, Cuba. ISP “Enrique José Varona”

TRAVESÍA POR LOS CAMINOS DE HERRADURA: RECONSTRUYENDO LAS MEMORIAS DEL CONFLICTO ARMADO EN LA ESCUELA RURAL NUEVO HORIZONTE.

Yuliana Montoya Pérez / Lina María García Gómez / Luisa Fernanda Osorio Zuluaga
Universidad de Antioquia, seccional oriente.

La presente ponencia se ha elaborado en relación con un proyecto de grado en el marco de la formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Por esta razón, las líneas que se expondrán a continuación hacen parte de los avances parciales que como equipo hemos venido construyendo. Nuestra investigación se enmarca en la construcción de memoria, a partir de la época de asentamiento del conflicto armado en la región del oriente antioqueño, específicamente en el municipio de El Carmen de Viboral. Para ello, se apuesta por la elaboración de narrativas. Para lograr este ejercicio de construcción de memoria local, el proyecto consta de tres momentos esenciales que se encargarán de apoyar el objetivo general que nos hemos propuesto: Contribuir al conocimiento, comprensión y sensibilización de la memoria reciente del conflicto armado colombiano en relación con el territorio carmelitano, a partir de la construcción de narrativas, espacios de diálogo, talleres educativos y encuentros comunitarios.

Ahora bien, los tres momentos metodológicos propuestos inician con la indagación de la historia del conflicto armado reciente en El Carmen de Viboral, a través de búsqueda documental y diálogo con líderes comunitarios y víctimas del conflicto. Para esto, nos vinculamos con el Centro de Memoria del municipio con el fin de fortalecer la mirada comprensiva sobre lo acontecido en el territorio en dicha época y los procesos de memoria que desde allí se han ido configurando en El Carmen de Viboral. En medio de esta búsqueda, notamos que a nivel local es poca la información encontrada y, aunque se han gestado algunos

procesos, es muy poca la articulación entre ellos, y por lo mismo, muy poco el abordaje contextual que ha tenido en el marco de lo pedagógico.

En este orden, alcanzamos el segundo momento por el que transita esta investigación. Desde las prácticas pedagógicas profesionales, llegamos a una Institución Educativa Rural ubicada en la vereda La Madera, lugar que fue epicentro de luchas y confrontaciones por el poder y el territorio entre distintos grupos armados a finales de la década de los 90. Este proceso de prácticas ha estado atravesado por la actual situación de pandemia, por lo que el ejercicio de talleres propuestos se ha realizado en alternancia en la doble modalidad: presencial y virtual-asincrónica. En ambos escenarios hemos apostado por procesos de sensibilización, reflexión e indagación por la época de conflicto, a partir de los diálogos y la historia nacional, puesta en relación con las voces de los actores y territorios involucrados durante dicho período. A la luz de esta propuesta didáctica pretendemos fomentar un espacio que más que respuestas se haga preguntas e indague con los estudiantes por este período para ir reconstruyendo la historia de su contexto.

Dado lo anterior, desarrollamos el último proceso de nuestra indagación, que recoge los vínculos previos; esto es, la construcción de narrativas como resultado de los procesos formativos y dialógicos llevados a cabo con los distintos actores que han participado en esta construcción: estudiantes, líderes y víctimas que, desde su experiencia, sensibilidad y posturas particulares, serían los principales actores en dichas narrativas que, como maestras en formación, iremos construyendo.

Para este ejercicio, nuestro horizonte teórico se fundamenta desde tres conceptos fundamentales: memoria, narrativa y territorio. Comprendemos la memoria en relación con autores como Maurice Halbwachs, quien la entiende como una reconstrucción colectiva. El sociólogo propone que “sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos” (Halbwachs, 1922, p.172).

En cuanto al concepto de narrativa nos acercamos a su comprensión desde Marieta Quintero (2018), quien lo define desde una triada esencial: La relación del sujeto frente a su comprensión del mundo, la relación de quien narra con la otredad, es decir, su vida en comunidad, y un ejercicio de reflexión introspectiva: ¿quién soy al momento de narrar? Por otro lado, como este proceso de narración va estrechamente ligado con el lenguaje (ya sea oral, escrito, iconográfico, artístico...) y, por ende, con el proceso de comunicación, el papel del receptor es igual de importante. En este punto nos apoyamos en Paul Ricoeur (2016), quien nombra la importancia de ese receptor vivo que se involucra en el acto de relatar y, por tanto, asume una posición al respecto.

Por último, está el concepto de territorio, abordado desde Mauro Sossa Velásquez (2012), que lo comprende más allá de características geográficas, y lo aborda a partir de una construcción social, pues alrededor de esa porción de tierra las poblaciones se establecen con tradiciones, costumbres y creencias que nutren el territorio de significados singulares, donde los límites no son dados solo por los actores sociales que lo transforman e intervienen en él.

El trabajo realizado hasta el momento nos permite comprender que si bien tras el paso del conflicto armado colombiano las víctimas tomaron como mecanismo de protección el silencio y la desconfianza hacia los otros (CNMH, 2014), ese silencio generalizado hace parte también de la ausencia de una escucha que pretenda ser su receptor vivo en este proceso comunicativo y catártico para las víctimas. Igualmente, consideramos que es una necesidad pedagógica que las comunidades académicas hagan parte de los proyectos educativos: un proceso de enseñanza que tenga como parte fundamental las luchas y resistencias de las comunidades en que se inscribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Grupo de Memoria Histórica (2012). ¡Basta ya! Colombia. Memorias de guerra y dignidad (Bogotá: Imprenta nacional, 2013), 431 pp. 1. *Historia y sociedad*, (26), 274-281.
- Halbwachs, M. (2005). Memoria individual y memoria colectiva. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (16), 163-187.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? *Los trabajos de la memoria*, 1-17.
- Quintero, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Bogotá.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador.
- Sossa, M. (2012). ¿Cómo entender el territorio? Editorial Cara Parens, (Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4). Guatemala.

COMUNICACIÓN EN EL AULA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE

María Eugenia Maldonado¹
Escuela Normal Superior del Quindío

Educarse es involucrarse en un proceso de múltiples interacciones comunicativas; un sistema será tanto más educativo cuanto más rica sea la trama de flujos de comunicación que sepa abrir y poner a disposición de los educandos.

Mario Kaplún

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un acto comunicativo; por tanto, de interacción. La siguiente ponencia se fundamenta en una investigación en el marco de las prácticas pedagógicas de la Escuela Normal Superior del Quindío, en el Programa de Formación Complementaria, con el objetivo de implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) en los procesos de aula, específicamente en básica primaria, para potencializar la participación (entendida esta como un proceso de comunicación-interacción) e implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La metodología utilizada inicialmente fue la *investigación-acción*, a partir de las fases propuestas por Kemmis, y posteriormente, a raíz de la crisis sanitaria ocasionada por el Covid 19, fue reorientada hacia la revisión sistemática exploratoria, proceso que permitió evidenciar que, a partir de la implementación del enfoque del DUA en las secuencias didácticas, se logran posibilitar múltiples formas de expresión, puesto que en el aula se generan vías diversas para la comunicación entre estudiante y docente, lo que contribuye a la eliminación barreras que intervienen en la interacción y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la comunicación requiere ser entendida no solo como mecanismo de

transmisión de información, sino como trama de interacciones que generan la apropiación conjunta del conocimiento-aprendizaje, lo que implica dar una mirada a los procesos de relaciones-interacciones que se tejen en el aula, las cuales pueden ser, como lo exponen Vásquez y Martínez (1996), verticales u horizontales. Para las autoras, las interacciones verticales se “dan en el marco de una estructura asimétrica en relación con el poder. Uno de los protagonistas (el o la docente) representa a la institución, la ley, el poder, el conocimiento y posee la autoridad; mientras que el otro protagonista (alumnado) acepta que no sabe, se encuentra en una posición de sumisión a la institución y no pone en duda a la autoridad” (Vásquez y Martínez, 1996: 81). Este tipo de interacción marca una comunicación en una sola vía –la del docente– y deja desprovisto al estudiante de expresión alguna y, aún más, resulta distinta de la del profesor.

Por otra parte, Vásquez y Martínez indican que en las interacciones horizontales “los protagonistas de estas son pares. Son amplias: se extienden de manera flexible a través del tiempo, pueden reproducirse muchas veces a lo largo de una clase y mucho más aún; la flexibilidad les permite a los actores estar relativamente atentos a la lección al mismo tiempo que entablan interacciones entre ellos” (1996: 81). Este tipo de interacción conduce

¹Magister en Educación: Desarrollo Humano, Universidad San Buenaventura (Cali). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia. Especialista en Orientación Escolar de la Universidad del Quindío. Maestro Bachiller. Docente del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior del Quindío.

a procesos de flexibilización en cuanto a la forma, canales, tiempos, modos, medios de comunicación y expresión para lograr el aprendizaje y la participación en este, de todos los estudiantes, y parte de la necesidad de reconocer y valorar la diversidad que configura el aula.

Es así como se establece la relación con el DUA, dado que este es un enfoque metodológico que, sustentado en la neurociencia, enfatiza en la importancia de proporcionar estrategias de enseñanza y aprendizaje que generen opciones no solo para presentar la información por parte del docente, sino también las múltiples formas o vías que los estudiantes pueden utilizar para expresar o comunicar lo aprendido, pues se valora que no hay una única forma de interactuar con el saber, lo que puede conducir a interacciones horizontales.

Abordar el proceso enseñanza y aprendizaje bajo en enfoque del DUA, desde las múltiples formas de expresión-comunicación, implica reconocer los tres principios que lo fundan, los cuales nacieron a partir de las investigaciones del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) que, de acuerdo con Pastor *et al.*, hacen referencia a:

Principio I: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta.

Principio II: proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje). Los aprendices difieren en las formas en que pueden navegar por un entorno de aprendizaje y expresar lo que saben.

Principio III: proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender (Pastor *et al.*, 2013: 3-4).

A partir de lo anterior, se implementaron los tres principios del DUA en las secuencias didácticas; allí se pudo evidenciar que la comunicación del saber está mediada por las interacciones que se gesten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el docente asume, en el marco del principio I, que debe comunicar o presentar los saberes a través de diversos canales, medios, lenguajes o formas que den respuesta a las necesidades o características de sus estudiantes; así no caerá en interacciones verticales. Y desde el principio II, reconocerá que existen distintas vías para que sus estudiantes expresen o comuniquen lo aprendido. Por su parte, Pastor *et al.* presentan algunos ejemplos sobre los múltiples medios de comunicación que se pueden proponer o reconocer en el aula:

Componer o redactar en múltiples medios como: texto, voz, dibujo, ilustración, diseño, cine, música, movimiento, arte visual, escultura o vídeo. Usar objetos físicos manipulables (por ejemplo, bloques, modelos en 3D, regletas). Usar medios sociales y herramientas Web interactivas (por ejemplo, foros de discusión, chats, diseño Web, herramientas de anotación, guiones gráficos, viñetas de cómic, presentaciones con animaciones). Resolver los problemas utilizando estrategias variadas (2013: 24).

Todo ello da lugar a diferentes estrategias y canales de comunicación del aprendizaje. A modo de conclusión, se pudo evidenciar que desde la incorporación del DUA en las secuencias didácticas, por parte de los maestros en formación, se posibilitaron múltiples formas de expresión y comunicación a partir de los lenguajes que circulan en el aula (inicialmente de básica primaria), lo que contribuyó no solo al logro de los resultados de aprendizaje, sino al reconocimiento de la diferencia, del otro, de lo diverso en las interacciones comunicativas, y a la necesidad de crear clases DUA en todos los niveles de educación que la ENSQ ofrece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pastor, C., Sánchez, P., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.

LA MAESTRÍA EN SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN TERRITORIO VENEZOLANO ANTE LA DIVERSIDAD PLURICULTURAL, MULTIÉTNICA, MULTILINGÜE

Héctor Diego Martínez Ochoa / Félix Balois Berris Ibarra / Alfredo Roger García Vega
La Habana / Cuba

El programa de la Maestría en Supervisión Educativa es diseñado por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas - ICCP atendiendo a las necesidades de los cuadros de dirección de los directivos venezolanos y latinoamericanos, para lo cual ha aunado su voluntad un claustro que ha participado en la elaboración de planes y programas: maestrías en Investigación Educativa, Ciencias de la Educación, Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos; diplomados en Alta Dirección Educativa, Dirección Científica Educativa, Supervisión Educativa, entre otros. Esta Maestría, además, posee un aval científico suficiente en investigaciones expresado en resultados educativos obtenidos y expuestos en eventos nacionales e internacionales desarrollados en Cuba y en el extranjero, sobre pedagogía, dirección y metodología de la investigación.

Formar estos directivos para asumir una actitud crítica, reflexiva, anticipadora y abierta al cambio, que les permita perfeccionar sus modos de actuación, en correspondencia con los planes del desarrollo educacional que exige la construcción de un mundo mejor, se convierte en una necesidad insoslayable. Preparar, por tanto, planificadores que sobre la base de la investigación y sus resultados diseñen y pongan en marcha modelos de desarrollo educativo en los diferentes niveles de un sistema, perfeccionar la formación técnica de directores para que sean capaces de revolucionar la dirección y la organización escolar de una institución docente, calificar a los supervisores para que transformen su gestión en una actividad, que sin abandonar el control y evaluación institucional, sea cada vez más creativa y democrática, es hoy un imperativo.

Los contenidos esenciales de los módulos se concretan en la identificación de las líneas de investigación dirigidas a la solución de problemas que están vinculados con el perfeccionamiento del funcionamiento de los sistemas educativos en sus diferentes niveles, objeto esencial de la supervisión educativa.

La Maestría se articula desde cuatro líneas: **(1) Dirección científica educacional.** La línea implementada persigue el fin de perfeccionar los procesos de dirección y la dirección de procesos en los centros educacionales mediante el mejoramiento del desempeño profesional pedagógico de los directivos como una necesidad para alcanzar los objetivos formativos en los estudiantes. **(2) Desarrollo de la supervisión educativa.** La supervisión educativa, como componente de los sistemas escolares, ha de estudiarse considerando el entorno en el que se constituye y en el que se ejerce para prestar el servicio que tiene encomendado: garantizar el desarrollo y funcionamiento de los sistemas educativos. Las líneas de investigación se dirigen a la fundamentación de las concepciones, caracterización de las estrategias asumidas (pautas normativas, científicas y técnicas que determinan su propia organización) en nuestros países, atendiendo a los procesos históricos nacionales que condicionan las políticas educativas que ordenan la vida escolar. **(3) Problemas de planificación y evaluación institucional.** Mediante las investigaciones en esta línea se trata uno de los aspectos más recurrente en el panorama educacional actual en la región: la importancia de los centros docentes en el marco del sistema educativo, y la necesidad del estudio de los modelos y procesos de planificación del futuro y la

evaluación de su actividad para trazar, orientar y controlar la política educacional y lograr efectivas mejoras en la calidad de la educación. **(4) Formación profesional.** Se trata de la fundamentación e implementación de vías que permitan el perfeccionamiento de los procesos de preparación y superación de los cuadros y funcionarios como una necesidad para el funcionamiento óptimo de los centros y servicios educacionales en los sistemas educativos de la actualidad.

En cuanto a la fundamentación teórica y metodológica, el plan de estudio tiene un enfoque modular integrado por cursos que representan la orientación principal del Programa hacia la supervisión educativa y su relación con el planeamiento, la organización escolar y evaluación de instituciones escolares, que permitan ampliar la capacitación en estas direcciones de singular importancia en el contexto de las instituciones escolares y la calidad de su funcionamiento. En la docencia de estos cursos predominan los enfoques dialógicos y participativos.

Como particularidad, nuestros alumnos están incluidos en la diversidad de grupos indígenas venezolanos como:

1. Acahuayo, estado Bolívar.
2. Arahua, grupo muy aculturado, reside en Delta Amacuro.
3. Arahua (arawak) del Río Negro (banina, baré, guarequena, curripaco, piapoco).
4. Arutani, estado Bolívar.
5. Barí, pertenecientes a Zulía.
6. Cariña, residen en Anzoátegui.
7. Guajibo, se localizan en Apure y Amazonas.
8. Guajiro (arawaki), residen en Zulía.
9. Guarao, residen en el delta del Orinoco, Monagas y Sucre.
10. Guaiquerí, residen en Islas Margaritas.
11. Mapoyo, residen en Amazonas.
12. Maquiritare, este de Amazonas y Bolívar.

13. Panare, noroeste de Bolívar.
14. Paraujano, en Zulía.
15. Pemón, en estado Bolívar.
16. Piaroa, al centro y norte de Amazonas.
17. Puinabe, cerca de San Fernando de Atabapo, Amazonas.
18. Sape, estado Bolívar.
19. Tunebo, oeste de Apure.
20. Yabarana, cerca de San Juan de Manapiare en Amazonas.
21. Yanomami, al sur de Bolívar y suroeste de Amazonas.
22. Yaruro, en Apure.
23. Yucpa, en Zulía.

Ante esta diversidad pluricultural se han tenido que ajustar ciertas particularidades en el Programa, para el uso adecuado del lenguaje, la comunicación y el multilingüismo; dominar algunos nombres propios de su cultura, términos específicos, su significado, formas de pronunciación y particularidades de palabras.

Es posible concluir que la Maestría en Supervisión Educativa ha propiciado un alto desarrollo y práctica del lenguaje, la comunicación y el multilingüismo entre aspirantes venezolanos y docentes cubanos, expresado en la sinergia entre la institución, la sociedad y la cultura. Ha propiciado el mejoramiento del desempeño profesional y humano de docentes, directivos y supervisores escolares en su praxis y perfeccionamiento de la calidad educativa. Al tiempo, existen investigaciones relacionadas con la supervisión educativa con fines interculturales en instituciones educativas: estrategia metodológica para la formación de docentes con función supervisora en el trabajo sociocomunitario, la comunicación asertiva como herramienta para fortalecer la gestión educativa, la comunicación de los directores del nivel de media, la integración de las relaciones de dirección en los directores del circuito escolar, acciones pedagógicas para contribuir a la articulación afectiva de preescolar con el primer

grado de Educación Básica, la comunicación en la supervisión educativa en los circuitos educativos, entre otros temas relacionados con la cultura multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Un de las recomendaciones destacada supone diversificar el desarrollo de la docencia con plataformas virtuales Moodle, Teams, que propicien el intercambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena, G. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Bogotá: Pearson Educación.
- Britto, L. (2013). *La Ciencia: Fundamentos y método*. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Cegarra, J. (2012). *La ciencia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Colectivos de Autores (2008). *Programa de la Maestría en Supervisión Educativa Universidad de Ciencias Pedagógicas: "Enrique José Varona"*.
- Fassio, A. (2016). *Apuntes para desarrollar una investigación en el campo de la administración y el análisis organizacional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Forteza, A. y Ramírez, E. (2017). *Teoría, metodología y planificación del entrenamiento: De lo ortodoxo a lo contemporáneo*. Madrid: Wanceulen.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mosonyi, E. (2008). *El indígena venezolano en pos de su liberación definitiva*. Fundación editorial El perro y la rana. Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Guatemala: Episteme.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

UNIVERSITARIOS INDÍGENAS ANTE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER AÑO DE SU CARRERA PROFESIONAL

Gilberto Braulio Aranda
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Quince estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena que se imparte en la Universidad Pedagógica Nacional en la ciudad de México, algunos de ellos con una lengua materna originaria, expusieron, en ensayos elaborados en español en un curso en su segundo semestre, sus ideas, experiencias y sentires en torno a la lectura y la escritura en la universidad. El curso tenía la pretensión de apoyarlos en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Por tanto, el objetivo de esta ponencia es dar cuenta de lo expuesto por ellos, de la retroalimentación que es posible ofrecerles en un proceso dialógico y de las recomendaciones que parecen necesarias para estimular la comunicación escrita de estudiantes universitarios.

En este trabajo se toma en cuenta la idea de la alfabetización académica (Carlino, 2013), pero articulada a una visión crítica de la literacidad académica (Hernández, 2017; Zavala y Córdova, 2010) y priorizando una perspectiva democratizadora de la escritura sobre una normativa (Lillis, 2017). Además, teorías cognitivas y socioculturales sirven de sustento a este trabajo, considerándolas como perspectivas que pueden ser complementarias (Cassany y Aliagas, 2009).

Respecto de la metodología se identificaron temas abordados en los ensayos de los estudiantes y se seleccionaron tres de ellos para analizarlos y discutirlos.

Se concluye, a propósito de los contenidos de los ensayos en cuestión, que estos los textos tratan diversos aspectos de la lectura y la escritura en

educación superior; aunque aquí se analizan tres:

a) Las diferencias de la literacidad en la educación superior respecto de la lectura y la escritura en niveles previos de escolaridad. Algunas de las diferencias entre niveles educativos en el uso de la lectura y la escritura pueden relacionarse con las orientaciones de aprendizaje superficial, estratégico o profundo según Enwistle (1988), que desarrollan los alumnos de acuerdo con los contenidos que les son propuestos. Un enfoque profundo es mas probable de desarrollarse frente a los contenidos de una carrera elegida por interés, que ante los temas de la escolaridad básica o media.

b) La motivación para leer en la universidad. Se encuentra que hay una gama de posturas que van del polo de depender de la motivación docente para acercarse a la lectura, al polo de asumir la responsabilidad dicente; en este caso, la motivación para leer puede emanar de las ganas de aprender.

c) El reto de las palabras desconocidas en los textos que hay que leer. La dificultad que los alumnos mencionan más frecuentemente frente a la lectura es el de las palabras desconocidas, cuestión que puede ser más relevante para los alumnos cuya lengua materna no es el español. En algunos casos se plantea el acudir al diccionario como la única estrategia posible y se llega a confesar la culpabilidad por no hacerlo.

Lo anterior muestra las necesidades de “alfabetización” a este nivel que tienen los estudiantes implicados, mismos que además

necesitan comprender que esta dificultad sólo es la punta del *iceberg* de las competencias que tienen que desarrollar frente a los textos disciplinares.

Respecto del proceso para elaborar los ensayos y del producto resultante, puede apreciarse que muchos alumnos reflejaron desempeños que dejaron mucho por mejorar: Desapego de las instrucciones para elaborar los ensayos; poca consideración de los contenidos teóricos sobre la lectura y la escritura vistos en clase o de otros abordados independientemente, como también se requería; poca capacidad de planear sus textos, ya que los intentos que se hicieron en clase al respecto quedaron desarticulados de la textualización que se hizo; poca capacidad para reelaborar la primera versión entregada de los ensayos, en función de los comentarios recibidos del docente; por ejemplo, hubo quien decidió hacer otro ensayo en vez de mejorar el anterior; descuidos en la ortografía, a pesar de que la utilización del corrector del programa Word hubiera salvado muchos problemas.

No es raro que este tipo de apreciaciones sobre la forma de los textos escritos por los estudiantes conduzcan a lamentarse de estos “déficits”. Sin embargo, si ponemos en la balanza el contenido válido e interesante desarrollado en los ensayos, el resultado nos invita a reflexiones con sus respectivas recomendaciones para mejorar las condiciones sociales de la producción y uso (que implica divulgación) de los textos estudiantiles.

Puede notarse que un curso enfocado en temas de lectura y escritura en general, no resultó en suficientemente significativo para que los alumnos mostraran mejores desempeños ante un pedimento escolar para ser evaluados, pues las producciones ensayísticas estuvieron limitadas a una socialización entre compañeros del mismo semestre y fueron utilizadas principalmente para obtener una calificación en la asignatura.

Se presentan, para finalizar, algunas recomendaciones: Si hay un enfoque en la forma de los textos, los resultados podrían conducir a recomendar una mejora en la asignatura y a extender las tareas de alfabetización académica a todas las asignaturas para ayudar a los aprendices a elaborar mejor sus escritos. Estas alternativas son apropiadas, pero se necesitan alternativas más audaces para promover el desarrollo de los estudiantes para que la escritura les sirva como herramienta epistémica y de comunicación.

Una recomendación fundamental en este y otros escenarios es que las instituciones y los docentes le den voz a los estudiantes para expresar sus ideas y retomarlas, no para descalificarlas simplemente, sino para darles respetuosa respuesta y dialogar constructivamente con ellas, buscando tanto la construcción conjunta de conocimientos, como la generación de prácticas de estudio propicias para la formación profesional.

Una de las necesidades que pocas veces se atiende es la de dar oportunidades a los estudiantes para publicar. Ellos suelen escribir para ser calificados en las asignaturas que cursan, pero no para debatir sus ideas y construir saberes. Esto no favorece una orientación profunda frente a la escritura disciplinar. Si publicar está reservado a los académicos de reconocido prestigio, entonces se dificulta la formación de nuevos académicos. Los estudiantes tendrían que participar cuanto antes en las prácticas letradas propias de su profesión y salir del encierro de sus trabajos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. XVIII, no. 57, 355 – 381
- Cassany, D., y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Enwistle, N. (1988). El aprendizaje desde la perspectiva del alumno. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós / MEC. Pp. 63 – 80.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voz y ethos en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento”. En S. Espino y C. Barrón, *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. México: IISUE (UNAM).
- Lillis, T. (febrero 2017). Hacia un enriquecido (o más enriquecido) imaginario de la escritura: producción, incorporación y participación en los ámbitos académicos y profesionales. (conferencia). *Congreso Internacional Writing Research Across Borders IV*. Bogotá. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 11 de abril de 2017.
<https://www.youtube.com/watch?v=o7yokRwJqEQ&list=PL7oPhRcTBSbxAKiEASaKvN7vKW8UvuxEA&index=4>
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA DEL ESTUDIANTE: UNA VÍA PARA LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Yoselin Guerrero Aragón
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”

El colectivo pedagógico del primer año de las carreras pedagógicas ha comprobado cómo el profesor de la asignatura de Comunicación y Lenguaje desde sus clases, debido a la comunicación educativa, permite formar motivaciones positivas hacia el aprendizaje y crear las condiciones psicopedagógicas para la búsqueda colectiva y las reflexiones conjuntas. Por ende, esta ponencia tiene como objetivo evaluar la implementación de una estrategia educativa dirigida al logro de la participación protagónica de los estudiantes de las carreras Licenciatura en Educación Primaria, Preescolar y Logopedia de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, desde las clases de Comunicación y Lenguaje, durante el curso escolar 2017-2018.

Autores como González y Reinoso (2002) reflexionan sobre la influencia de la comunicación en el desarrollo de la personalidad; y hacen referencia a las funciones de la comunicación, a los estilos comunicativos, a las competencias o habilidades para garantizar un ambiente de colaboración. Otros como Silvestre y Zilberstein (2000), insisten en la necesidad del protagonismo del estudiante en los distintos momentos de la actividad de aprendizaje; y Domenech (2011) enfatiza en la necesidad de lograr la participación protagónica del estudiante como vía de formación integral. Estos investigadores coinciden en el análisis que realizan de la comunicación desde el punto de vista psicológico en el contexto educativo. También destacan la necesidad de la participación protagónica del estudiante en los procesos de enseñanza y aprendizaje para contribuir a su formación humanista desde la institución escolar.

La comunicación y la educación se interrelacionan, son una misma cosa; por tanto, no puede existir la una sin la otra, pues se determina en el proceso docente educativo. Se trata de un proceso comunicativo en el que el profesor y los educandos participan activamente en la resolución de las tareas y en la adquisición de nuevos saberes y conocimientos, lo cual esclarece que el aprendizaje se logra debido al proceso comunicativo de los sujetos interlocutores; de esta manera se contribuye a una comunicación educativa en el aula de manera significativa y reflexiva, para así poder lograr una buena comunicación, que cumpla funciones informativas, afectivas, reguladoras y educativas.

Landivar define la comunicación educativa como el área en la cual ocurren precisamente los procesos de interacción propios la relación humana, en la que se transmiten y recrean los significados (citado en Ojalvo, 1994). Por su parte, Leontiev la define como la comunicación del maestro con los escolares en el proceso de enseñanza, que crea las mejores condiciones para desarrollar la motivación del alumno y el carácter creador de la actividad docente, para formar correctamente la personalidad del alumno (citado en Ojalvo, 1994). Se asume, entonces, la comunicación educativa como:

un proceso de interacción entre profesores, estudiantes y estos entre sí y de la escuela con la comunidad, que tiene como finalidad crear un clima psicológico favorable, para optimizar el intercambio y recreación de significados que contribuyan al desarrollo de la personalidad de los participantes (Ojalvo, 2012, p.7).

La comunicación educativa establecida tiene como objetivo básico el intercambio recíproco de conocimientos, procedimientos y actitudes que constituyen la finalidad de la educación. Constituye una comunicación que se produce en un contexto especial (el ámbito educativo) y se la considera condición de posibilidad de la educación misma. Sin comunicación no existe educación posible. Es por ello que la adquisición de capacidades comunicativas es uno de las competencias específicas ineludibles del profesional de la educación. Al respecto, Tejera y Cardoso (2015) expresan que:

en la enseñanza universitaria es importante asumir una concepción del otro que implique respeto, consideración, transparencia, tolerancia y disfrute por las relaciones humanas y a la vez el desarrollo de determinadas cualidades de personalidad que favorezcan la comunicación como categoría humana y psicológica (p.169).

La comunicación en aula, vista desde el campo pedagógico, tiene como una de sus funciones principales la provisión de estrategias, medios y métodos orientados a promover el desarrollo de la competencia comunicativa y educativa, lo cual supone la habilitación de vías horizontales de interlocución e intercomunicación. No hay educación sin expresión, además no existe expresión sin interlocutores. En este sentido, Pompa y Pérez (2015) sugieren que:

es necesario formar un hombre capaz de establecer relaciones con sus semejantes y desarrollarse en la sociedad, apreciar y valorar justamente tanto el medio en que vive como el trabajo creador del ser humano, conforme resulta indiscutible el valor que toma el proceso de comunicación en el logro de este empeño, por lo que cada persona debe prepararse para el dominio de las aptitudes necesarias con el objetivo de convertirse en un comunicador competente (p.161).

En el programa de Comunicación y Lengua se plasma como aspiración que los estudiantes sientan interés por la lectura; lean en forma independiente obras de la literatura local, periódicos, revistas y otros materiales adecuados a su edad; aprecien la belleza en sus distintas formas y, en particular, en la palabra hablada y escrita.

Se aplicaron métodos teóricos y empíricos como el inductivo-deductivo, el analítico-sintético, la entrevista y la observación pedagógica. A modo de conclusión, la estrategia educativa propuesta potencia la participación protagónica del estudiante desde las clases de Comunicación y Lenguaje, a partir del estudio de las de aspectos relativos a las relaciones humanas que se dan dentro del proceso educativo, para así brindar al profesor nuevas herramientas de trabajo para ser más competente y lograr una mayor profesionalidad en su actuación.

Las acciones diseñadas se orientan a propiciar la participación de todos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y garantizar, entre los diferentes actores, el alcance del propósito final, para así lograr la formación de un estudiante protagónico, a partir de la aplicación del enfoque cognitivo-comunicativo-sociocultural en las clases de Comunicación y Lenguaje.

La implementación de la estrategia educativa posibilitó la participación activa del estudiante para lograr un aprendizaje más productivo y formas más descentralizadas en la relación profesor-estudiante, en busca de una mejor comunicación con el grupo. Se recomienda su generalización a las demás carreras pedagógicas de la universidad espirituana, con el fin de preparar a los maestros primarios y profesores de Secundaria Básica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Domenech, D. (2011). Participación y protagonismo estudiantil en la formación inicial del profesional de la educación. *Revista del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*, 5(3), 182-189. Recuperado de: <http://www.revista.iplac.rimed.cu/>
- González, S. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ojalvo, V. (1994). *Estructura y funciones de la comunicación educativa*. La Habana: CEPES.
- Ojalvo, V. (2012). *Comunicación educativa*. La Habana: CEPES.
- Pompa, Y. y Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la pedagógica. *Universidad y Sociedad*, 7(3), 160-167. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Silvestre, M. y Zilverstein, J. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
- Tejera, J. y Cardoso, M. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Universidad y Sociedad*, 7(3), 168-172. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/>

AICLE COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE BILINGÜISMO.

Kelly Charlyn Ortiz Ariza / Nataly Loaiza Londoño
Escuela Normal Superior del Quindío

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) es un proceso del que cada vez se ocupan más las instituciones educativas. Se trata de una apuesta educativa integral en la que niños y jóvenes desarrollan habilidades comunicativas que les permitirán, en un futuro, acceder a mejores oportunidades. En los últimos años han surgido métodos, metodologías, técnicas y enfoques que orientan la enseñanza y el aprendizaje de una LE. Uno de estos enfoques es el AICLE, cuyas siglas significan Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, en inglés, CLIL (Content and Language Integrated Learning). El AICLE surgió en el año 1994 en Europa, a partir de motivaciones políticas y educativas que tenían como idea mejorar la competencia lingüística en las escuelas financiadas por el gobierno. De acuerdo con Marsh et al. (2010) el AICLE se diseñó con el objetivo de obtener niveles más competitivos en los estudiantes y poco a poco se ha ido implementando en más instituciones educativas. A Colombia llegó en integración con una integración de diversas con la premisa de que el inglés no se debe enseñar como una materia aislada.

Este enfoque metodológico consiste en emplear formas de enseñanza y aprendizaje que integra contenidos de un área específica con aspectos lingüísticos de una lengua diferente a la materna. Por tanto, persigue un doble objetivo al permitir que el estudiante alcance los conocimientos planteados en el currículo y, al mismo tiempo, desarrolle su competencia en LE. Es así que este enfoque pretende hacer del lenguaje un medio de aprendizaje a través de situaciones que ponen al estudiante en un contexto real de uso para lograr una adquisición espontánea del idioma.

Según Bentley (2010) hay dos modalidades del AICLE: la intensiva y la moderada, en inglés (Hard vs Soft CLIL). En la primera modalidad se dicta gran parte del currículo en inglés logrando una inmersión parcial. La mayoría de docentes del AICLE intensivo son especializados en los contenidos propios de cada área con un alto nivel de competencia en LE (Hard Teachers). De otro lado, en el AICLE moderado, el docente de lengua enseña el idioma utilizando los contenidos curriculares (Soft Teachers).

Al momento de realizar un diseño y planeación curriculares utilizando el AICLE como enfoque, es fundamental conocer los cuatro componentes que articulan y enmarcan los objetivos de aprendizaje: Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura, conocidos como el marco de “las 4Cs del currículo” (Coyle et al., 2010).

- El contenido se define desde los planes de asignatura propios de cada institución y tiene relación con las competencias y saberes de cada asignatura.
- La cognición es el desarrollo progresivo de las habilidades de pensamiento relacionadas con el aprendizaje tanto de lengua como del área. Se establece por medio de la Taxonomía de Bloom; desde las habilidades de pensamiento de orden inferior hacia las de orden superior (LOTS and HOTS).
- La comunicación enmarca los aspectos del lenguaje que el estudiante deberá desarrollar para expresar en forma escrita u oral los saberes propios del área.

- Finalmente, el aspecto cultural le da sentido a las anteriores, en tanto que introduce al estudiante a la realidad propia y del otro, logrando un aprendizaje significativo e integral.

En ese orden de ideas, el AICLE es un enfoque que fácilmente se adapta a la realización de proyectos bilingües, dado que es muy flexible y posee distintas características que lo hacen adaptable a cualquier currículo, tal como se mencionó anteriormente. En el siglo XX se concebía la enseñanza como un proceso a través del cual los estudiantes debían aprender a leer, escribir y hacer cálculos matemáticos. Hoy, esta perspectiva cambió significativamente y se da por sentado que los estudiantes deben prepararse de manera integral hacia un proceso de formación para el empleo y la competencia global. De ahí que el inglés y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) hagan parte fundamental de estos procesos.

Entonces, ¿Qué se necesita para incluir el AICLE en el diseño de proyectos pedagógicos en contextos bilingües? En primer lugar, se necesita un equipo de docentes comprometidos, motivados y dispuestos a cambiar sus modelos de enseñanza y aprendizaje; estos docentes, tal como se mencionó previamente, pueden ser Hard teachers o Soft teachers. En segundo lugar, se necesita incluir en el plan de asignatura, las 4Cs del marco. En consecuencia, resulta importante priorizar aprendizajes y darles vuelta a los sistemas educativos tradicionalistas. En tercer lugar, se debe

contar con apoyo de los administrativos de la institución, toda vez que aportar por este enfoque implica cambios en lo académico y curricular. Finalmente, se necesita material manipulativo y creativo que logre impactar en los estudiantes y que genere un ambiente de aula adecuado y motivador para el alumnado.

Para terminar, son muchos los beneficios que tiene la implementación del enfoque AICLE en la escuela: mejoramiento de las competencias del lenguaje oral y comunicativo; desarrollo de intereses multilingües y actitudes positivas hacia el aprendizaje de una LE, lo que estrecharía la brecha que existe entre el colegio público y el privado en esta materia; integración de otras áreas del conocimiento con el inglés y que este facilite aún más la adquisición de dichos conocimientos; desarrollo de habilidades interculturales y el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento de orden superior, entre otras. Sin embargo, también se debe mencionar que existen otros beneficios importantes y tienen que ver con la capacidad que desarrolla el estudiante para convivir con otros, ya que durante las clases con AICLE el trabajo colaborativo es fundamental, lo cual ayuda a mejorar esas habilidades sociales tan necesarias en la sociedad actual. Para concluir, este enfoque pedagógico no sólo beneficia a los estudiantes sino, además, a los maestros que asumen este gran reto, dado que constantemente se pueden enriquecer los conocimientos con los de otros colegas porque las comunidades de aprendizaje son, también, esenciales en este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge, Reino Unido: CUP.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Nueva York, EE. UU: CUP.
- Marsh, D., Frigols, M., Mehisto, P., y Wolff, D. (2010). *The European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz.

ALFABETIZACIÓN DIGITAL CON ADULTOS DEL MUNICIPIO DE JUNÍN

Juana Valentina Arias Ascencio / Edgar Damiro Gómez Ríos / Luisa Fernanda Jiménez Cubillos
I.E.D. Escuela Normal Superior de Junín

El siguiente trabajo investigativo es el resultado de la labor realizada en la Escuela Normal Superior de Junín (Cundinamarca) con el Programa de Formación Complementaria – PFC, que este año decidió implicar a la comunidad y, específicamente, a la población adulta, desde el componente de proyección social y las modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, de acuerdo con el Decreto 4790 del 2008 del Ministerio de Educación Nacional.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han incorporado en la sociedad creando espacios para la innovación, la construcción y el dinamismo de ciertas prácticas humanas; sin embargo, es un hecho que no es lo mismo hablar de la generación que nace y se construye con tecnología, a la generación que tuvo que vivir un cambio drástico en la forma de comunicarse y construirse en sociedad.

Ciertamente, el analfabetismo es un problema nacional del cual hay altas cifras y aunque se han creado programas para combatirlo, aún no ha sido posible erradicarlo por completo. De este mismo modo, surge el analfabetismo digital, el cual aún no se considera un problema grave, aunque no se debe dejar de lado, pues en este siglo es algo imprescindible en la vida diaria.

La alfabetización digital es un proceso primordial en la vida de cada persona, algunos ya hemos crecido inmersos en este mundo, pero otras personas han tenido que aprender por necesidad y obligación. Los adultos han sido los más afectados durante este cambio, pues la mayoría no lograron

asistir a una escuela y otros cuentan con niveles educativos muy bajos, ya que gran parte no terminó la primaria. Este cambio debería considerarse una problemática y, por ello, buscar soluciones para que los adultos tengan una preparación mínima para poder incorporar la tecnología en su quehacer cotidiano.

En esta investigación se quiere enfocar la alfabetización digital en adultos y en sus problemáticas para generar soluciones pertinentes, en la medida que tiene un carácter social y formativo. La investigación se realiza en población rural, buscando generar un impacto significativo en los participantes, el cual pueda transmitirse a otras personas. Las nuevas tecnologías se están implementando en el día a día tanto a nivel personal como profesional, mejorando la calidad de vida, de manera que resulta obligado conocerlas para lograr mejorar la comunicación y la formación respecto de estas.

En ese sentido, se busca implementar metodologías de enseñanza que permitan la expansión de conocimientos en el uso de las tecnologías, con énfasis en el aprendizaje que pueden desarrollar los adultos frente a la alfabetización digital, desde sus conocimientos previos, focalizando y fortaleciendo los mismos con nuevos saberes; en otras palabras, generar en ellos aprendizajes significativos que les permitan un mejor desenvolvimiento en el campo y, por tanto, en la sociedad actual; teniendo en cuenta que es muy importante no solo tener acceso a las TIC y a la red, sino que a su vez resulta indispensable adquirir competencias inherentes a su manejo.

Por ende, este trabajo tiene como objetivo diseñar un PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) bajo un enfoque teórico-práctico para adultos del municipio Junín, que fortalezca las habilidades y competencias digitales.

Entre los referentes teóricos que sustenta este trabajo investigativo se encuentran algunos antecedentes: la alfabetización digital, el uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje, el entorno personal de aprendizaje (PLE), las herramientas ofimáticas y las competencias digitales. En cuanto a la metodología, la pesquisa se apoya en la Investigación Acción (IA), cuyo propósito es generar cambios sociales y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, que combina dos conocimientos, el teórico y el práctico. Además, se diseñan cuatro etapas. **Planificación:** desarrollo de un plan de acción para la alfabetización digital de los adultos; **acción:** desarrollo del plan de acción; **observación:** recolección de evidencias que permitan evaluar las acciones; **reflexión:** evaluación de las acciones realizadas con el fin de reconstruir su significado y usarlo como base para una nueva planificación o continuar con el ciclo.

Como avances preliminares de la investigación se cuenta con un análisis documental, con la elaboración de un diagnóstico y con el diseño de otros instrumentos que conllevan a la construcción de un PLE.

Pese a las nuevas condiciones por efectos de la pandemia del COVID-19, la Institución Educativa y los maestros en formación desarrollamos procesos investigativos que no se podrán aplicar con un número significativo de participantes, pero sí una muestra para poder evaluar la incidencia de las acciones realizadas y poder replantear las estrategias si es el caso o continuar su aplicación.

La construcción del PLE no será un producto dirigido solo a una población adulta, también tiene la posibilidad de ser implementado a futuro con estudiantes de las escuelas.

Un docente investigador es aquel que se forma a través del hacer y se perfecciona con el tiempo. Trabajar en diferentes contextos y con la comunidad para transformar la realidad desde lo educativo es un gran reto, pero es una manera de contribuir a mejorar la sociedad y aportar al progreso de la población en condición de vulnerabilidad o con escasas oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, Q. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. 19-30. <https://pdfslide.tips/education/los-entornos-personales-de-aprendizaje-ples-una-nueva-manera-de-entender-el-aprendizaje-de-jordi-adell-segura-y-linda-castaneda-quintero.html>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*. 5. 361–408. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261>
- Castañeda, L. y Adell, J. (eds). (2013). *Entornos personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil. <https://www.um.es/ple/libro/>
- Gisbert, M. y Johnson, L. (2015). Educación y tecnología: nuevos escenarios de aprendizaje desde una visión transformadora. *Universities and Knowledge Society Journal*, 12(2), 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2570>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª edición. Mc Graw Hill

- Jabonero, M. y Rivero, J. (sf.). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/alfabet.pdf>
- Paz, L. (2008). *Alfabetización digital en el adulto maduro una estrategia para la inclusión social*. 1(1). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/12486>
- Rios, L. y Videla, M. (sf.) Tema 1: competencias de la educación digital. *Estructuras de Programación*. [Blog]. <https://sites.google.com/site/espr2015/home/apuntes/tema1>
- Ripani, M. (2016) *Competencias de educación digital*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc3ByMjAxNXxn>
[eDo0ODBlYmlzZDZiNmFjYmQ4](https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnc3ByMjAxNXxn)

CONÉCTATE CON LA LECTURA: UNA APROXIMACIÓN A LA LITERACIDAD CRÍTICA

Alejandra Patiño Jiménez
Institución Educativa Ciudadela del Sur

El mundo afronta los efectos generados por la COVID-19, una pandemia que ha permeado todas las esferas de la sociedad y, generado cambios en todos los procesos: políticos, científicos, económicos y educativos. Con esto queda evidenciado que el ser humano está preparado para afrontar el cambio y con él, las consecuencias positivas y negativas que implique esa transición. Dado que lo difícil del cambio se debe, principalmente, al temor por lo desconocido, y la necesidad de salir de la zona de confort, esta pandemia enseñó que es necesario adaptarnos a los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, es decir, a la virtualización y a la flexibilización de muchas de nuestras rutinas.

La academia no es ajena a este proceso disruptivo y es claro que la presencialidad y el modelo educativo tradicional en el que impera la asistencia física riñen, ahora, con una realidad que necesita de la virtualización de los procesos y la interconectividad; el conocimiento más allá de las fronteras.

Por lo anterior, surge la experiencia Conéctate con la lectura como una aproximación a la *literacidad crítica* en la que se moviliza al cuerpo docente y directivo de la Institución Educativa Ciudadela del Sur para repensar los aspectos organizacionales, las prácticas de aula y las alianzas entre la escuela y las familias con el propósito de orientar acciones específicas que buscan el beneficio de toda la comunidad, bajo los principios de inclusión e integración. Es así como desde el proyecto PILE-PILEO se creó un espacio para acompañar, en casa, a la comunidad educativa durante estos días en los que la pandemia exigió de todos, un aislamiento

social que desembocó en el uso de herramientas digitales como medio de comunicación.

En consecuencia, se han propiciado experiencias literarias de involucramiento directo y conversacional a través Facebook. Es así como durante el 2020, cada miércoles a las 5:00p.m., se llevaron a cabo transmisiones en vivo en torno a la promoción y animación de la lectura en voz alta. En estas transmisiones se integraron estudiantes, docentes, alianzas interinstitucionales, acudientes, e invitados especiales. Durante estas actividades se tejieron discusiones en las que el lenguaje actuó como herramienta potente para interpretar las distintas realidades y como práctica sociocultural para la construcción de identidad a partir de la interacción.

Lo anterior coincide con Cajiao (2013) en el sentido de que “la lectura es un vínculo esencial en toda construcción humana, en la que el sujeto se comprende a sí mismo, a otros desde las circunstancias y momentos propios”. De modo que, en el contexto de estas nuevas alfabetizaciones, el concepto de *literacidad crítica* se entiende, de acuerdo con los postulados de Cassany (2015), como la práctica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales, analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos y los silencios, considerar los posibles efectos de los mensajes, y finalmente, promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que se advierten en los discursos. Por tanto, podemos afirmar que la literacidad es sinónimo de alfabetización y el adjetivo de crítico sirve para

reafirmar que este tipo de aprendizaje, significativo y competencial, está problematizado y ligado a la vida en tanto implica formar para leer el mundo.

Los anteriores planteamientos se encuentran en completa concordancia con la propuesta, cuyo propósito se centra en que la comunidad educativa construya herramientas que les permita analizar las intenciones, ideologías y contextos que se encuentran tras un discurso para tomar una posición activa frente a una situación real del contexto. Adicionalmente, es una posibilidad para integrar el currículo y establecer orientaciones para una formación en pro del desarrollo de pensamiento crítico, creativo, integral y social de los estudiantes. Dichos propósitos serán posibles de alcanzar sustentados en postulados como los de Zavala (2002) para quien la literacidad es

entendida como una aproximación sociocultural de la lectura y la escritura que gesta un espacio en el mediante el uso del lenguaje se busca alcanzar propósitos sociales y culturales que den sentido a la relación entre la identidad y el contexto.

Por tanto, esta propuesta de promover la literacidad implica una reflexión a modo de interrogante: *¿Cómo fomentar las prácticas de lectura, escritura y de oralidad en la comunidad de la I.E. Ciudadela del Sur en un contexto adverso como lo es el confinamiento social?*, que más que una formulación pretende ser una provocación, y explicita el interés de esta ponencia por desarrollar una conversación en relación con las indagaciones construidas en torno al potencial del fomento de la lectura en contextos adversos.

PALABRAS CLAVE : *Literacidad crítica – Prácticas pedagógicas- Didáctica del Lenguaje*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cajiao, F. (2013) ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, escribir para transformar* (pp.53-60). Bogotá, Colombia: Serie río de letras.
- Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir la ideología*. Barcelona, España: Anagrama.
- Levratto, V., y Aparici, R. (2014). *Arquitectura. Modalidades de lectura en la web*. España: UNED.
- Martos, N., y Martos, G. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso*, 35, 109-129.
- Maturana, H. (s.f). Emociones y Lenguaje en educación y política. En H. Maturana, Emociones y Lenguaje en educación y Política (pág. 65). España: Dolmen.
- Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú. <https://doi.org/10.1111/j.1875-9462.2012.00000.x>

LA ECOLOGÍA DE SABERES COMO PRINCIPIO PARA LA CO-ELABORACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE PERMITA LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA IKU EN NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES DEL CASCO URBANO DE PUEBLO BELLO (CESAR).

Brisa Selene Guerrero Avendaño
Universidad Libre Bogotá (Sede Bosque)

La presente investigación en curso tiene como objetivo general contribuir al fortalecimiento de la lengua iku de la comunidad indígena arhuaca del municipio de Pueblo Bello (Cesar), casco urbano, mediante una estrategia didáctica co-elaborada y enfocada en la población infantil y adolescente de la misma. Cabe mencionar que la estrategia será simplemente diseñada y co-elaborada, dado que será la comunidad quien decidirá si desea implementarla o aplicarla; de igual forma, que pese a estar desarrollándose en colectivo, es decir con un grupo de la población del casco urbano, la estrategia está enfocada solamente en la población mencionada.

En primer lugar, esta investigación surge por la vivencia y convivencia realizada en diciembre de 2017 con la comunidad, en la que se pudo constatar la presencia de dos fenómenos conocidos como el monolingüismo y la glotofagia, ya que cierta población infantil y adolescente arhuaca que habitaba en el casco urbano, no sabía hablar la lengua iku por una serie de factores. En segundo lugar, por lo declarado en la Corte Constitucional en su Auto 004 de 2009, en el cual se afirmaba que los pueblos indígenas estaban en peligro de ser exterminados cultural y físicamente a causa del conflicto armado que se estaba viviendo en esa época, dado que, a pesar de que se debía garantizar el goce efectivo de sus derechos individuales y colectivos, esto no se estaba llevando a cabo. Finalmente, por un interés generado en el Semillero en Otredad del grupo de investigación Interculturalidad, Decolonialidad y Educación de la Universidad Libre (IDEUL).

Esta investigación está basada en ciertas categorías

decoloniales e interculturales; sin embargo, conviene aludir que el eje fundamental del trabajo es la categoría *ecología de saberes*, planteada por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010), quien fundamenta que el conocimiento es interconocimiento, es decir, que dada la diversidad socio-cultural que hay en el mundo, los saberes se entrecruzan e interactúan entre sí, en un ámbito en el que todos son aceptados y valorados sin discriminación alguna. De igual manera, la investigación se ha enfocado en categorías como *interculturalidad* -desarrollada por la profesora Catherine Walsh (2009)-, *glotofagia* -expuesta por José Joaquín Montes (1986), Javier Guerrero-Rivera (2018) y Jean-Louis Calvet (2005)- y *colonialidad del ser, del saber y del poder* -explicada por Patricio Guerrero (2010), Nelson Maldonado (2008), Jorge Lemus (2008), Santiago Castro Gómez (2007) y Ramón Grosfoguel (2013)-.

La investigación se fundamenta desde la teoría crítica decolonial, más específicamente a partir de la ecología de saberes, que, como fue mencionado anteriormente, es un concepto definido por Boaventura de Sousa (2010). Para comprender la ecología de saberes como metodología decolonial, es pertinente tener en cuenta lo que actualmente el pensamiento abismal o pensamiento occidental moderno establece, en otros términos, las dos líneas abismales que explica Boaventura de Sousa (2010). Por una parte, está la primera línea, aquella que muestra y determina saberes tales como la filosofía, la ciencia y la teología como conocimientos visibles y aceptables. Y por la otra, se encuentra la segunda línea, la cual deduce que aquellos saberes que están de este lado, más

conocidos como los saberes populares, campesinos, indígenas, entre otros, no son visibles y relevantes, debido a que son conocimientos basados en opiniones y comprensiones subjetivas, y no en un estudio científico comprobado o relacionado con los conocimientos que pertenecen a la otra -primera- línea.

Por consiguiente, la ecología de saberes como metodología decolonial da la posibilidad de que exista un diálogo de saberes, en el que no haya diferencias o preferencias de conocimientos, que, por el contrario, se hable de una horizontalidad en donde estos interactúen y se compartan, entendiendo que gracias a la diversidad epistemológica es importante el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de saberes. Indudablemente, esta metodología se ha adaptado y ha funcionado en el transcurso y desarrollo de la investigación, en la medida que ha permitido la vivencia y convivencia con la comunidad, el aprendizaje de su cultura e incluso de su lengua, y la interacción a través de diferentes diálogos de saberes en distintos contextos y espacios. Así mismo, esta metodología ha posibilitado desarrollar cada uno de los objetivos de una manera decolonial, dado que es una investigación

que no está desarrollándose a través de metodologías tradicionales.

Para concluir, debido a que esta investigación se encuentra en proceso, aún no se tienen conclusiones concretas y directas. No obstante, mediante los instrumentos utilizados durante la investigación (el diálogo de saberes y la observación desde la vivencia), se ha logrado constatar que los adultos son quienes más hacen uso de la lengua iku en espacios como su hogar, fiestas tradicionales, rituales, en reuniones de tipo político o de negocios, en el mercado, en redes sociales, y, algo muy particular, en saludos y despedidas; a diferencia de la población infantil y adolescente, la cual hace uso del español para realizar casi todas sus actividades, en especial, para jugar. De igual manera, a partir de los distintos diálogos de saberes con distintas personas de la comunidad, se ha logrado identificar que los factores que han afectado la vitalidad lingüística en los niños, niñas y adolescentes de la comunidad han sido: la escuela, la no transmisión de la lengua, la falta de recursos didácticos y digitales para enseñar iku, el poco apoyo gubernamental y el constante contacto que se tiene con la población no indígena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calvet, L. (2005). *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, K. (2014). *Aportes educativos para el fortalecimiento de la lengua sikuani: el caso de cumaribo- vichada*. Bogotá.
- Castro-Gómez, S. (2007). *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- González, M. (sf.). *Red de portales Instituto Caro y Cuervo*. Recuperado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion>
- Grosfoguel, R. (2013). *Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI*. 28.
- Guerrero, J. (2018). *La Construcción Discursiva de Alteridades indígenas en las Leyes Generales de Educación*. Bogotá.
- Guerrero, P. (2010). *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías, para construir sentidos otros de la existencia*. En P. Guerrero. Ecuador.

- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. Revista de ciencias de l'educación.
- Huamani, R. (2019). Estrategias para el fortalecimiento de la lengua originaria (quechua) en niños(as) de eib- nivel inicial n°283 santa rita . Lima, Perú.
- Lemus, J. (2008). Un modelo de revitalización lingüística: el caso de Náhuat/Pipil del Salvador. En El pueblo pipil y su lengua: de vuelta a la vida (pág. 23). El salvador. Ley de Lenguas (Ley 1381 de 2010)
- Maldonado, N. (2008). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En N. Maldonado, La descolonización y el giro des-colonial.
- Montes, J. (1987). Orientación teórica. En J. Giraldo, Dialectología general e hispanoamericana: orientación teórica, metodológica y bibliográfica. Instituto Caro y Cuervo. Porras, K. (21 de feberero de 2019). El campesino.co. Recuperado de: <https://www.elcampesino.co/lenguas-nativas-en-peligro-de-extincion/Sala Segunda de Revisión>. (26 de enero de 2009) Auto 004/09. [MP Manuel José Cepeda Espinosa]
- Santos, B. S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder.
- Santos, B. S. (2012). De las dualidades a las ecologías. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía REMTE. Santos, B. S. (2019). Educación para otro mundo posible. CEDALC, Cooperación para la Educación y el Desarrollo de América Latina y el Caribe.

LECTURA CRÍTICA DE NARRATIVA INFANTIL COLOMBIANA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA¹

Luz Myriam García Camacho²
Universidad Del Quindío

El desarrollo de pensamiento crítico ha sido una necesidad prioritaria y motivo de gran interés dentro de la comunidad académica durante los últimos años, dado que propicia en la formación del individuo, aprendizajes acordes con la sociedad actual, de tal manera que los estudiantes puedan aprender a pensar y aprender a aprender. Se espera que las instituciones educativas apuesten por el fortalecimiento del pensamiento crítico con el objeto de formar sujetos transformadores de su contexto. En este sentido, las prácticas pedagógicas de los docentes requieren enfocarse en plantear estrategias, actividades y acciones que propendan por la implementación de estas habilidades.

En consecuencia, el objetivo de esta propuesta es promover la lectura crítica de textos narrativos infantiles colombianos en estudiantes de básica primaria de una institución educativa pública de la ciudad de Armenia. Además, buscamos que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas y contribuyan a un mejor desempeño académico y una mayor competencia argumentativa de sus estudiantes. Para lograr este propósito tenemos en cuenta algunos referentes teóricos relacionados con: *Ciencias de la educación* (Zambrano, 2013); *Didáctica* (Colomer, 1996; Mendoza Fillola, 2003; Camps, 2006; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009); *Literatura Infantil* (Colomer, 2005, 2012; Cervera, 2006; Cerillo, 2007); *Pensamiento crítico y lectura crítica* (Lipman, 1997; Kintsch, 1998;

Cassany, 2005-2013; Facione, 2007; Nussbaum, 2011) y *Ética y estética literaria* (Jauss, 1979; Iser, 1987; Bajtin, 1989; Nussbaum, 2011; Mata, 2014).

Adoptamos, desde el punto de vista metodológico, una perspectiva crítico-social y un enfoque de investigación-acción-participación (IAP). Para la recolección de datos, utilizamos el cuestionario, la entrevista, la observación participante, el diario de campo, las narraciones de vida y la propuesta didáctica. El corpus está conformado por escritores colombianos de literatura infantil que gozan de reconocimiento internacional: Gloria Chávez-Vásquez, Gloria Cecilia Díaz, Mary Grueso, Helena Iriarte, Triunfo Arciniegas, Pilar Lozano, Irene Vasco, entre otros.

El estado del arte, capítulo inicial de esta investigación, indagó en 54 investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura infantil en el aula. A partir del análisis de estos textos logramos consolidar 4 categorías que ofrecen información relevante para nuestro trabajo.

- *Lectura crítica*: Se trata de la categoría con mayor cantidad de textos, 26 en total. De estos trabajos, tan solo 6 centran su accionar en el contexto de la educación básica primaria y los otros 20, en secundaria, media y educación superior. Muchos de estos trabajos se enfocan en el desarrollo del pensamiento crítico atendiendo a los procesos de enseñanza (no

¹ Propuesta que tiene su origen en un proyecto de tesis doctoral, actualmente en construcción, denominada *Lectura crítica de narrativa infantil colombiana desde un enfoque ético-estético. Propuesta didáctica para estudiantes de Básica Primaria*

²Estudiante de doctorado, Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA. Magíster en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Universidad Antonio Nariño. Normalista Superior, Normal Superior del Quindío. Docente de Educación Básica primaria, Institución Educativa CASD, Armenia, Colombia. Correo: luzmyriamgarcia26@gmail.com

tanto del aprendizaje) de textos argumentativos.

- *Comprensión lectora*: Los 17 estudios analizados ponen de manifiesto que es necesario permitir que el lector reflexione sobre el proceso de lectura en el que está inmerso que debe darle sentido al texto, a través de una interpretación personal.
- *Imaginación literaria*: Encontramos pocos estudios que abordan esta categoría. Sin embargo, los 6 textos analizados demuestran que la imaginación y la creatividad en la infancia constituyen elementos esenciales para el desarrollo general y la madurez de la persona.
- *Literatura infantil*: De las 5 investigaciones que soportan esta categoría, podemos deducir que no es frecuente la lectura de textos narrativos no es frecuente para el desarrollo del pensamiento crítico.

Después del análisis de estas cuatro categorías encontramos que los autores se han dedicado mayormente a realizar un rastreo bibliográfico para demostrar los beneficios de la literatura en la etapa infantil, más que en desarrollar propuestas

didácticas que permita poner en práctica sus bondades.

La relevancia de nuestra propuesta didáctica se sustenta en el ejercicio del pensamiento libre y crítico que, según Freire (1987), es a lo que denominamos lectura crítica. Es decir, pretendemos que el estudiante desarrolle y ejercite la capacidad de razonar, de tener un pensamiento crítico, creativo y autónomo, así como la habilidad para analizar e interpretar lo que lee y que pueda argumentar con claridad, tanto de forma oral como escrita, sus ideas y opiniones.

Finalmente, creemos que los resultados nos permitirán identificar la potencialidad de la propuesta para mejorar la lectura crítica en estudiantes de básica primaria. De otra parte, estos resultados podrían usarse como apoyo para que los docentes evidencien la importancia de planificar propuestas enmarcadas en las necesidades comunicativas e intereses propios de los estudiantes para responder a su contexto comunicativo. Esto resulta conveniente si se persigue la construcción de una sociedad justa e integradora.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, didáctica, imaginación literaria, lectura crítica, literatura infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid, España: Taurus
- Camps, A. (2006). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, España: Graó.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 26, 32-45.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Barcelona, España: Octaedro.
- Cervera, J. (2006). La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. Ed. Del Cardo.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Barcelona, España: ICE-Horsori.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México D.F., México:

- Fondo de Cultura económica.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes. Parapara Clave* (5): 7-25.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, España: Celeste/MEC.
- Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. Recuperado el 30 de abril de 2012 desde <http://maestriagp.web.officelive.com/Documents/Pensamiento%20Critico%20Facione.pdf>
- Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Iser, W. (1975). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. Recuperado de: http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/iser_el_proceso_de_lectura.pdf
- Jauss, H. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85) Madrid, España: Arco Libros.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*, Nueva York, EE.UU: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1997). El pensamiento crítico: ¿qué puede ser? En *Itinerario Educativo Nos.* 28-29-30. (205-216) Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá D.C, Colombia.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Mendoza-Fillola, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.
- Nussbaum, M. (2011). Cultivar la imaginación: la literatura y las artes. (131-160). En *Sin fines de lucro*. 1a ed. Madrid: Katz Editores.
- Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia: instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio

LA COMPRENSIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Karen Lorena Rodríguez Turriago¹

Normal Superior María Inmaculada de Caicedonia

La enseñanza de la literatura en la escuela se ha centrado fundamentalmente en la función lingüística y ha desvinculado las emociones como elemento insustituible del proceso educativo. Por eso, este trabajo que se enmarca en un proyecto de tesis doctoral, todavía en construcción, titulado *La comprensión del libro-álbum como recurso didáctico para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación primaria*, apuesta por la conexión entre la comprensión del libro-álbum y el desarrollo de habilidades socio-emocionales. Sobre este asunto y luego de una revisión exploratoria, pudimos comprobar que no hay suficientes investigaciones en la que se vincule el libro-álbum con estrategias para el desarrollo de habilidades socio-emocionales, muy a pesar de que la enseñanza de la literatura en el aula debe consolidar, no solo competencias de tipo cognitivo sino, también, de tipo emocional.

Así las cosas, desde el plano cognitivo buscamos favorecer la comprensión de imágenes a través de la relectura y adaptación del modelo interactivo de Kintsch y van Dijk (1978-1998). Asimismo, creemos oportuno abordar el terreno literario desde los postulados de Mendoza-Fillola (1998-2010), Colomer (2015), Iser (1986) y Jauss (1987). Además, nos interesa profundizar en la enseñanza de la alfabetización visual y su gramática desde las voces de Bosch y Durán (2011). En ese sentido, entendemos que un lector literario que se enfrenta a

un objeto artístico como el *libro-álbum* requiere de competencias esenciales para comprenderlo; por ello buscamos apoyo en las ideas de Silva-Díaz (2003-2005), Kress y Van Leeuwen (2006). Por último, beberemos de autores como Goleman (1995) y Bisquerra (2000-2003) para justificar la relevancia de la educación emocional. Con estos aportes, esperamos potenciar habilidades como: el trabajo en equipo, el autocontrol y la empatía, con la idea de que una vez el niño conozca sus propias emociones, pueda reconocerlas en otros y mejorar las relaciones con los demás.

En términos metodológicos, esta investigación se orienta por los presupuestos la perspectiva crítico social, toda vez que nuestra intención es facilitar la creación de condiciones propicias para el desarrollo humano y social de los sujetos involucrados, tal como lo contemplan Jiménez y Cerón (1992). Finalmente, en cuanto al diseño, apostamos por una investigación-acción participativa, y nos apoyamos en autores como Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio (1992). Nos amparamos en este diseño metodológico, ya que investigaciones de este tipo –investigación crítica y emancipadora– se caracterizan por la capacidad de auto-cuestionamiento que desarrolla el investigador, quien, a partir de la reflexión de su propia práctica, fortalece su conocimiento y el de los participantes.

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática. Especialista en Gerencia Educativa. Magister en Educación. Docente I. E. Normal Superior María Inmaculada. Doctoranda en Ciencias de la Educación, línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura. Universidad del Quindío. Colombia. Email: kalori22@msn.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9383>

PALABRAS CLAVE: Alfabetización visual, habilidades socio-emocionales, libro-álbum, literatura infantil, modelos de comprensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, C. M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: Currículo y práctica*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/42457>
- Álvarez, M. S. (2011). *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*. OCNOS. Recuperado de <https://www.mendeley.com/catalogue/la-experiencia-la-lectura-la-educaci%C3%B3n-literaria-an%C3%A1lisis-los-componentes-emocionales-la-lectura-lit/>
- Alzola, M. Nerea (2007). *Literatura Infantil y Educación Ética: Análisis de un libro*. Revista de Psicodidáctica, vol. 12, núm. 1, pp. 153-166. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2002). *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. *Lectura y Vida*, n° 3, p 21-29. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Arizpe.pdf
- Astolfi, J. (1998). *El tratamiento didáctico de los obstáculos epistemológicos*. Revista Educación y Pedagogía vol.11, núm. 25. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/5863>.
- Barrena Medel, D. (2010). *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción*. [Tesis de Maestría, Universidad de Barcelona]. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela_Barrena_Medel_version_definitiva%5b1%5d.pdf
- Barrios-Tao, H. y Peña, L.J. (2019).). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. *Educación y Educadores*, 22 (3), 487-509. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8>
- Bachelard, G (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bellorín, B. Brenda (2015). *De lo universal a lo global: Nuevas formas del folklore en los álbumes para niños*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_311617/bvbb1de1.pdf
- Beltrán, A.; Parra, F. (2015). *Literatura infantil: medio estratégico para el fortalecimiento, la consolidación de valores, crecimiento personal y convivencial en los estudiantes*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2095>
- Berger, C.; Milicin, N., Alcalay, L.; Torreti, A.; Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 2009, 17, 21-43. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Bosch, E y Durán, T. (2009). Libros sin palabras: ¿Hay que aprender a leerlos? Elementos constitutivos de la imagen. En S. Yubero, J. Caribe y E. Larrañaga (Coords.), *Sociedad educadora, sociedad lectora: XXII seminario interuniversitario de pedagogía social* (pp. 317-326). Cuenca, España: Universidad de Castilla-La mancha.
- Bosch, E. (2007) "Hacia una definición de álbum". AILIJ, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, (11), 25-45.
- Brousseau Guy (1986). Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 7, n. 2, pp. 33- 115, 1986.
- Caballero, P., & García., V. (2010). La lectura como determinante del desarrollo de la competencia emocional: un estudio hecho con población universitaria. *Revista De Investigación Educativa*, 28

- (2), 345-359. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/104331>
- Calderón, M.; Gonzales, G.; Salazar, P., Washburn, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de niños y niñas de tercer grado*. [Artículo de Investigación, Universidad de Costa Rica]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876009.pdf>
- Calvo Valios, Virginia (2011). “Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua”, *Ocnos*, 7, 123- 135. ISSN: 1885-446X.
- Camacho Bonilla, N.M., Ordoñez León, J.C., Roncancio Ariza, M.H. y Vaca Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: org/10/18359/reds.2649.
- Camargo, Z. Uribe, G. y Caro, M. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, 1a Edición. Buenos Aires: Noveduc.
- Cisneros, M., y Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos enfoque discursivo*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Colomer, T. (2015) La adquisición de la competencia literaria. En C. Lomas (Coord), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 121-138). Barcelona, España: Graó.
- Consejo Pano, Elena (2011). “Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil”. *Ocnos*, 7, 111-122. ISSN: 1885-446X
- De Nóbrega dos Santos, Natalie, & Franco, Gloria (2014). “Inteligencia emocional y actividad lectora en una escuela de 1º Ciclo”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1) ,159-165.[fecha de Consulta 10 de Mayo de 2020]. ISSN: 0214-9877. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349851788017>
- Doval, Hernán (2006). “Acerca de la 'imaginación científica'. ¿Existe algún método para inventar ideas novedosas?”. *Revista argentina de Cardiología*, 76(6):505-511.
- Dueñas Lorente, J. D. y Barreu Rivas A. I. (2018). *¿Nuevos públicos para el libro álbum?: Experiencias de recepción en educación primaria*. AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 16, p. 47-62. Recuperado de <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/1339>
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.
- Duran, T. (2008). “Aprendiendo de los álbumes”. Casa de leitura.org.ABZ da leitura-orientaciones teóricas. Fundación Gulbenkian. Recuperado de http://www.casadaleitura.org/Portalbeta/bo/documentos/ot_aprendiendo_de_los_albumes_d.pdf.
- Dolz, Gagnon y Mosquera. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, Lengua y Literatura*. 21, 117-141.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_131306/mf1de1.pdf
- Fittipaldi, M. (2008). *Diversos lectores, diferentes lecturas: Cómo los niños inmigrantes y catalanes leen las metáforas en Emigrantes de Shaun Tán*. Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural / Literatura para a Infância e Juventude e Diversidade Cultural, Vigo/Braga: ANILIJ/CIEC-Universidade do Minho, 2011 (ISBN: 978-972-8952-21-1). Recuperado de https://www.academia.edu/4846387/Literatura_Infantil_y_Diversidad_Cultural
- Gardner, H. (1999). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Giordan, A. “Interés didáctico de los errores de los alumnos”. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], 1985, Vol. 3, n.º 1, pp. 11-17, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50800> [Consulta: 14-06-2021].

- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomes-Franco-e-Silva, F. (2019). “Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes”. *Ocnos*, 18 (3), 48-58. https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2103
- Grupo Didactext (2015). “Nuevo marco para la producción de textos académicos”. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, (27): 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C y Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: MC Graw-Hill.
- Hoyos, A. y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>
- Hulley, Stephen; Cummings, Steven; Browner, Warren; Grady, Deborah; y Newman, Thomas (2008). *Diseño de investigaciones clínicas*. Barcelona: Lippincott Williams & Wilkins.
- Infante, L. K. (2018). *Implementación de una secuencia didáctica mediada por el libro-álbum para el desarrollo de habilidades comprensivas en niños del grado transición*. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander]. Recuperado de <http://noesis.uis.edu.co/bitstream/123456789/32337/1/173061.pdf>
- Jolibert, J. (2004). *El vaivén permanente de una construcción recíproca*. Magisterio, (7). Recuperado de https://issuu.com/revistamagisterio/docs/revista_7.
- Jolibert, J. (1995) “Formar niños lectores / productores de textos Propuesta de una problemática didáctica integrada”. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n4/12_04_Jolibert.pdf
- Lantieri, Linda. (2008). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Larragueta Arribas, M. (2019). “El libro-álbum premiado: análisis crítico de las ilustraciones en el panorama español 2000-2017”. *Revista Prisma Social*, (25), 299-315. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/2715>
- Lozano, S. Erika (2013). *El libro-álbum y el desarrollo de la competencia literaria. Análisis de respuestas lectoras con un grupo de niños de Educación infantil y Educación primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Zaragoza]. Recuperado de <https://zaguan.unizar.es/record/30758/files/TAZ-TFM-2014-954.pdf>
- Maldonado, M. M. (2013). *Fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro-álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Industrial de Santander]. Recuperado de <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2013/150740.pdf>
- Manchado Garabito, Rocío, Tamames Gómez, Sonia, López González, María, Mohedano Macías, Laura, D’Agostino, Marcelo, & Veiga de Cabo, Jorge. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. Recuperado en 23 de marzo de 2020, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000300002&lng=es&tlng=es.
- Melo Arévalo, Ángela Patricia (2014). Procesos de comprensión y producción de textos multimodales a través del libro-álbum. *Folios de humanidades y pedagogía* [Enero-Junio p. 37-56] Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP/article/view/2555>
- Mengual García, E. Z. (2017). *Metacompreensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/43467/>
- Mengual, Elvira. (2017). *Metacompreensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/43467/>

- Munita, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- Piñero, B. (2019). "Maestra de corazón. Una reflexión sobre la educación emocional". *Magisterio*
- Plazas, T. Martha L. (2019). *El aula un punto de encuentro sobre el libro-álbum: Una experiencia de promoción de lectura literaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/15188>
- Puerto Rubio, M. L. (2015). *Leer con imágenes dibujar con palabras. La comprensión lectora mediada por el libro álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2135/1/PuertoRubioMarthaLiliana2015.pdf>
- Ramos Morales, C., Y, Crespo Allende, N. M. (2008). *Niños que leen, niños que comprenden intenciones: relación entre la comprensión lectora y la teoría de la mente*. *Enunciación*, 13 (1), 53-60. <https://doi.org/10.14483/22486798.1261>
- Ramos, C. L. (2014). *Literatura infantil como metodología para estimular el desarrollo emocional de los niños y niñas del subnivel 2 de Educación inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad Central del Ecuador]. Recuperado de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/12617/1/T-UCE-0010-065-2017.pdf>
- Reyes, L. y Vargas, A. (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros-álbum en educación inicial docente* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/406/edu35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Riquelme, E. (2011). *La lectura mediada de la literatura infantil como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14319/6691_1_Riquelme%20Mella%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez Pascual, R. y Vara López, A. (2019). La fantasía en el álbum ilustrado infantil. *Álabe* 20. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2019.20.5
- Rodríguez, S. (2011). *Investigación Acción*. Métodos de investigación en Educación Especial. 3^a. Educación Especial. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Roque Díaz, Raemy (2018). Desarrollo personal y manejo asertivo de emociones en estudiantes. *Episteme Koinonia. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes. Vol. I. (Nº2)*: 61-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276125>
- Ruiz-Domínguez, María del Mar (2014). *Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio*. [Artículo de investigación, Universidad de Almería]. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/16014>
- Sanjuán Álvarez, M. y Senís Fernández, J. (2016). *Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos*. *Álabe* 15. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.
- Sanjuán, Martha. y Senís, Juan. (2016). "Literatura e identidad. Experiencias de lectura literaria en la infancia y adolescencia de cinco escritores españoles contemporáneos". *Álabe* 15. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2017.15.
- Selfa, M. (2015). "Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014)". *Ocnos*, 13: 65-84. DOI 10.18239/ocnos_2015.13.04
- Sepúlveda, Hilda (2016). *Animación a la lectura en niños de preescolar y la interacción con sus familias a través del uso del libro-álbum*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Recuperado

- de <http://bdigital.unal.edu.co/53159/1/hildamonicasepulvedacocunubo.2016.pdf>
- Serón, M. y Jiménez, R. (1992). Paradigmas de investigación en educación: hacia una concepción crítico-constructiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (9), 105-128.
- Silva-Díaz, M. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes meta-ficcionales y conocimiento literario*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, Colombia. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2005/tdx-0621106-000248/mcsdolde1.pdf>
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el texto y la imagen: álbumes y libros ilustrados”. En T. Colomer (coord., pp.151-166), *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó.
- Silva-Díaz, M. *Lectura de álbumes* (2014). Universidad Autónoma de Barcelona. Cataluña, España. Semana presencial del Master en Libros y Literatura Infantil. Septiembre 29-Octubre 3 de 2014.
- Troncoso, X. y Navarro, M. (2019). Experiencias de lectura literaria en educación básica: *Papelucho* de Marcela Paz, un estudio de caso. *Folios*, 50, 97-110. doi: 10.17227/Folios.50-10223
- Valdés, M. (2013). “¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de Comprensión Lectora?” *Ocnos*, 10, 71-89. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/330>
- Valencia, M., Rodríguez, D. (2019). Interacción icono-verbal y recepción de libros álbum: desafíos de la lectura en básica primaria. *Sophia*, 15 (1): 48-59. Recuperado de: <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.1i.712>
- Valencia, L. M. (2018). *La colección semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. Recuperado de
- Vargas-García, V.-A, Sánchez-López, J.-V., Delgado-Reyes, A.-C., Aguirre-Aldana, L., & Agudelo Hernández, F. (2020). “La lectura dialógica en la promoción de perfiles cognitivos, emocionales y comportamentales en primera infancia”. *Ocnos*, 19 (1), 7-21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1888
- Vásquez, R. Diana M. (2019). *El libro-álbum como estrategia didáctica. Desde la práctica social del lenguaje en educación inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad Santiago de Cali]. Recuperado de <https://repository.usc.edu.co/handle/20.500.12421/910>
- Villegas, F.J. (2010). *Aproximaciones a un estudio del libro-álbum narrativo: un caso práctico para la educación en valores en lectores adolescentes de Chile*. [Tesis de maestría, Universidad de Barcelona]. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16063/1/VILLEGAS_trabajofinaldemasterf.pdf
- 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”, *Revista Ocnos* nº 6, p. 7-20. ISSN 1885-446X.
- [Zambrano, A. \(2016\). “Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos”. *Praxis y saber*, 7 \(13\), 45-61.](#)
- Zayas, F. (2019). *Leer para escribir, escribir para leer*. Recuperado de: <file:///C:/Users/karen%20lorena/Documents/UNIQUEINDIO/Leer%20para%20escribir,%20escribir%20para%20leer.%20Felipe%20Zayas..pdf>

IMPLICACIÓN DEL HIPERLENGUAJE E HIPERTEXTO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA CONTRIBUIR EN LA COMPRENSIÓN Y LA FORMACIÓN DEL MAESTRO DEL SIGLO XXI, ANTE LA CRISIS DE LA COVID19

**César Augusto Duque Vallejo / Ofir Eugenia Peláez Agudelo / Flover Isaac Escobar Hernández
Institución Educativa Escuela Normal Superior Rebeca Sierra Cardona.**

Ante las nuevas formas de trabajar y comunicar, desarrolladas a partir de la abrumadora transformación tecnológica y comunicativa (hipermedia), el aprender a implementar los diversos lenguajes (textuales, orales, visuales, gestuales y ofimáticos) se convierte en prioridad para el docente del siglo XXI. Más aún, con la situación acaecida por la Covid19, surge la posibilidad de integrar y materializar saberes disciplinares que giran en torno de las variadas representaciones del lenguaje, en proyectos como *El desarrollo del lenguaje y la comunicación con sentido y significación en el niño*, *El Desarrollo del pensamiento lógico y matemático* y *Formación pedagógica para el uso de la tecnología e informática*, con la finalidad de mejorar las prácticas educativas y la experiencia de aprendizaje de los normalistas superiores, frente a la educación y la formación en el contexto de la pandemia.

De esta manera, se busca solucionar la sobrecarga del tiempo de clase en medio de la pandemia y la falta de apropiación de conceptos, dificultades pedagógicas vivenciales. Entonces, se plantea la pregunta problema: ¿De qué manera la comprensión, interpretación y el uso de los hiperlenguajes e hipertextos presentes en ámbitos literarios, tecnológicos y científicos de las sociedades del siglo XXI, potencia en los normalistas el desarrollo de habilidades para la solución de problemas, la generación de nuevos saberes, valores y comportamientos al alcance de su formación integral?

En cuanto al marco teórico y referencial, se tienen en cuenta los conceptos de *Texto*, *Discurso* y

Lenguaje como elementos de integración disciplinar.

En primera instancia y en torno a la lingüística textual, esta proporciona los criterios para explicar desde su teoría el concepto de *texto* y relacionarla estrechamente con el concepto de *discurso* (definido, grosso modo, desde el uso de la oración, es decir, la manera de evidenciar en el contexto comunicativo la realización de acciones del texto) para dar paso al *discurso escrito y hablado*, como una forma de pragmatizar la lengua, comunicar e interactuar, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales. Resulta, entre otras cosas, bien importante abordar el uso de la lengua, puesto que desde su carácter natural designa una variedad lingüística o forma de lenguaje humano con fines comunicativos, al entender el texto como una unidad, el cual debe cumplir con ciertos requerimientos en cumplimiento de su función.

Así entonces, al postular el concepto de texto desde unidad lingüística con significado y sentido, se da lugar al reconocimiento de *Pensamiento*, *Lenguaje* y *TIC*, como saberes básicos, que permiten establecer la relación “conocimiento, cognición y virtualidad”. A la luz de esto, pretender plantear las matemáticas en su dimensión lingüística es convertirlas en un lenguaje de expresión, de tal manera que las dimensiones del lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) se basan en interacciones orales y escritas que tiene lugar en los procesos enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, el ser humano ha creado una codificación especial para relacionarse y

comunicarse con los recursos virtuales-digitales, a fin de generar resultados concretos en el lenguaje de programación que cada uno entiende. De hecho, la formación digital es el lenguaje del presente y del futuro, y, a través de herramientas digitales, hoy debe entenderse como tema transversal en el trabajo curricular. Por esta razón, los hiperlenguajes e hipertextos (hipermedia), como tópicos integradores del proyecto, buscan involucrar al estudiante de forma más activa en el proceso de aprendizaje, lo que fomenta el pensamiento en su multiplicidad y considera el aporte de los medios digitales para regular el aprendizaje; de ahí que la lectura y la escritura constituyan una base para el uso competente de enlaces de hipertexto, a fin de explorar y completar un texto con una experiencia cognitiva más amplia y más rica, sugerida por el autor pero activada por el lector. Así las cosas, se explica la hipertextualidad desde una de las condiciones necesarias de la interactividad.

Por último y desde estas perspectivas, hay que hacer evidente la relación lenguaje /discurso, puesto que incluye las estructuras verbales/discursivas, el contexto y los aspectos que establecen relaciones entre las estructuras del “texto” y las estructuras del contexto, con el objeto de explicar cómo los estudiantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) el discurso a la situación comunicativa interpersonal-social.

Desde esta forma de ver los hiperlenguajes, nacen dos elementos fundamentales que integran la propuesta pedagógica a partir de la idea central, los que, a su vez, constituyen el complemento de la teorización de la experiencia pedagógica:

1. *Lenguajes matemáticos como herramientas fundamentales en el desarrollo del pensamiento*
2. *Lenguajes tecnológicos mediáticos en las competencias del docente del siglo XXI.*

En cuanto a lo metodológico, la investigación desarrollada, desde la forma de recolección y análisis de los datos, es cualitativa de tipo descriptivo con carácter pedagógico. La propuesta pedagógica se realiza con un grupo de 29 estudiantes de primer semestre: 11 hombres y 18 mujeres. No obstante, para el análisis se maneja una muestra aleatoria de 9 estudiantes, entre ellos, 7 mujeres y 2 hombres. A ello se agrega, frente a la recolección de datos, la técnica de la observación; mientras que el análisis de la información se realiza a partir de análisis categorial respecto a los productos y aprendizajes alcanzados por los participantes en la propuesta.

A modo de concusión, se puede afirmar que, cuando el aprendizaje se integra a partir de un eje central (en este caso los hiperlenguajes) se ofrece la posibilidad de desarrollar conceptos atractivos, profundos y correlacionados, que motivan la acción y el desarrollo de los estudiantes en escenarios cooperativos e interdisciplinarios. Desde esta perspectiva, sería interesante replicar dicha experiencia en otros escenarios de nivel superior con disciplinas afines.

Por último, la integración del concepto de texto y el lenguaje desde diversas miradas promueve el manejo y la comprensión profunda de estructuras, lo que mejora también el discurso de muchos de los estudiantes analizados, a partir del uso continuo de los editores de texto, las socializaciones y la construcción del producto final que constituye un elemento fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa, para lo cual, más de la mitad del grupo demuestra haber alcanzado mejoría en la redacción y en la comunicación, en sus formas oral y escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). “Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del Covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3): 199-221. DOI: 10.15366/riejs2020.9.3.011
- Duque-Vallejo, C. A. (2017). *Del papel a la experiencia: Estudio de lugares geométricos a través de situaciones de tecnología y comunicación*. Universidad de Caldas.
- Peñafiel, L. D. (2017). “Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación, de Ken Robinson i Lou Aronica (2015)” reseña. *Revista Catalana de Pedagogía*, (11): 237-241.
- Pinzón, J. E. D. (2020). “Continuidad con los procesos pedagógicos de los estudiantes durante la pandemia ocasionada por el COVID-19”. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 108-112. DOI 10.31260/RepertMedCir.01217372.1126

FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS EN UNA ESCUELA NORMAL SUPERIOR: HACIA UNA PROPUESTA DE LINEAMIENTOS QUE CONTRIBUYAN A UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA EL BILINGÜISMO

Maricel Restrepo Nasayó
Escuela Normal Superior del Quindío

Bilingüismo es una palabra que no tiene una definición concreta, pero que se configura desde diferentes entornos, incluido el educativo. Por esto, es fundamental que este término y, en especial, su proceso pedagógico se haga visible en las Escuelas Normales Superiores donde existe la necesidad de mejorar los procesos de formación docente para el bilingüismo. Por lo anterior, la presente ponencia titulada *Formación inicial de maestros en una Escuela Normal Superior: hacia una propuesta de lineamientos que contribuyan a una política lingüística para el bilingüismo* se gesta desde una tesis doctoral en construcción, la cual se inscribe en la línea de investigación en bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío (RUDECOLOMBIA).

Para esta ponencia interesa presentar algunos apartados metodológicos configurados a partir de una revisión sistemática exploratoria fundamentada en los planteamientos de Manchado *et al.* (2009). Este proceso se caracteriza por la inclusión de un protocolo, unas fases, un procesamiento de variables y unas conclusiones que emergen de las siguientes preguntas de estudio: ¿Cuál ha sido el impacto de los programas de Bilingüismo y las razones que repercuten en la educación inicial en Colombia? ¿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 (ENS)?

De acuerdo con estas preguntas para la *revisión sistemática exploratoria* se pueden plantear 3 categorías emergentes:

- Planes Nacionales de Bilingüismo (PNB) en Colombia
- Formación inicial de maestros
- Formación para el Bilingüismo en las Escuelas Normales Superiores

Ante la primera pregunta, en relación con el impacto de 10 investigaciones, solo una plantea un tipo de impacto positivo (Angarita y Arias, 2010); por el contrario, Sánchez y Obando (2008), Usma, (2009), Cárdenas y Miranda (2014), Mahecha (2015), Fandiño *et al.* (2013) y Bonilla y Tejada (2016) 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 *marketization* de las lenguas extranjeras, que apuesten no solo a las competencias comunicativas, sino interculturales y multilingües, tal como lo estipulan Tovar (1999) y Mejía (2000), citados en (Mahecha, 2015), partiendo de la realidad sociolingüística colombiana. A estos autores se suman Muñoz Oyola *et al.* (2015) y Castaño y Rivas (2020), quienes presentan el PNB como un programa descontextualizado, por 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.

¹ 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 realizada” (2009: 16).

Como resultado de este bajo impacto del PNB en las instituciones educativas, emerge una situación que las investigaciones han marcado como una de las causales y segunda categoría de esta búsqueda, la cual es la formación de docentes en el campo de inglés o lenguas extranjeras y el perfil de estos desde básica primaria. A propósito, Cárdenas y Miranda (2014) manifiestan que quienes están enseñando inglés en la educación primaria no tienen formación universitaria en programas de lenguas y se requiere ser normalista superior o licenciado en cualquiera de las áreas para enseñar en básica primaria. 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 pone en manifiesto 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 y la invitación que Angarita y Arias (2010) hacen para que los docentes evalúen su nivel de lengua, establezcan cómo pueden mejorarlo y evalúen sus prácticas pedagógicas a la luz de las nuevas metodologías; para ello, 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.

En estas investigaciones se destacan las grandes dificultades que los docentes de primaria enfrentan desde su formación inicial hasta su desempeño en el ejercicio. A pesar de que desde los PNB 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.

Por tal razón, es indispensable pensar en la

formación inicial de docentes, en la cual se propone intervenir los currículos de las ENS (Miranda, 2014) y se tiene el compromiso de formar de una manera idónea a 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.

Así las cosas, se realizó la búsqueda sistemática para reconocer lo planteado, no en relación con políticas lingüísticas en general, sino en torno a las políticas lingüísticas en las ENS. De este modo, se encontraron 24 investigaciones realizadas en ENS en Colombia y otros países. No obstante, 20 de estas investigaciones se refieren solo a la didáctica del inglés en grados de secundaria y primaria, y cuatro de estas se centran en los PFC, las cuales serán las referenciadas a continuación:

En orden cronológico, López y Valderrama (2014), Maulana (2017) y Caribe (2018) presentan diferentes estrategias didácticas y metodologías para transformar sus ambientes de aprendizaje y, por consecuencia, atender las necesidades y gustos de los alumnos. A pesar de estas investigaciones, se vislumbra la escasez de investigaciones existentes o publicadas de las ENS; en tal sentido, si bien existen procesos investigativos, estos no se enfocan profundamente en la formación inicial de maestros, sino que se refieren más a un proceso didáctico de la enseñanza del inglés y no abarcan la razón de ser de las ENS: el proceso de formación inicial de maestros.

No obstante, Astaiza (2019) presenta un proceso de investigación alineado un poco más hacia una política lingüística, para la cual concluye que el PFC debe realizar acciones en cuanto a un *placement test* y reorganizar el plan de estudios.

Asimismo, plantea que, si bien se sabe que existe una política del MEN, esta no se toma en cuenta para diseñar un programa de inglés; finaliza diciendo que los normalistas tienen un rol muy significativo en las escuelas de primaria y que, por ende, se debe realizar una intervención para garantizar proceso de enseñanza de inglés exitoso en los niños.

Con todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que existe un vacío en las políticas, los lineamientos, las acciones y las estrategias planteadas por el MEN a partir de los PNB y de la

formación inicial de maestros correspondientes a las ENS quienes tienen la tarea de entregar a la sociedad un alto porcentaje de docentes de básica primaria. Desde allí, surge la presente investigación que pretende estructurar una propuesta de lineamientos que contribuyan a una política lingüística para el bilingüismo en el nivel micro para la formación inicial de docentes en una Escuela Normal Superior, a partir de la formulación de la política lingüística entendida bajo los conceptos de Johnson (2013) como un mecanismo que impacta la estructura, función, uso o adquisición del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo Quiroz, C. B. (2012). "Bilingüismo: herramienta clave en el contexto universitario". *Revista historia de la educación latinoamericana*, 14(20). DOI: <https://doi.org/10.9757/rhela.20.09>
- Arias Castilla, C. y Angarita Trujillo, A. (2010). "Aproximación a los antecedentes del bilingüismo en Colombia y la formación de educadores bilingües". *Horizontes pedagógicos*, 12(1): 5.
- Astaiza, P. A. B. (2019). "An analysis of students' needs at Programa de Formación Complementaria in Normal Superior de Popayán". *Universidad Icesi Escuela* (issue 1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.encep.2012.03.001>
- Bermúdez, J. y Fandiño, J. (2012). *El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo*. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>
- Bonilla, Carvajal, C. A. y Tejada, I. (2016). "Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy". *Profile issues in teachers' professional development*, 18(1): 185–201. DOI: <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.51996>
- Cárdenas, M., González, A. Y Álvarez, J. (2010). "In service english teachers' professional development: some conceptual considerations for Colombia". *Folios*, (31): 49-68.
- Cardenas, M. (2006). *9 th annual ea education conference 2006 bilingual colombia: are we ready for it? What is needed?* Recuperado de: https://www.academia.edu/17543725/bilingual_colombia_are_we_ready_for_it_what_is_needed
- Cárdenas, R. y Miranda, N. (2014). "Implementación del programa nacional de bilingüismo en Colombia: un balance intermedio". *Educación y educadores*, 17(1): 4.
- Caribe, S. (2018). *Impacto de la estrategia 'reading path' para la comprensión lectora en inglés en estudiantes complementaria de la Normal Superior de Sincelejo*
- Castaño Cedeño, M. y Rivas, M. E. (2020). "Elementos que afectaron negativamente la ejecución y el desarrollo del programa nacional de bilingüismo en Colombia". In *repository.unad.edu.co*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5917/tesis696.pdf?sequence>
- Correa, D. 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). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- De Mejía, A. M. (2006). *Bilingual education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures and identities*. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/176/288>
- Estupiñán, M. y Mahecha, M. Á. (2020). "Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica". *Cuadernos de lingüística hispánica*, 35. DOI:

- <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Fandiño, Y. J., Bermúdez, J. y Lugo, E. (2012). "Retos del programa nacional de bilingüismo. Colombia bilingüe the challenges facing the national program for bilingualism. Bilingual colombia". *Educación y educadores*, 15(3): 363–381.
- Fandiño, Y. J., Bermúdez, J. y Vásquez, E. (2013). "The challenges facing the national program for bilingualism: bilingual Colombia". *Ssrn electronic journal*, 15(3): 363–381. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2296122>
- Fandiño, Y. J., Ramos Holguín, B., Bermúdez Jiménez, J. y Arenas Reyes, J. C. (2016). "Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia". *Educación y educadores*, 19(1): 46–64. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.3>
- Granados Beltrán, C. (2018). "La interculturalidad crítica en los programas de formación inicial de docentes de lenguas extranjeras en el contexto colombiano contemporáneo. *Director*, 1(2). Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15503>
- López, M. M. G. y Valderrama, M. C. (2014). "Uso de las TIC para el desarrollo de las cuatro habilidades del inglés por los estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado y del grado 11º de la Institución Educativa Las Palmas. *Tetrahedron letters*.
- Mahecha Bermúdez, M. (2015). "Reflexiones propedéuticas sobre la política lingüística en Colombia: el caso del bilingüismo (anteproyecto de investigación para postulación). In *journalusco.edu.co*. Recuperado de: <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1195>
- Manchado, R. G., Gómez, S. T., Gonzáles, M. L., Macías, L. M., D'agostino, M. y Cabo, J. V. (2009). "Revisiones sistemáticas exploratorias". *Medicina y seguridad del trabajo*, 55(216): 12–19. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0465-546x2009000300002&lng=es&tlng=es
- Maulana, S. R. (2017). *La influencia de la metodología del docente en la enseñanza de una segunda lengua en alumnos de nivel superior: un estudio de caso en la escuela normal de especialización humberto ramos lozano*.
- Miranda, N. y Echeverry, Á. (2011). "La gestión escolar en la implementación del programa nacional de bilingüismo en instituciones educativas privadas de Cali (Colombia)". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(29): 67–125. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s0123-34322011000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Muñoz, J. E., Guerrero, M. A. y Beltrán, L. A. (2015). "Universidad de Manizales 23 diagnóstico de la implementación del programa nacional de bilingüismo". *Revistasum.umanizales.edu.co*, 23–43. Recuperado de: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/831>
- Sánchez Solarte, A. y Obando Guerrero, G. (2008). Is colombia ready for "bilingualism"? *Profile issues in teachers` professional development*, (9): 181–196.
- Truscott de Mejía, A. M. (2016). "Teacher development for bilingual education in colombia: towards teacher empowerment". *Estudios sobre educacion*, (31): 15–35. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.31.15-35>

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS DESDE LAS REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

Edwin Leandro Parra Hoyos
Cristóbal Colón

Hacia una didáctica de la revisión de textos académicos desde las representaciones y prácticas sociales de docentes de educación básica secundaria y media se perfila como una tesis doctoral interesada en contribuir al campo de investigación sobre escritura académica en el país. Esta propuesta entiende que la revisión de textos, como subproceso de un modelo de composición, resulta relevante para la reflexión que, desde hace varios años y a la luz de movimientos como el de *Escritura a través del currículo* –WAC–; *Escritura para aprender* –WTL; *Escribir en las disciplinas* –MED–, por citar algunos, se viene gestando con el firme propósito de consolidar una cultura de la escritura que facilite la vinculación de los estudiantes a las diferentes comunidades disciplinares. En consecuencia, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos permiten construir una didáctica de la revisión de textos académicos a partir de las representaciones y prácticas sociales de docentes de educación básica secundaria y media? En diálogo con esta pregunta, la presente ponencia se traza como objetivo determinar cuáles son las perspectivas teóricas y metodológicas que han orientado la investigación sobre revisión de textos académicos en los últimos 15 años.

Para ello, se ciñe al protocolo de revisión sistemática exploratoria de acuerdo con los presupuestos de Manchado *et al.* (2009), por lo que, en primera instancia, se definen variables bibliométricas como: bases de datos, año de publicación, revista, tipo de publicación, autores, institución, e idioma. En este sentido, la pesquisa contempló la lectura de artículos de investigación en español e inglés y tesis doctorales o de maestría

que incluyeran descripciones de la aplicación de propuestas de intervención relacionadas con la revisión de textos académicos. Se excluyeron, por tanto, artículos de reflexión o trabajos de investigación que limitaran su accionar al mero diseño de estrategias para abordar la revisión en el aula. La búsqueda de los textos incluyó fuentes como repositorios de bibliotecas de varias universidades, la red de bibliotecas públicas de la Biblioteca Luis Ángel Arango, la red de cooperación académica internacional *Academia*, así como revistas especializadas nacionales e internacionales, al igual que las bases de datos *Scopus*, *Elsevier*, *Education Source*, *Eric*, y *Science Direct*. En total, se analizaron 50 textos que posibilitaron, a la luz de sus propuestas teóricas y metodológicas, definir y agrupar las investigaciones de acuerdo con cuatro perspectivas de escritura: cognitiva, sociocognitiva, sociocultural y epistémica.

Los resultados permiten, por una parte, proyectar un marco teórico configurado por las voces de Bronckart (2007), en relación con el concepto de didáctica y el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo; Bazerman (2005), Castedo y Torres (2012) y Carlino (2013), en lo referente a la alfabetización académica; Flower y Hayes (1994) y Didactext (2015), en el terreno de la revisión de textos; Moscovici (1979) y Durkheim (2009), en el campo de las representaciones colectivas y sociales. Por otra parte, el rastreo por el estado del arte muestra ocho investigaciones que abordan la revisión de textos desde una perspectiva de la escritura, en las que se ofrecen datos suficientes para determinar que la sistematización de estrategias orientadas a la revisión de textos podría

contribuir favorablemente a la escritura de calidad. No obstante, el tipo de estrategias estudiadas se limitan a aquellas relacionadas con las acciones que ejecutan los estudiantes de manera individual cuando revisan sus textos. En los trece trabajos que orientan la escritura desde una perspectiva sociocognitiva, la revisión de textos como subproceso de escritura adquiere un papel más activo. La apuesta de los investigadores por diseñar estrategias de revisión entre pares va en consonancia con la necesidad de ofrecer espacios de interacción en los que medien la exploración de géneros concretos y sus naturalezas lingüísticas y culturales (preocupación por el destinatario), el uso de instrumentos para la revisión de los textos que se producen y la reflexión sobre el resultado mismo del proceso de revisión. Por otra parte, dieciséis investigaciones se configuran desde una perspectiva sociocultural que se caracteriza por relevar la voz de los actores (docentes y estudiantes) de cada propuesta descrita. Los autores configuran escenarios de interacción en los que el rol del docente mediador garantiza, por un lado, el estudio de las características sociolingüísticas, pragmáticas y culturales de los géneros que se producen y, por otro, la discusión sobre las diferentes posibilidades de intervención y transformación de los textos durante el proceso de

revisión. Finalmente, trece investigaciones que se fundamentan en una perspectiva epistémica de la escritura comparten la necesidad de llevar la reflexión sobre el uso del lenguaje escrito a diferentes campos disciplinares para desentrañar las posibilidades didácticas que emergen cuando el docente enfoca sus acciones a la enseñanza de saberes específicos por medio de la escritura y no al aprendizaje de mecanismos de composición escrita exclusivamente.

Se puede concluir que la investigación sobre revisión de textos académicos ha contribuido a resignificar el estatus de la revisión como proceso y como estrategia que aporta al fortalecimiento de una cultura escrita. Emergen modalidades de revisión como formas efectivas de obtener datos sobre cómo aprenden a escribir los estudiantes, y la escritura desde una perspectiva epistémica, como una postura investigativa que recoge lo más valioso de las perspectivas cognitivas, sociocognitivas y socioculturales para apostarle al aprendizaje de las disciplinas, al tiempo que desarrollan habilidades concretas de revisión que le aportan a la competencia escrita. En síntesis, la investigación sobre revisión de textos demuestra que aprender a revisar textos es, a su vez, aprender a escribirlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazerman, C., et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y Didáctica de las Lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57): 55-381.
- Castedo, M., y Torres, M. (2012). “Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)”. En Facultad de Filosofía y Letras (ed.), *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- Didactext, grupo (2015). “Nuevo marco para la producción de textos académicos”. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (27): 219-254. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1994). “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contextos*. Buenos Aires: International Reading Association.

- Manchado, R. *et al.* (2009). “Revisiones Sistemáticas Exploratorias”. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216): 12-19. Recuperado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000300002&lng=es&tlng=es.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

ARTE, NARRATIVAS Y DERECHOS: UN PARLANTE A LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Wilton Alberto Zapata Muñoz
Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza

*Una duda nos asalta a los estudiantes sobre la posibilidad de contar.
No es que la experiencia vivida sea indecible.
Ha sido invisible.
Semprún, 1997*

En ocasiones recordar el pasado nos trae cosas que queremos olvidar: muchas lágrimas, aquello que pudo ser y no fue. En este texto, describimos una propuesta en la que decidimos, estudiantes y profesores, volver al pasado. Uno no muy lejano, que nos haga fuertes y nos ayude a borrar cualquier asomo de rencor. Para lograrlo, consideramos fundamental recuperar la voz de los estudiantes. Esa voz que es potente, que narra, que grita, que da vida, que hace soñar y creer. Nos trazamos como objetivo recuperar las voces de los estudiantes, a través de sus, del arte y la música articulados a proyectos transversales pedagógicos. Nos apoyamos en el método biográfico-narrativo de Pujadas (1992) y Conelly & Clandinin (1995) para ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar a través del punto de vista de los implicados. En este sentido nos preguntamos por el papel de la educación en tiempos pandémicos. Esta pregunta permitió que los estudiantes aportaran diversas miradas a un mismo problema, en otras palabras, que emergieran relatos entendidos como las narrativas en torno de la correspondencia, la escuela de la noche, el arte que hace memoria, un crimen llamado educación.

La propuesta de lo biográfico-narrativo tal y como lo plantea Grell (1986) (citado por Méndez, 2011) como “un ir y venir constante entre la experiencia y la reflexión, entre las partes y el conjunto, entre el tiempo pasado y el tiempo en curso, y recíprocamente” se complementa con la

experiencia vivida como un instrumento valioso al momento de enfrentarnos con los sujetos que narran, los sujetos que construyen. Siguiendo a Zemelman (2005), creemos que es a través de la narración donde damos fuerza a la voz y podemos generar nuevos significados enriquecidos por la correspondencia, la escuela de la noche, el arte que hace memoria, un crimen llamado educación.

La relación entre arte y narración fue el camino por el que afloraron miedos, temores y angustias de los estudiantes. Inquietudes por cosas que parecen simples: ¿dónde estará la risa de mi amigo?, a caso ¿se olvidarán de mí?, ¿volverán a escuchar mi voz? Una voz que quedó atrapada en el encierro, una sonrisa encarcelada en un tapabocas, un juego que desaparece de la rutina y unos sueños que se quedan en jornadas de tedio en la cama, anclados a las mazmorras de las redes sociales. Como dice Britzman (citado por Connelly y Clandinin, 1995.), la voz, el juego, el arte y sonreír son el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad.... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otro, la voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia y la relación del individuo con el otro y lo otro. Es por esto mediante la narración y el arte podemos escuchar lo que el otro narra. Volver la voz a los estudiantes, volver la risa del recuerdo, porque narrar es volver a pasar por el corazón.

Dado que para esta propuesta resultaron fundamentales las reflexiones sobre la correspondencia, la escuela de la noche, el arte que hace memoria y un crimen llamado educación, describiremos cada una de estas ideas. *La correspondencia* se centró en identificar en los relatos escritos de los estudiantes aspectos relevantes que nos ayudaron a identificar derechos no nombrados, pero que sin embargo han sido reconocidos como fundamentales, que conviven con nosotros y nos sirven de sombra sin darnos cuenta. En este sentido, después de hacer una lectura detallada de cada una de las cartas escritas por los estudiantes, se tomaron de sus narraciones algunas ideas relacionadas con los derechos innominados: el derecho al juego, a la sonrisa, el derecho a la soledad. A partir de allí se construyeron narrativas, relatos convertidos en música, denuncia y desahogo.

La escuela de la noche fue creación, diálogo constante, cantar a la vida y reflexionar sobre ella. Se trata de una pedagogía de la noche y también de la locura. Un sueño hecho realidad. Mirarnos a los

ojos sin temor y contarnos la vida, la muerte y cantar alegres. Es la apuesta por una pedagogía más humana, una pedagogía de la sonrisa, de las miradas, de la familia. La escuela de la noche es una pedagogía de la vida transformada en locura. La escuela de la noche implicó sentarnos a leer en la oscuridad, escuchar historias y disfrutar de una buena compañía. *El arte que hace memoria* fue una herramienta indispensable para la reconciliación y la paz. Arte, conciencia, comunicación, diálogo y circulación de pensamiento. El arte como una herramienta para cambiar el horror de la guerra por gritos de colores y esperanzas del corazón; susurros del alma que nos demuestran que el lenguaje del arte es sublime y potente. Una pedagogía de la locura. Finalmente, *un crimen llamado educación* en el que todos somos cómplices. Una reflexión sobre la necesidad de convertir el arte en lenguaje de resistencia. Permitir que estudiantes griten al mundo que la educación es más que la simple copia de un libro a un cuaderno, la educación no es un copie y pegue, la educación debe ser una locura convertida en lenguaje, un lenguaje convertido en arte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2002). La historia local: un guion para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Educación y pedagogía*, 11(34), 149-164.
- Álvarez, P. (2009). La historia local en América Latina. Tendencias, corrientes y perspectivas en el siglo XX. *Revista de historia regional y local*, 1(1), 7-32.
- Arabela, B. (2010). La importancia de los relatos en los contextos educativos. Reflexiones desde los aportes de Bruner. *Ikastorratza*, 12(7), 1-9.
- Arboleda, D., & Ochoa, N. (2009). *La narrativa, puerta abierta a la producción textual* (Trabajo de grado inédito). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Berro, A., Juanicó, G. y Puente, C. (2010). Educando en la memoria. Guía pedagógica para el trabajo en el aula. Montevideo: Dirección de Derechos Humanos del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública.
- Connelly, M., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia en investigación narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 12-51). Barcelona, España: Laertes.

- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: la interminable construcción de las identidades* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Pujadas, J. M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, España: CIS.
- Pujadas, J. M. (2002). El uso de historias de vida en ciencias sociales. En Cuadernos Metodológicos. (págs. 47 - 48). Madrid: CIS
- Zemelman, H., y Quintar, E. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.

LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE DE INGLÉS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA EXPLORATORIA

Tania Paola Tinoco Villanueva
Universidad del Quindío

Desde la primera década del milenio, en el marco de las dinámicas sociales, económicas, políticas y educativas de Colombia en el mundo global, la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el inglés, ha tomado auge en las directrices lingüísticas del país emanadas del Ministerio de Educación Nacional - MEN, específicamente del Programa Nacional de Bilingüismo, el cual ha promovido el fortalecimiento de este idioma para maestros y estudiantes a través de estrategias como la aprehensión de estándares, la capacitación a docentes, la organización de mallas curriculares, la adopción de textos y el acompañamiento de extranjeros en el aula. En consecuencia, las escuelas públicas y privadas del país han adelantado cambios estructurales de carácter metodológico y evaluativo en la enseñanza de esta lengua como respuesta a la implementación de dicho programa.

No obstante, estas políticas nacionales se han enfocado principalmente en aspectos instrumentales y tecnicistas de la enseñanza del idioma, en cuanto a su interés por proporcionar al maestro herramientas y recursos metodológicos para el quehacer práctico, desestimando no sólo su papel reflexivo como enseñante, sino sus valores, actitudes, creencias y saberes frente al proceso de formación bilingüe y, por consiguiente, su yo identitario profesional en el del contexto escolar.

Al respecto, Ruohotie-Lyhty (2018) afirma que el estudio de la identidad del docente está relacionado con una atención creciente durante las últimas décadas por una conceptualización integral del desarrollo profesional de este actor escolar. En

efecto, las indagaciones en este campo señalan la complejidad de su naturaleza y sus múltiples dimensiones para explorarla en los contextos educativos; sin embargo, el acercamiento a esta materia responde, por un lado, a la necesidad de trascender la mirada tecnicista del maestro hacia sus conocimientos y creencias, las cuales determinan las prácticas de enseñanza que se manifiestan en el aula de clase (Varguese, Morgan, Jhonston y Johnson, 2005); y por el otro, a la interpretación de las percepciones que el mismo docente ha creado dentro de las relaciones con el entorno sociocultural y socio político en donde trasiega.

A la luz de las afirmaciones previamente expuestas, el trabajo académico aquí mencionado se propone presentar una revisión sistemática exploratoria en relación con los estudios dirigidos sobre la identidad profesional del docente de inglés como resultado de la construcción de una propuesta doctoral enmarcada en la línea de bilingüismo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Dicha revisión se sustenta con base en el protocolo descrito por Manchado, Tames, López, Mohedano, D'Agostino y Veiga (2009) a partir de las investigaciones publicadas en algunas revistas científicas colombianas y algunos buscadores académicos que permitieron contestar los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los elementos o características involucradas en los estudios que relacionan la identidad profesional del maestro de inglés?
- ¿Cuáles son los hallazgos principales de estas

investigaciones y sus implicaciones para el campo de la enseñanza del inglés como idioma extranjero en Colombia?

La revisión adelantada facilitó la identificación de cuatro líneas de interés con respecto a la identidad profesional del maestro de lengua: (1) tensiones producidas por las políticas educativas, (2) relaciones entre el desarrollo profesional docente e identidad profesional, (3) construcción de la identidad profesional docente a través de las interacciones que se presentan en el aula de clase y (4) factores que forman la identidad profesional docente.

El análisis de estos artículos expone, en primer lugar, las iniciativas que se han desarrollado sobre esta materia en Colombia, contrastando sus hallazgos con estudios en diferentes contextos internacionales. No obstante, dichas indagaciones en el contexto local privilegian el campo de la formación inicial del docente; razón por la cual convendría adelantar exploraciones en el ámbito de los maestros en servicio. En segundo lugar, los estudios se han abordado desde un enfoque cualitativo para identificar experiencias, creencias, inquietudes, emociones y el conocimiento del quehacer pedagógico del docente. Esto conlleva a que sea el diseño de casos y el uso de instrumentos narrativos, las herramientas sustanciales para retratar un proceso detallado, profundo, sistemático y comprensivo al cual se llega mediante la indagación.

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 ha 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”.

De igual manera, las áreas investigativas sobre la construcción identitaria profesional docente en cuanto a sus componentes de formación, desarrollo profesional e interacción en el aula de clase develan, por un lado, elementos tanto personales como contextuales que hacen parte en la construcción identitaria del maestro de lengua (Fahd, Othman y Senom, 2020; Ubaque y Castañeda, 2017; Sholes, 2011); por otro lado, tendencias de formación instrumentalistas (Bastidas, 2011) desestimando las representaciones construidas de los docentes y, al mismo tiempo, la posibilidad de una perspectiva desarrollista que destaque la esencia del maestro (Quintero y Guerrero, 2013); y, finalmente, la afirmación de una identidad pedagógica cuyo objetivo se centra en el alcance de agendas pedagógicas más lingüísticas que comunicativas (Hernández, 2021; Fajardo, 2013).

Lo anterior describe la amplitud y complejidad del estudio de la identidad docente; empero, el análisis converge en puntos que se interponen como la agencia y el contexto o las acciones emprendidas por el docente en su comunidad de práctica y las representaciones o creencias construidas en esta relación dentro de marcos políticos o normativas institucionales. No obstante, relativamente, poca atención se ha dado a la representación que el docente de idioma ha construido sobre bilingüismo y cómo este actor ha negociado sus creencias y



valores de este fenómeno considerando su historicidad inmersa en sus comunidades de práctica y estructuras e ideologías transmitidas, a través de los discursos que legitiman el proceso de enseñanza de este idioma. Si bien los resultados ofrecen unos elementos contextuales y personales tales como la formación inicial y la cultura y práctica escolar que, de cierta forma coinciden con los hallazgos de Flores y Day (2006) en la reconstrucción de su identidad profesional, es necesario ahondar en los elementos que dan sentido a dicha construcción, los cuales delimitan sus acciones en el aula de clase.

En razón a los hallazgos obtenidos en la presente revisión sistemática exploratoria surge este posible planteamiento investigativo: ¿Desde qué elementos epistemológicos, ontológicos y axiológicos se negocia el sentido de la identidad profesional del docente de inglés en servicio dentro

de estructuras políticas y socioculturales de una Institución Educativa pública de la ciudad de Neiva?

Por consiguiente, esta propuesta enmarcada en una perspectiva sociolingüística, implica emprender un proceso comprensivo desde las voces de los docentes de lengua para interpretar sus representaciones sobre la formación bilingüe, las experiencias, las tensiones y las prácticas como punto de partida que sustente las acciones pedagógicas dentro de las dinámicas políticas y normativas de su contexto escolar, y que podrían conducir a resignificar el diseño de los programas de formación docente y, por ende, las prácticas en la enseñanza de lenguas. Para tal propósito, se requiere continuar en la búsqueda de los sustentos teóricos y metodológicos que fortalezcan tanto el planteamiento como el diseño metodológico de esta intención investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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* (pp. 155-183). Pasto: Graficolor.
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Ruohotie, M. (2018). Identity-agency in progress: teachers authoring their identities. En P. Shutz, J. Hong y

- D. Cross (eds.), *Research on teacher identity* (pp. 24-36). (sl): Springer. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- 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>
- 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>
- 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/s15327701jlie0401_2

DE EVALUAR A RETROALIMENTAR: PROPUESTAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS PARA APRENDER A ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER

Elsa Xanat Contreras López / Olga López Pérez / Joanna Koral Chávez López
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La escritura es una actividad central en la educación superior que se sitúa como herramienta de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En especial la evaluación se relaciona con la acreditación del conocimiento mediante las tareas de escritura que se le solicitan al estudiante en la educación superior. No obstante, Arancibia *et al.* (2019) reconocen la relevancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje, pues le permite al docente identificar las dificultades de escritura de sus estudiantes y con ello atenderlas a través de acompañarlo durante la elaboración de su trabajo escrito, lo cual propicia el aprendizaje, tanto de las formas de escribir propias de la comunidad académica, como del conocimiento conceptual que lo conforma.

Por su parte, Calle-Álvarez y Chaverra-Fernández (2020) reconocen que la evaluación es un proceso en el que el estudiante acredita los aprendizajes obtenidos durante el curso y realización del trabajo escrito; de igual manera, crea posibilidades para identificar aciertos y errores respecto del trabajo asignado al estudiante. Sin embargo, suele reducirse a ser una tarea a la que se le asigna una evaluación numérica y que se posiciona como producto, es decir, no se considera la escritura como proceso que implica la *planificación, elaboración y revisión*. Así, para el adecuado desarrollo de la tarea de escritura, el docente requiere definir y clarificar al estudiante las pautas o criterios por seguir, generando consignas claras y detalladas como orientaciones para la producción del trabajo escrito (Martín y Farías, 2017).

A partir de las preguntas: ¿cuáles son las dificultades que reconocen los estudiantes al

momento de recibir retroalimentación y evaluación por parte del profesor? y ¿cuáles son las propuestas de acciones institucionales y docentes que puede proponer?, el presente trabajo proporciona la mirada de los estudiantes sobre cómo, cuándo y dónde retroalimentar las tareas de escritura. De esta forma, se dan a conocer resultados de una investigación cualitativa de tipo exploratorio y descriptivo, realizada con un grupo de estudiantes universitarios. El objetivo responde a identificar las dificultades de escritura que enfrentan los estudiantes al momento de recibir retroalimentación y evaluación por parte del profesor, y las propuestas de acciones institucionales y pedagógicas que proponen. Los resultados se analizan con base en los planteamientos de la alfabetización académica (Carlino 2003, 2013).

La presente investigación tuvo lugar en una universidad pública en el centro occidente de México y en un curso complementario ubicado en el segundo año de una Licenciatura en Psicología. Se diseñó un cuestionario y una entrevista sobre retroalimentación y evaluación de las tareas de escritura, y se utilizaron recursos gráficos como cómics. Se aplicó a 30 estudiantes, 20% hombres y 80% mujeres, siendo la edad promedio de 20.3 años. Para el análisis de los datos se crearon tres categorías: *retroalimentación, evaluación y consigna*, las cuales se obtuvieron de forma deductiva.

Como hallazgo se encontró que los estudiantes reconocen diversas dificultades que enfrentan al momento de recibir retroalimentación y/o evaluación por parte del profesor. Dichas

dificultades tienen relación con Arancibia *et al.* (2019) y Hattie y Timperley (2007), en cuanto a lo que describen sobre el proceso de retroalimentación y su relación con la motivación del estudiante para la realización de tareas de escritura futuras y para la modificación de su tarea escrita. Además, los resultados confirman que los estudiantes reconocen que el profesor no brinda modelos de textos ni acciones que los orienten al momento de escribir; asimismo sostienen que la retroalimentación que brinda es global, no indica errores o aspectos por mejorar, solo otorgan una calificación, y la consigna no indica los criterios por evaluar del trabajo escrito, lo cual constituye algunas de las dificultades que enfrentan. Al

tiempo, indican que existe una separación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación, es decir, el docente llega a evaluar lo que no enseña.

Finalmente, es a partir de lo anterior que los estudiantes proponen como acciones necesarias para implementar por la Institución: cursos de formación docente, elaboración de recursos didácticos que sirvan como modelos y cursos de apoyo complementario para recibir acompañamiento durante los cursos curriculares y la elaboración de las tareas de escritura que les son solicitadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M. y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de la tesis en carreras de pedagogía: Descripción de los comentarios escritos de los profesores guías. *Signos*, 52(100). DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000200242>
- Calle-Álvarez, G. y Chaverra-Fernández, D. (2020). Evaluación de la producción de textos académicos en un centro de escritura digital. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-10439>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica: Diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educare*, 6(20), 409-420.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Martín, E. y Farías, A. (2017). Las consignas de trabajos prácticos: ¿Una hoja de ruta para las acciones mentales? *Cuadernos de Educación*, 15(15).

TIEMPOS DE PANDEMIA, TIEMPOS DE RETOS Y CAMBIOS PARA LA ESCUELA

Nancy Cabrera Osorio / Mario Cardona Castaño / Pablo Emilio Díaz Molina
Escuela Normal Superior del Quindío

La investigación titulada: *Tiempos de Pandemia, Tiempos de retos y Cambios para la Escuela* pretende describir las percepciones de la realidad social desde los hábitos y costumbres en tiempos de pandemia de los estudiantes de grado 11 y 5 semestre del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior del Quindío (ENSQ), a través de 1) un muestreo de las vivencias, hábitos y costumbres que asumieron los estudiantes de grado 11 y 5 semestre del PFC, de la ENSQ y 2) un análisis desde la realidad social, los hábitos, las costumbres de los estudiantes de grado 11 y 5 semestre del PFC, de la ENSQ.

En diciembre de 2019 el mundo se informaba del contagio de humanos por el virus SARS-coV2, dando lugar a la enfermedad Covid-19, la que se extendió por todos los países, generando desafíos que llevó a la parálisis de los aparatos productivos, el confinamiento de sus habitantes, el aislamiento social, abandono de las clases presenciales y emergencia de la educación en casa, apoyada por la educación virtual.

Colombia no fue la excepción, en marzo de 2020, aparecieron los primeros casos de contagio; las instituciones educativas cesaban sus clases presenciales y asumían el reto de la educación en casa

En la ENSQ, las directivas de la institución pensaron qué hacer, se solicitó a los profesores de tecnología que dictarán una orientación sobre virtualidad. La acción escolar se tejía entre la incertidumbre, el miedo, la curiosidad, la expectativa y la inquietud.

Los docentes tuvieron que ajustarse al reto de

garantizar la educación, y orientar a los estudiantes para que, autónomamente, aceptaran el proceso de aprender, mediados por recursos virtuales y/o físicos, con encuentros sincrónicos y asincrónicos. Estudiantes, padres de familia y la comunidad educativa asumieron la educación remota. Aparece en escena: el hogar aula, el acudiente aliado, orientador y supervisor, el maestro guía del proceso educativo y estudiantes exigidos a asumir autónoma y responsablemente su aprendizaje. Un cambio en la cotidianidad del alumnado, de su ambiente educativo a interacciones mediadas por recursos tecnológicos (Internet, plataformas de mensajería, plataformas educativas, correos electrónicos, WhatsApp, telefonía y guías físicas).

Esta transformación generó mutaciones en las formas de aprender y enseñar, en las representaciones sociales y la relación de ver y sentir la vida. Por todo lo anterior, surge la pregunta de investigación: ¿Como son las percepciones de la realidad social desde los hábitos y costumbres en tiempos de pandemia de los estudiantes de grado 11 y 5 semestre del PFC de la ENSQ?

Para dar respuesta a esta pregunta, este estudio se fundamenta en algunos planteamientos teóricos sujetos a la siguiente categoría: *Cultura e Imaginarios Sociales: El antes, el ahora y el después como dimensiones del tiempo*, que dan una búsqueda de cómo *las sociedades, en diversas épocas, han mutado, así como sus instituciones, sus significaciones imaginarias (valores, normas, creencias, etc.) y sus fines también lo han hecho correlativamente* (Castoriadis, 1998b). Pensar en esta categoría configuró el estudio desde el enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, cuya

población contó con 157 estudiantes de grado 11 y 52 de V semestre del PFC, para un total de 209 y una unidad de análisis de 69 alumnos, de los cuales 16 fueron del PFC y 53 de grado 11.

El diseño metodológico precisa las siguientes fases:

1. Planificación: se realizó una exploración, sugiriendo que representaran pictóricamente su sentir, aquí emergieron dibujos, gráficos y poemas del covid19, angustia, pero también desazón y confianza de lo que encarna esta pandemia

2. Fundamentación Teórica y Diseño: Se elaboró el diseño metodológico, y la fundamentación teórica del estudio.

Tuvo los siguientes momentos: estudio de la documentación bibliográfica, análisis de la percepción de la vida cotidiana de los estudiantes, la práctica educativa diaria, experiencias significativas, planificación de actividades y elaboración de las técnicas de investigación.

3. Trabajo de Campo: Los estudiantes elaboraron dibujos concernientes a sus vivencias sociales y culturales en pandemia. Posteriormente, se procesaron y aplicaron los instrumentos de recolección de la información cuyo propósito era buscar el significado y las perspectivas de los participantes, las relaciones sociales y culturales y sus puntos de tensión.

4. En la Fase analítica e informativa: Se pretende, analizar y reflexionar sobre los resultados; informar los hallazgos; comprender lucidamente el fenómeno y su incidencia en la vida social, cultural y educativa de los estudiantes: es importante indicar que la investigación tuvo tres categorías analíticas: (1) La vida antes de la pandemia, (2) La vida durante la pandemia, y (3) La vida continua: Expectativa de retorno a la “Nueva Normalidad”.

En cada una de ellas, se destacan los sentimientos de preocupación, ansiedad e intranquilidad emocional que los afectaron, hasta el punto de un aumento en el acercamiento a la religión y las creencias espirituales, la apreciación del futuro, llevando a una mirada positiva para la vida postpandemia.

A modo de conclusión se puede decir que:

- Parafraseando a Noam Chomsky (2021) (Pedagogía en tiempos de Pandemia), se evidencia que la cultura y la educación, son procesos que están en cambios continuos mucho más aun en tiempos de crisis; entender y comprender esas permutaciones, es una tarea significativa para los educadores; por tanto, comprender las novedades y transformaciones de las percepciones de los estudiantes en pandemia, coronavirus SARS-coV2 y la enfermedad del covid-19, es percibir que esta, fue un componente epidémico que cambio completamente la forma como se enseña a las personas. Los profesores al igual que los estudiantes y padres de familia tuvieron que adaptarse a estos nuevos ambientes educativos.

- La pandemia puso en crisis la forma de pensar, ser, actuar, educar y convivir; es “un cataclismo” que conmutó los estilos de vida de los seres humanos llevando a profesores, estudiantes y padres de familia, ajustarse a estas condiciones de vida.

- Los tres momentos: “antes, durante y post pandemia”, se deduce que los jóvenes aún continúan sintiendo preocupación y angustia no tanto por la pandemia, sino por el momento que se encuentran en sus vidas profesionales y laborales. Son personas que se adaptan fácilmente al cambio

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnet-López, Arbonés, García Pérez-Testor, Guerra-Balic, (2017), Investigación descriptiva [1409-0724-pem-15-02-e2733.pdf \(scielo.sa.cr\)](https://doi.org/10.1502/0724-pem-15-02-e2733)
- Bordignon Nelso Antonio (2005), El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>
- Castoriadis, C. (1998b). Hecho y por hacer. Buenos Aires: Eudeba
- Chomsky, Noam, (2021), Pedagogía en tiempos de Pandemia, varios artículos <https://laciudadrevista.com/pedagogia-en-tiempos-de-pandemia/>
- Flores-Márquez, Dorismilda (2016) Recordar el pasado, pensar el futuro: Sociología, comunicación y cultura digital, Remembering the past, thinking about the future: Sociology, communication and digital culture, <https://www.redalyc.org/jatsRepo/122/12249087017/html/index.html>
- Furth, G. M. (2000). Secreto mundo de los dibujos. Luciérnaga.
- Gamero Aliaga, Marcelo, (2007), LA CONTEMPLACIÓN DEL MUNDO EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA EN BASE A LA CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS SOCIALES, <https://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-1-imaginarios.htm>
- Riffo Pavón, Ignacio, (2015), UNA REFLEXIÓN PARA LA COMPRESIÓN DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000100006
- Rodríguez, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez (1996) Metodología de la Investigación C u a l i t a t i v a E d . A l j i b e https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Seman, Pablo, (2019), ¿Quiénes son? ¿Poor qué crecen? ¿En qué creen?, nueva sociedad <https://nuso.org/articulo/quienes-son-por-que-crecen-en-que-creen/>
- Trujillo, Valentina, (2001), La dimensión del futuro en la construcción de la sensibilidad institucional, https://www.academia.edu/6859552/La_Dimensi%C3%B3n_de_Futuro_en_la_Construcci%C3%B3n_de_la_Sostenibilidad_Institucional
- Varela, Anahi, (2017), Pedagogía y Elearning <https://concieduca.wordpress.com/tag/ensenanza-aprendizaje/>
- Vels, A. (1994). Dibujo y personalidad. E. Postgrau, Universitat Autònoma de Barcelona, 11-15.

PRÁCTICAS DE ESCRITURA NARRATIVA EN DOCENTES Y ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE DE OCTAVO GRADO DE TRES ESCUELAS RURALES DE RISARALDA (CALDAS): UN ESTUDIO DE CASO HACIA UNA PROPUESTA BASADA EN LOS ENFOQUES DE PROCESO Y GÉNERO

Diana Marcela Duque Salazar
Institución Educativa Quiebra de Santa Bárbara

Escribir en la actualidad se convierte en un reto para todas las instituciones educativas colombianas. Esta habilidad como práctica esencial para la vida y eje central de la sociedad en todos los campos de acción permite la comprensión, la re-creación y la transformación del mundo a través de distintas tipologías textuales como la narración, la descripción, la argumentación, entre otras, que promueven la imaginación, la reflexión y la interacción social. En este sentido, en todas las instituciones educativas del país se hace necesario enseñar y practicar la escritura, en particular narrativa, debido a la importancia que toma esta habilidad para los procesos cognitivos, metacognitivos, psicolingüísticos y socioafectivos de niños y adolescentes de primaria y secundaria.

Tomando como punto de partida las tres

instituciones rurales del municipio de Risaralda (Caldas), donde se desempeña la investigadora, se puede evidenciar que los resultados de los estudiantes en las pruebas internas y externas en lectura crítica, tanto en lengua materna (español), como en lengua extranjera (inglés), muestran bajos niveles, como ocurre, en general, a nivel nacional, en la educación pública, confirmando la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1979). Sin embargo, si se entra a comparar los resultados de los estudiantes de las zonas urbanas con los de las zonas rurales, la desventaja de estos últimos se incrementa significativamente; sus vacíos se reflejan en la falta de vocabulario, estructuras gramaticales y comprensión lectora, los tres componentes que evalúa la Prueba Saber en relación a la competencia comunicativa. A continuación, se relacionan los resultados mencionados previamente.

Tabla 1. Resultados de las Pruebas Saber de instituciones rurales del municipio de Risaralda

	Lectura crítica						Inglés					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Institución 1 Q	46	49	48	46	49	51	46	41	45	46	45	43
Institución 2 F	48	50	50	48	49	47	47	44	45	47	43	44
Institución 3 G		52	49	53	52	48		44	41	49	44	45

Tabla 2. Resultados de las Pruebas Saber de institución Urbana del municipio de Risaralda

	Lectura crítica						Inglés					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Institución 1 M	51	53	57	54	53	54	50	52	54	54	47	48

Nota: Estas tablas muestran el comparativo de los resultados de las Pruebas Saber 11 en lectura crítica e inglés entre el contexto rural y el urbano.

Teniendo en cuenta los anteriores resultados, es posible evidenciar las dificultades de los estudiantes en ambas lenguas en las distintas competencias, y aunque en esta prueba no se evalúa la producción escrita, los resultados son un referente que indicaría que esta habilidad también sería deficiente en los estudiantes de la zona rural, cuyas condiciones de vida a nivel socioeconómico, cultural y educativo difieren de las halladas en las zonas urbanas, aunque se reconoce que en las mismas zonas urbanas existen condiciones diferenciales. En este sentido, Truscott et al. (2011) afirman que los maestros consideran que los procesos de lectura y escritura son temas complejos, que requieren revisión del currículo para cumplir con los objetivos de desarrollo de estas habilidades, ya que el mayor énfasis se ha hecho sobre la comprensión oral. Del mismo modo, Arias (2005) asegura que la expresión escrita es la destreza más desentendida actualmente en el aula de lenguas extranjeras. Así, también, Jurado et al. (2013) sostienen que en la educación secundaria sobresale la enseñanza de las normas gramaticales y se descuida el análisis del uso lingüístico y la producción de textos orales o escritos.

Con base en lo anterior, y partiendo de procesos de reflexión y análisis sobre la escritura narrativa en el contexto rural, la presente investigación, considerando las relaciones de interdependencia lingüística entre la L1 y la L2, se centra en indagar acerca de las prácticas de escritura narrativa en la lengua materna y la segunda lengua de los

maestros y estudiantes de grado octavo de tres instituciones públicas de la zona rural del municipio de Risaralda, Caldas. Por tal motivo, en atención a las dinámicas socioeconómicas, culturales y educativas que caracterizan la ruralidad, con el fin de recabar información que permita reflexionar, analizar y discutir con los actores los hallazgos encontrados, con base en fundamentos teórico-metodológicos y psico-sociolingüísticos del bilingüismo, y a la luz de referentes teóricos orientados a los enfoques de proceso y de género para la producción de la escritura, se estructurará una propuesta de fortalecimiento de la escritura narrativa en estudiantes en formación bilingüe de octavo grado de las tres escuelas rurales en estudio.

Esta pesquisa de caso múltiple con un enfoque hermenéutico, pretende comprender la realidad social y educativa proporcionando datos concretos para reflexionar, analizar y discutir en la comunidad educativa las posibles alternativas de solución que se pueden encontrar a determinada situación. Por ello, se inscribe bajo el paradigma critico-social, que de acuerdo con Melero (2012) permitirá que el proyecto tenga una mirada más enfocada en la comunidad y busca que todos los actores participen activamente aportando desde la reflexión y la narración de sus propios pensamientos al proceso investigativo, cuyo fin último es la emancipación de estos actores sociales.

Para llevar a cabo este proceso investigativo, se han revisado algunos antecedentes que han

contribuido en la construcción de la propuesta enmarcada en la línea de bilingüismo del Doctora en Ciencias de la Educación de la universidad del Quindío. Esta revisión sistemática exploratoria se llevó a cabo siguiendo el protocolo propuesto por Manchado *et al.* (2009).

Con relación a las categorías de interés, particularmente, a las prácticas de escritura narrativa en las escuelas rurales a nivel nacional, Lopera (2018), Zapata (2016), y Céspedes (2014) revisaron las prácticas de enseñanza de lectura y escritura del maestro en el aula de clase en el contexto rural. Así mismo, Núñez *et al.* (2018) indagaron acerca las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos presentes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación primaria, secundaria y media de algunas instituciones educativas y centros educativos rurales. Seguidamente, Jurado *et al.* (2013) buscaban reconocer en su estudio las prácticas pedagógicas que sobresalen en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en la escuela, mediante un estudio llevado a cabo con estudiantes del programa de Preescolar de una universidad pública y estudiantes del ciclo complementario de una Escuela Normal. En el mismo estudio se aborda la importancia de la tipología narrativa retomando a Bruner (1984, 1991). Así también, a nivel internacional, Fernández (2017) buscó describir algunas prácticas de evaluación de textos narrativos de los maestros de Educación Obligatoria, proponiendo el diseño de una rúbrica de evaluación de esta tipología.

En relación con la perspectiva psico-sociolingüística del bilingüismo, las autoras Loaiza y Ortiz (2021), revisaron un conjunto de estudios del 2004 al 2019, acerca de las prácticas pedagógicas relacionadas con la escritura en escenarios en formación bilingüe y multilingüe que desarrollan los docentes colombianos en clase y las perspectivas teórico-metodológicas. Allí, se

evidencia que una de las perspectivas teóricas más comunes sobre la escritura fue la psicolingüística (52,38%), seguida de la sociolingüística (33,3%), y un poco más lejos una combinación de ambas perspectivas (14,28%).

En cuanto a los enfoques de proceso y género en la escritura, a nivel internacional, Martínez (2015), Arias (2005) y Caldera (2003), evidencian en sus trabajos la importancia y la necesidad de aprender y usar los diferentes enfoques para el mejoramiento de la competencia escrita.

Finalmente, esta propuesta de investigación cobra relevancia en la medida en que se reconozca el papel que desempeña la escritura en los contextos educativos, puesto que al no hacer parte de los componentes que evalúan las Pruebas Saber pareciera no recibir gran importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, escribir en la cotidianidad es una herramienta esencial para generar aprendizaje y éxito escolar; por un lado:

aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje (Cassany, 1999, p.47).

Por otro lado, sin la capacidad de escribir de forma correcta y apropiada, los estudiantes de segundas lenguas no tendrán acceso a ciertas oportunidades dentro del mundo laboral o académico (Scarcella y Oxford, 1992; Tribble, 1996). Por lo anterior, es importante desarrollar habilidades de escritura para expresar no solo la propia lengua, sino también una segunda como el mundo de hoy lo exige, lo que le permitirá a docentes y estudiantes involucrarse activamente en los procesos sociales, culturales y económicos de este mundo globalizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, D. (2005) *La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes*. Universidad de Salamanca y UQÀM. Revista Dialnet.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 363-368.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de Educación rural*. Educación Facultad De Educación Universidad De Antioquia, Maestría en Educación, 2014.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the Educational development of Bilingual children. *Bilingual Education Paper Series*, vol.3 N°2. California State Univ., los Angeles. 69 p.
- Fernández, M. (2017). *Tesis Doctoral Co-Evaluación de Textos Narrativos En La Educación Obligatoria*. ICFES (2021). Informe Pruebas Saber 11. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co>.
- Jurado, F., Sánchez, L., Cerchiaro, E. y Paba, C. (2013). Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido.
- Lopera, G. (2018) “*Prácticas de escritura en la escuela rural: reflexiones en perspectiva sociocultural*”. Universidad de Antioquia, Medellín. Colombia.
- Zapata, C. (2016). *La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas. Tesis de Maestría*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D’Agostino, M. y Veiga, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000300002&lng=es&tlng=es.
- Martínez, M. (2015). El Uso de la Teoría del Género para Mejorar las Habilidades de Escritura en las Explicaciones. Universidad de Alicante. Departamento de Filología Inglesa Ap. 99 E-03080 Alicante, España. revista IKALA. Medellín, Colombia, Vol. 20, Issue 2 (May-August, 2015), pp. 189-204, ISSN 0123-3432.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*, 21, 339-355.
- Miranda, N., de Mejía, A. y Valencia, S. (eds.) (en prensa). *Language education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field*. Routledge.
- Núñez, C., Farley, L., Rojas, K., Córdoba, J., Jiménez, A., Cartagena, J., Pineda, M., Gómez, A., Agudelo, N. y Díaz, P. (2018). Prácticas Pedagógicas: Ejes Dinamizadores En Los Procesos Didácticos de Enseñanza y Aprendizaje de La Lectura y La Escritura Docente Tutora Del Programa Todos a Aprender 2.0 Del Ministerio de Educación.
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Truscott, L. y Peña (2011). Bilingüismo en el contexto colombiano. Ministerio de Educación Nacional Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media Bogotá D.C.

IMÁGENES DE CONGRESOS ANTERIORES

1^{er}. CONGRESO de Prácticas Pedagógicas Investigativas

Una experiencia en el aula

8 al 10
de junio de 2016

Centro Metropolitano de Convenciones
ARMENIA - QUINDÍO



ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO



congresonormalsupquindio@gmail.com

**ESCUELA NORMAL SUPERIOR,
DEL QUINDÍO**



¡ lleva la Normal en tu corazón !



**MAYO
8, 9 Y 10**

Una mirada a la
EVALUACIÓN
Centro Cultural Metropolitano de Convenciones



Programa de
**Formación
Complementaria**
Escuela Normal Superior del Quindío

APOYAN



Armenia
Más ciudad / Alcaldía

SECRETARÍA
de
EDUCACIÓN



**ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO**



20, 21 y 22 de mayo / 2019
Centro Cultural Metropolitano de Convenciones

**1^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL DE
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INVESTIGATIVAS**
LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI

**SEPTIEMBRE 13, 14 y 15
2021 / ARMENIA, QUINDÍO**

ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO

Programa de
Formación
Complementaria
Escuela Normal Superior del Quindío

CIENCIAS
EDUCATIVAS
UNIVERSIDAD
DEL QUINDÍO

ACREDITADA
DE ALTA
CALIDAD
INSTITUTO VICEPRESIDENCIAL DE CALIDAD

DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Facultad de Ciencias de la
Educación

RIAS MEMORIAS MEMORIAS MEMORIAS
MEMORIAS MEMORIAS MEMORIASM

1^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL DE
**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INVESTIGATIVAS**
LENGUAJES, COMUNICACIÓN Y MULTILINGÜISMO:
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DEL SIGLO XXI

MUCHAS GRACIAS
POR ASISTIR



EL COMITÉ ORGANIZADOR
AGRADECE A ASISTENTES Y
PONENTES POR LA
PARTICIPACIÓN Y EXTIENDE
UNA INVITACIÓN ESPECIAL
A PRÓXIMOS EVENTOS.



ESCUELA NORMAL
SUPERIOR DEL QUINDÍO



DOCTORADO EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN
Facultad de Ciencias de la
Educación



2021

MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS

ARMENIA, QUINDÍO
SEP / 2021

MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS
MEMORIAS

