



19

ISSN en línea: 2382 - 4875
ISSN Digital: 2389 - 9360

10

10 años



años

Huellas Revista

2024

Universidad de Nariño Facultad de Educación Departamentos de Estudios Pedagógicos

Directivas Universitarias

Dra. Martha Sofía
González Insuasti

Rectora Universidad de Nariño

Dr. Giraldo Javier
Gómez Guerra

Vicerrector Académico

Dr. William Ballesteros Possu

**Vicerrector de Investigaciones
e Interacción Social**

Dr. Jairo Guerrero García

**Vicerrector Administrativo
y Financiero**

Dr. Nelson Torres Vega

**Decano Facultad
de Educación**

Dr. Omar Villota Pantoja

**Director y Editor Académico
Huellas Revista**

Dr. Roberto Ramírez Bravo

Dr. Álvaro Torres Mesias

Mg. Mónica Vallejo

Mg. Hernán Rivas

Mg. Jairo Ortega

Mg. Carlos Pantoja

Comité Editorial

Dr. Antonio Miñán Espigares

Dr. Nelson Torres Vega

Dra. Marina Vela Escandón

Dra. Amanda Juárez

Comité Científico

Dolly Lizeth Benavides

Paula Sofía Muñoz

**Diseño y Maquetación Centro
de Comunicaciones Udenar**

Camilo Valenzuela

Monitor Huellas Revista

ISSN

En línea: 2382-4875

Digital: 2389-9360

Impreso: 2389-9352

DOI

<https://doi.org/10.22267/huellas>



Dr. OMAR ARMANDO VILLOTA

Director y Editor Académico

Durante una década de dedicación y compromiso, Huellas Revista ha sido testigo y protagonista del poder transformador de la escritura. A lo largo de estos diez años, hemos comprendido que la escritura no solo es una herramienta para dejar una marca en el tiempo, sino también para conectar generaciones, reconstruir momentos históricos y preservar la memoria colectiva de nuestra especie.

En esta edición (No. 19), el desafío es dar a conocer a las personas que han dejado huella en nuestra comunidad. Por lo tanto, rendimos un sentido homenaje a quienes formaron parte de la Facultad de Educación y dejaron un legado invaluable. Gracias a su contribución, Huellas se ha consolidado como un proceso de calidad que aporta significativamente a la ciencia, la investigación y la interacción social.

Dr. Omar Armando Villota Pantoja

Contenido

Procesos democráticos en la escuela: concepciones y tensiones

Mery Johana Bucheli Montenegro

Método montessori una alternativa diferente a la tradicional para aplicar en la educación

Marlyn Jasmin Rosero Estrada

Develando sombras: la urgencia de la crítica literaria en Nariño

Alejandra Lucena López Rivas

La argumentación en algunos discursos políticos de Colombia

Andrés Felipe Yama Rosero

Aprendizaje de la electricidad y el magnetismo en contexto rural mediante el ABP

Francisco Javier Cortes Jaramillo

Pág.

09

15

23

28

35



Contenido

El método de inglés con propósitos específicos para el diseño de materiales en la comprensión de lectura en la educación superior

Milena Lizeth Caicedo Getial
Liseth Carolina Valenzuela Delgado

Los juegos tradicionales del resguardo indígena de males como mediador didáctico para la conservación de las estructuras sociales ancestrales

Arley Camilo valenzuela

Experiencias de docentes en La implementación de estrategias didácticas digitales en el programa de medicina de la Universidad de Nariño durante y después del aislamiento por Covid-19

Andrea Viviana España Ruiz,
Camilo Andrés Ortega Villada,
Jennifer Zorayda Mendez Chacon



Pág.

46

53

61

Contenido

Implicación de estudiantes de primaria en el desarrollo de tareas pedagógicas para producir discursos cortos en inglés en los colegios La Floresta, San Juan Bosco y San Bartolomé de Nariño.

Vivian Dayuley Benavides Díaz
Diana Carolina Delgado Riaño
Eduardo Alfonso Morales Santacruz

Educar más allá del aula: estrategias didácticas en contextos no convencionales

Jocelyn Paola Cruz Alpízar
Nadia Paola Acosta Marroquín
Juanita Fernández Nope

Aproximaciones conceptuales a la escuela y la diversidad

Omar Villota Pantoja

Pág.

69

80

85



PROCESOS DEMOCRÁTICOS EN LA ESCUELA: CONCEPCIONES Y TENSIONES

Mery Johana Bucheli Montenegro
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2023



Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio realizado con el interés de determinar las concepciones y tensiones de los procesos democráticos en la escuela. Este estudio se centró en los estudiantes de básica secundaria de la Sede 2 El Aposento del Municipio de La Cruz. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, el abordaje metodológico tuvo un enfoque cualitativo y la interpretación se realizó a la luz de la hermenéutica. Específicamente, se utilizó la entrevista a grupo focal y el método Q-Sort. Además, se apoyó en la teoría fundamentada que es el soporte del Software de análisis cualitativo ATLAS.ti, empleado para este estudio. Finalmente, se determina a partir de esta investigación, que las concepciones y tensiones de los estudiantes sobre los procesos democráticos en la escuela, están obstaculizando la correcta vivencia de la democracia y la participación motivada por la ausencia de verdaderos espacios que la propicien, la relación vertical entre docentes y estudiantes, la escasa formación democrática y el insuficiente interés que los educandos le otorgan.

Palabras Clave: democracia – participación - ciudadanía – escuela.

Abstract

This article presents the results of a study carried out with the interest of determining the conceptions and tensions of democratic processes in school, this study was focused on the students of basic secondary school of Sede 2 El Aposento of the Municipality of La Cruz. Taking into account the objectives of the research, the methodological approach was qualitative and the interpretation was carried out in the light of hermeneutics. Specifically, the focus group interview and the Q-sort method were used. In addition, it was supported by grounded theory, which is the support of the qualitative analysis software ATLAS.ti, used for this study. Finally, it is determined from this research that the students' conceptions and tensions about the democratic processes at school are hindering the correct experience of democracy and participation due to the absence of real spaces that promote it, the vertical relationship between teachers and students, the scarce democratic training and the insufficient interest that the students give to it.

Keywords- democracy - participation - citizenship - school.

Introducción

La democracia en la escuela es entendida como las habilidades y capacidades para establecer una convivencia social, basada en valores como la solidaridad, la participación y el respeto, entre otros, por ello, una de las principales funciones de la escuela es centrar su formación en la democracia. Lo que implica escuchar las voces del alumnado, de igual manera, se hace necesario que la escuela sea una organización en la que no todo esté preestablecido, por ello es indispensable establecer espacios en los cuales se desarrolle la confianza y exista comodidad para su libre expresión (Prieto, 2003).

Además de esto, la democracia en la escuela se encuentra relacionada con diferentes variables, entre ellas el concepto de democracia como tal; en este sentido, la democracia es un sistema de vida que se puede practicar en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas (Osoro & Castro, 2017). Para Rousseau (como se citó en Touraine, 1990) "se trata realmente de identificar Democracia con voluntad común" (p. 163).

Otra de las variables de interés para comprender la democracia en la escuela es la participación estudiantil, entendida "como un conjunto de procesos que favorecen que los alumnos y las alumnas construyan y se hagan protagonistas de su educación" (García, D., 2014, p. 90). Para (García, F., 2009, p. 07) es "el compromiso y, por lo tanto, a la acción social, en aquellos campos en los que el alumnado tenga posibilidades de intervenir".

La Formación Ciudadana es otra variable abordada para el entendimiento de la democracia en la escuela. La ciudadanía es un derecho, una conquista día a día que permita el establecimiento de una sociedad democrática (Jaramillo, 2008).

Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, la escuela tiene un papel fundamental en la formación de ciudadanos, aunque esta no es la única responsable, pero en ella se puede aprender conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos propios de un ciudadano.

Por lo tanto, el objetivo principal de la investigación es determinar las concepciones y tensiones de los estudiantes de básica secundaria sobre los procesos democráticos en la escuela La Sede 2 El Aposento, para lo cual, fue necesario establecer los siguientes objetivos específicos: Analizar las tensiones que dificultan la participación de los estudiantes en los procesos democráticos escolares; caracterizar las concepciones de los estudiantes sobre la participación en los procesos democráticos escolares y finalmente, establecer unidades de sentido de las concepciones de los estudiantes sobre la participación en los procesos democráticos escolares a partir de las recurrencias encontradas. Para lo que

fue fundamental elaborar un análisis de cada uno de estos componentes y posteriormente establecer todas las posibles relaciones existentes entre los mismos, para comprender las ideas, los pensamientos y los puntos de vista de los participantes de la investigación.

Metodológicamente, el abordaje de las variables mencionadas se ejecutó a través del paradigma cualitativo y, el análisis de los resultados se desarrolló a la luz de la hermenéutica. Además, se apoyó en la teoría fundamentada que es el soporte del Software de análisis cualitativo ATLAS.ti empleado para este estudio. Inicialmente, se realizó la recolección de datos por medio de la entrevista a grupo focal y el método Q-sort, que contó con la participación de 21 estudiantes de básica secundaria de la Sede 2 El Aposento, vereda El Aposento, Municipio de La Cruz. En la segunda fase, para el análisis teórico, se establecieron relaciones entre códigos a partir de las variables: Participación, Democracia y Ciudadanía. La tercera fase consistió en el análisis de la información del método Q-sort y de la entrevista grupo focal con las citas de las relaciones de los códigos. La última fase constituyó el contraste de los resultados de los dos instrumentos de recolección de la información.

Finalmente, uno de los aportes primordiales del estudio realizado, es la comprensión de las diferentes variables que influyen en la democracia en la escuela, así como también, aportar en la interpretación de cómo influye la democracia, la participación y la formación ciudadana. Igualmente, se destaca que entre los hallazgos principales se establece la contradicción entre la teoría y la práctica, es decir, que una cuestión es lo que los estudiantes piensan y saben de la democracia y otra muy diferente es aquello que se vive en las aulas y en el escenario educativo en general.

Metodología

Para el estudio se estableció una postura epistemológica cualitativa. El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor & Bodgan, 1984).

Así mismo, el análisis de problemáticas y fenómenos humanos, debe propender por su interpretación, no su cuantificación. Los elementos subjetivos de los seres humanos, tanto como individuo, como parte de colectivos sociales, determinan el horizonte del trabajo.

Respecto al enfoque investigativo, será basado en la hermenéutica. Scheiermacher (1768-1834) es considerado el padre de la hermenéutica moderna. Él afirma que la hermenéutica es el arte del entendimiento, a partir del diálogo (Cárcamo, 2005).

El método hermenéutico busca rescatar textos, es decir, las narraciones hechas por los sujetos de estudio que evidencian su mundo de sentido. Las narraciones se convierten en textos, que a su vez se transforman en un relato sobre su experiencia vivida. La hermenéutica permite comprender la vida humana a partir de los discursos. Por lo tanto, un relato se convierte en una narración que evidencia la experiencia de quien la expresa, y el relato es susceptible de ser convertido en una unidad lingüística llamada texto (Ríos, 2005).

La investigación tuvo como unidad de trabajo los estudiantes de la Sede 2 El Aposento, ubicada en la Vereda El Aposento, zona rural del Municipio de La Cruz; y la unidad de análisis corresponde a los educandos de secundaria de los grados sexto, séptimo, octavo y noveno, para un total de 21 alumnos.

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista a grupo focal, que se basa fundamentalmente en la conversación. Así mismo, la aplicación de encuesta bajo la técnica Q-Sort, la cual tiene como valor primordial, la opinión o punto de vista, a partir de conceptos base y subconceptos, buscando analizar qué significa para los educandos la participación y la democracia en la escuela.

Para el análisis de la información, se contó con el software ATLAS.ti, el programa fue diseñado a finales de los ochenta por el alemán Thomas Murh, que permite al investigador interpretar los datos textuales. Su función no es realizar un análisis automático, sino que facilita las operaciones que normalmente se efectúan sobre los textos para el análisis cualitativo: segmentación del texto, elaboración de comentarios y anotaciones, marcación del texto, entre otros aspectos. En un nivel más avanzado permite la elaboración de redes semánticas y el establecimiento de búsquedas para la recuperación de textos sobre operadores lógicos, semánticos y de proximidad. Con el propósito de que el investigador descubra nuevas redes de relaciones y así escribir teoría acerca de los datos (Penalva, Alaminos, Francés & Santacreu, 2015).

Resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de la presente investigación, haciendo uso de los instrumentos que permitieron tener un acercamiento más óptimo hacia los objetivos. En primer lugar, es necesario destacar la importancia de la participación del grupo de estudio, por esta razón se determinó emplear las entrevistas a grupo focal y las encuestas basadas en la técnica Q-Sort, para posteriormente ser analizadas mediante el software ATLAS.ti.

Respecto con los resultados de las entrevistas, se logró establecer que los estudiantes están de acuerdo con llevar

a cabo los procesos democráticos en el establecimiento educativo, fundamentalmente expresan que ellos eligen al personero o representante estudiantil, para fortalecer los aspectos culturales, lúdicos y recreativos, por otra parte, se encuentran alumnos con una visión democrática más profunda, pues manifiestan que estos contribuyen a un mejoramiento en la escuela, ya que sirven de apoyo para tratar dificultades, inconvenientes y problemas emergidos en la institución.

Con relación a lo anterior, es conveniente resaltar que existen opiniones divididas respecto a la elección de los representantes estudiantiles, puesto que, por un lado, se encuentra el alumnado que está centrado en la característica relacionada con los temas culturales, pues aunque este aspecto es esencial en el proceso formativo, la democracia conlleva una visión más trascendente; igualmente se encuentran estudiantes que rescatan el valor democrático y lo conducen hacia el argumento donde prevalece el liderazgo y el apoyo en torno a la comunidad educativa. Asimismo, es pertinente destacar el pensamiento de un grupo reducido de la institución, el cual expresa que la elección de un personero es importante porque se pueden generar nuevas ideas, a raíz de las necesidades que se observen en el trayecto de su período democrático.

Por otra parte, la gran mayoría de estudiantes que intervinieron en el estudio, dio a conocer su desmotivación para participar en los procesos democráticos, ya que expresan que formar parte del gobierno escolar es una labor que implica tiempo y dedicación, además de que es necesario tener una personalidad de líder, pues se deben dar a conocer como una figura empoderada, que transmita confianza a toda la comunidad educativa y sobre todo ser un individuo correcto, capaz de cumplir sus propuestas en pro del mejoramiento de la institución. No obstante, cierta población de grados menores, expresó su positivismo por participar como candidatos, puesto que les parece una excelente idea, ya que, al hacer parte del gobierno, la comunicación con los demás participantes se va a facilitar, además que pueden contribuir como un guía de apoyo para los estudiantes más pequeños. Igualmente, es esencial que los representantes democráticos cuenten con un apoyo por parte de los docentes, los cuales deben instruirlos a desarrollar habilidades centradas en el cumplimiento de lo propuesto, esto se debe realizar con el fin de preparar a esta población para un futuro, pues los valores aprendidos en la escuela, serán los que se pondrán en práctica en la vida cotidiana.

De acuerdo con el perfil que debe tener el representante estudiantil, los estudiantes, en su gran mayoría mencionaron las mismas características, es decir, coincidieron en que este debe ser un individuo responsable, cumplido, respetuoso, puntual y sobre todo mantener un buen desempeño académico;

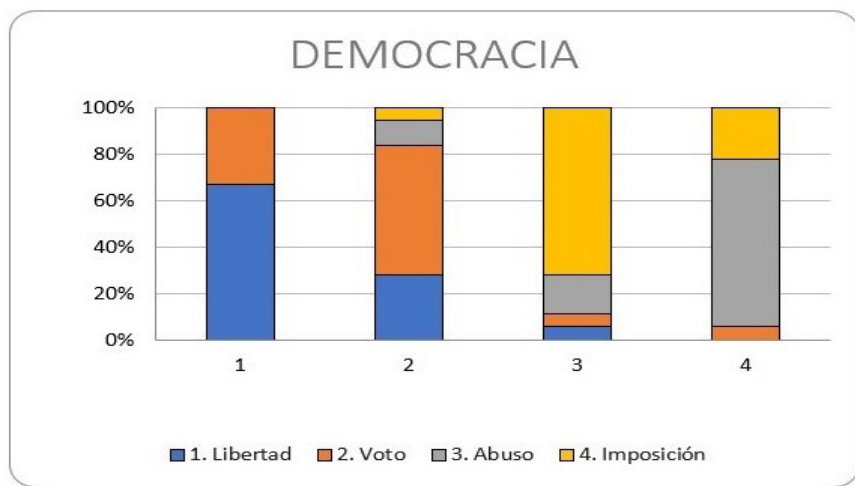
aunque estas cualidades son fundamentales en un representante, solo un estudiante nombró el liderazgo entre las características más importantes que se debe tener en cuenta al momento de hacer parte del gobierno escolar, ya que ser líder implica gestionar sus ideales en beneficio de su comunidad. Por su parte, la expresión es fundamental en este proceso, pero la mayoría de estudiantes manifiestan que en la institución no son escuchados, por consiguiente, no tienen en cuenta sus opiniones, aunque el gobierno escolar debe fomentar la participación, pues en una comunidad educativa, es importante tener en cuenta a todos los participantes de esta, escuchar sus inquietudes y contemplar las nuevas ideas que surgen a partir de la problemática. De igual manera, es indispensable informar acerca de todos los procesos que se lleven a cabo en la institución, pues tanto docentes, como estudiantes y padres de familia, son personajes activos del espacio educativo, por esta razón, deben tener en cuenta la opinión y establecer la comunicación como ente crucial para establecer cambios significativos.

Por lo que se refiere a democracia y ciudadanía, los estudiantes manifiestan que los procesos democráticos aportan notablemente en su formación como ciudadanos, pues al hacer uso de los mecanismos de participación como un sistema democrático desde la escuela, se involucran en el aspecto político, que en un futuro tendrán que ejercer, puesto que al cumplir la mayoría de edad, contarán con la libertad de elegir a sus candidatos respectivos, que contribuyan con sus ideales, por esta razón es necesario establecer que en la escuela, se debe enfatizar que el proceso democrático al cual serán partícipes, debe ser priorizado por la transparencia y sobre todo por la libre elección de representante.

Por medio del software ATLAS.ti se realizó el análisis de la red semántica y la relación entre códigos, por esta razón se determinaron tres aspectos indispensables en la investigación y los cuales se explicaron anteriormente, estos se destacan por su determinante papel en el estudio, dichos aspectos son: participación, ciudadanía y democracia.

Mediante el análisis método Q-sort, se determinó el nivel jerárquico que establecieron los estudiantes a los conceptos que más se ajustan al tema tratado, este análisis no arroja ni error, ni aciertos, pues se tiene en cuenta la participación y el pensamiento del grupo objeto de estudio. Los aspectos estudiados fueron: democracia, participación, liderazgo y ciudadanía; estos conceptos resultaron fundamentales para conocer el punto de vista de los estudiantes, aunque están estrechamente relacionados, existieron algunas variables. Para la organización se tuvo en cuenta la enumeración del 1-4, donde 1 era el más importante y 4 el menos importante

Gráfico 1. Orden de importancia palabras asociadas con Democracia.



Fuente: este estudio

Respecto al ítem democracia, los estudiantes organizaron de manera jerárquica, teniendo el primero como el más importante, de la siguiente manera: libertad, voto, abuso, imposición. Con lo anterior se puede concluir que los estudiantes establecen la democracia como algo favorable, pues para al asignar el nivel de importancia a libertad y voto, se establecen buenos resultados.

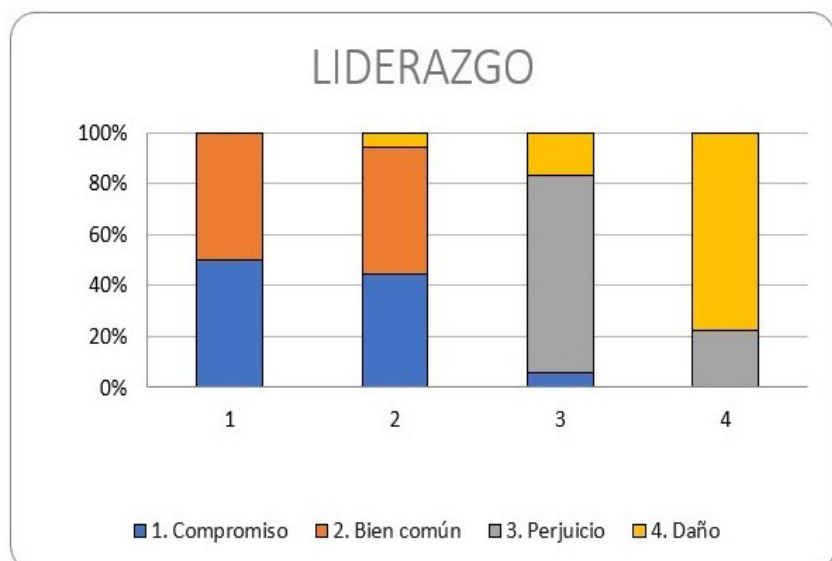
Gráfico 2. Orden de importancia palabras asociadas con Participación



Fuente: este estudio

De acuerdo con el ítem participación, el estudiantado organizó la información de la siguiente manera: colaboración, responsabilidad, silencio, indiferencia; estos resultados hacen referencia a que este aspecto está estrechamente relacionado con los conceptos positivos, colaboración y responsabilidad, que juntos conllevan establecer una democracia libre y transparente.

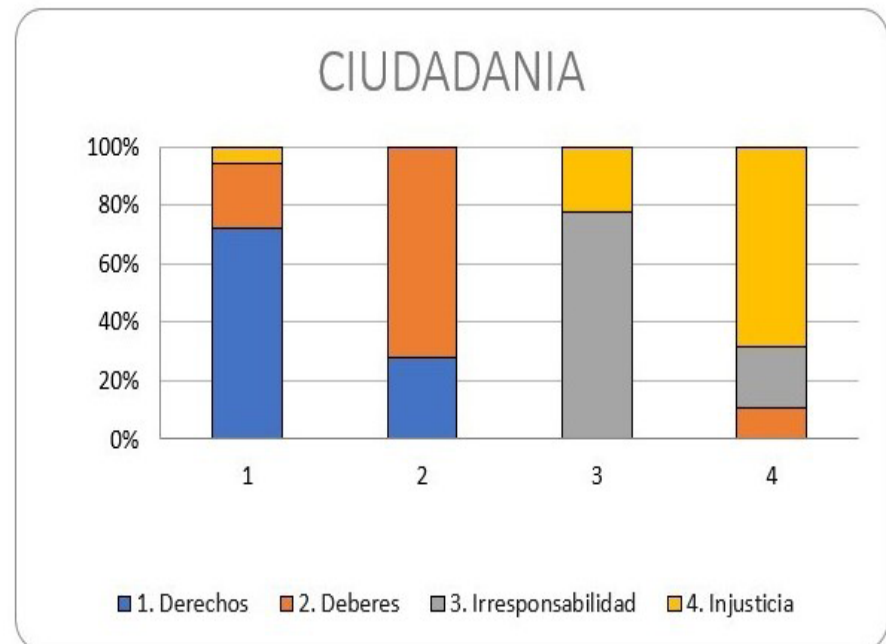
Gráfico 3. Orden de importancia palabras asociadas con Liderazgo



Fuente: este estudio

Con respecto al ítem de liderazgo, los estudiantes organizaron los conceptos de la siguiente manera: compromiso, bien común, perjuicio, daño; claramente se logra comprender que los resultados están orientados al beneficio colectivo, aspecto fundamental en el proceso democrático.

Gráfico 4. Orden de importancia palabras asociadas con Ciudadanía



Fuente: este estudio

Respecto al ítem de ciudadanía, los estudiantes determinaron el orden de la siguiente manera: derechos, deberes, irresponsabilidad, injusticia; este resultado logra ser significativo, pues se establecen los conceptos de derechos y deberes como aspectos importantes a tener en cuenta en la formación como ciudadanos.

Conclusiones

El estudio dio cumplimiento a cada uno de los objetivos propuestos y de acuerdo con ellos se presentan los principales aportes resultantes de la investigación, los cuales ofrecieron una visión reflexiva sobre las concepciones y tensiones de los procesos democráticos en la escuela. Es conveniente resaltar que la realidad de los participantes, su entorno y sus contextos determinan la mirada que le imprimen a sus relatos.

Los procesos democráticos relacionados con la elección del personero como parte de la normativa de la Ley 115 y el decreto 1860, esta última relacionada con la conformación del Gobierno Escolar, cuentan con la aceptación de los estudiantes, quienes son partícipes de las campañas de los candidatos a personero, de la elección de representantes de salón y de la jornada democrática que se lleva a cabo a inicios del año escolar. Además, consideran la figura de los representantes estudiantiles como un aspecto importante en el entorno escolar. Sin embargo, se muestra apatía por hacer parte de los cargos de elección democrática como representantes de salón y personero estudiantil, el desinterés de los estudiantes por participar como candidatos y hacerse elegir en dichos cargos es evidente, al considerar que requieren de tiempo, responsabilidad y cualidades que muchos consideran escasas en su identidad.

Por su lado, las concepciones que tienen los estudiantes de las funciones que deben cumplir los representantes del salón y el personero se alejan de las legítimas, pues las que denominan, se enfocan principalmente en el desarrollo de actividades lúdicas, deportivas, recreativas y culturales. Por esta razón, es importante destacar aquellos relatos que se asemejan más con las verdaderas funciones de los representantes estudiantiles, como ser un canal de comunicación con los docentes y proponer nuevas ideas, centradas en la problemática actual y por ende requieren ser reforzadas.

Para el adecuado planteamiento y desarrollo de las propuestas del personero, es trascendental el acompañamiento de directivos y docentes, quienes pueden enriquecerlas y aterrizarlas a las necesidades educativas del contexto y las posibilidades de poder desarrollarlas. Igualmente, es primordial el apoyo de los demás estudiantes, que desde sus intereses y expectativas, permiten aportar a la construcción y desarrollo de las mismas. De acuerdo con los comentarios de los estudiantes, estos manifestaron que algunos docentes hacen seguimiento al cumplimiento de planes de trabajo, contrariamente al caso de la comunidad estudiantil, que principalmente no lo hacen y simplemente a otros no les interesa hacer parte de la veeduría.

La Institución Educativa establece un perfil para el cargo de representante de salón, los estudiantes consideran que las principales características que deben tener los representantes estudiantiles son: la responsabilidad, la puntualidad, el respeto, mantener buen promedio académico y ser un individuo cumplido. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que dejaron de lado otras cualidades propias de los líderes. La elaboración de perfiles para poder participar en procesos democráticos contradice a la democracia y deja en entredicho la libertad y autonomía como parte fundamental de esta.

La toma de decisiones y la posterior consecución de acciones, son parte de la democracia y la participación. Los estudiantes no se sienten partícipes de la toma de decisiones, los directivos y docentes son quienes las toman y se limitan a informarlas a los educandos y a padres y madres de familia.

Con relación a la ciudadanía, los participantes le otorgan la mayor responsabilidad de su formación ciudadana a la familia y a los docentes, consideran el ejemplo que les dan en casa y en colegio como eje fundamental para formarse como ciudadanos, igualmente identifican otros actores como el estado, los gobiernos y la policía como otros actores que en menor medida también tiene responsabilidad.

Por otra parte, los estudiantes relacionan la democracia con el voto, afirman que los espacios democráticos que les ofrece el colegio para elegir representantes del salón y personero son la raíz participativa para poder ejercer de mejor manera su ejercicio ciudadano de votar por los representantes municipales, departamentales

y nacionales más idóneos a ocupar dichos cargos, es decir, que las elecciones democráticas en la escuela los preparan a futuro.

La comunidad estudiantil no siempre está de acuerdo con las medidas y decisiones que se toman en la sede, pero ante esto, su actitud y comportamiento, está enmarcada mayormente en reservar su inconformidad, para comentarlo con sus compañeros y tan solo una mínima cantidad de estudiantes manifiesta su insatisfacción a los docentes.

Finalmente, se puede afirmar que se encontró contradicción entre su concepción de democracia, participación, ciudadanía y liderazgo (método Q-sort) y lo que realmente se vivencia (tensiones) en la escuela (entrevista a grupo focal). Incompatibilidad entre la teoría y la práctica.

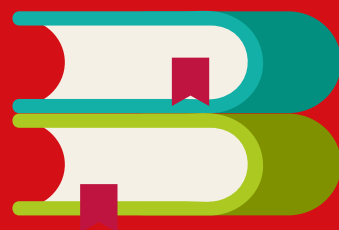
Referencias

- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y Análisis Cualitativo*. Cinta Moebio, 204 - 216.
- García, D. (07 de 11 de 2014). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/664105>
- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela* 2009, 6 - 10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2009.i68.01>
- Jaramillo, J. (2008). Restablecimiento de derechos, derecho a la ciudad y construcción de ciudadanía para las poblaciones desplazadas en Bogotá. *Revista Pap. Polít*, 523 - 564. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v13n2/v13n2a06.pdf>
- Osoro, J. M., & Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89 - 108.
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F., & Santacreu, O. (2015). *La investigación cualitativa técnicas de investigación y análisis con ATLAS.ti*. Cuenca: PYDLOS Ediciones.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana De Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2984>
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 51 - 66.
- Taylor, S., & Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: PAIDOS. Recuperado de <http://mator.cl/blog/wpcontent/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Touraine, A. (1990). ANALISIS: UN APOORTE INTERNACIONAL. Concepto de Democracia - Proceso de Democratización. *Revista Trabajo Social*, Pontificia Universidad Católica de Chile., 162 - 165.

EL MÉTODO MONTESSORI: HISTORIA, PRINCIPIOS Y APLICACIONES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y MÁS ALLÁ

Marlyn Jasmin Rosero Estrada
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 03 de febrero de 2023
Fecha de aceptación: 22 de septiembre de 2023



Resumen

El presente artículo se realiza con la finalidad de dimensionar la relevancia de una educación que diste de lo tradicional y brinde autonomía al educando mediante la pedagogía Montessori y dejar indicios de cambio para transformar la participación desmotivada a una participación activa o enérgica, ya que en cierta medida el responsable de suministrar lo necesario para que germinen las semillas del interés que el educando es el educador.

La metodología empleada se centra en la revisión documental, una investigación que focaliza textos como: artículos, libros, trabajos de grado y tesis. Esta metodología permite la recolección de información sobre el método Montessori, desde su creación hasta los efectos que ha causado en la actualidad, asimismo, los aportes que surgieron de la observación directa por su creadora y el ambiente para la implementación del método. También se visibiliza la importancia, así como la posibilidad de integrar este método, en su mayoría, en la educación primaria y bachiller, sin embargo, también se evidencian algunas posibilidades en el ámbito universitario. En síntesis, se corrobora la implementación significativa del método Montessori en algunos niveles de educación, es decir, que el aprendizaje pleno se puede desarrollar mediante esta nueva pedagogía.

Palabras clave: Método Montessori, educación, aprendizaje significativo.

Abstract

The present article is carried out with the aim of assessing the relevance of an education that departs from the traditional and provides autonomy to the learner through Montessori pedagogy and to provide hints of change to transform disengaged participation into active or energetic participation since to some extent, the responsibility for providing what is necessary for the seeds of the learner's interest to germinate lies with the educator.

The methodology employed focuses on documentary research, an investigation that centers on texts such as articles, books, theses, and dissertations. This methodology allows for the collection of information about the Montessori method, from its inception to the effects it has had to date, as well as the contributions that arose from direct observation by its creator and the environment for the implementation of the method. It also highlights the importance and the possibility of integrating this method, primarily in primary and high school education, but also some possibilities in the

university context. In summary, it confirms the significant implementation of the Montessori method in some levels of education, indicating that full learning can be developed through this new pedagogy.

Key words: Montessori Method, education, meaningful learning.

Introducción

El ser humano se encuentra parado sobre las agujas del reloj, las épocas cambian, sin embargo, en el ámbito educativo aceptar el paso del tiempo es un proceso arduo, se encuentra en un conflicto con el cambio del sistema tradicional que se sigue implementando en la actualidad, si la metamorfosis está presente en el diario vivir ¿no es preciso transformar la metodología prusiana?¹ Esa necesidad de cambio es la que despierta el sentido de la presente investigación documental.

El método Montessori, a pesar de tener sus años es conocido por pocos y no se aplica con recurrencia en el mundo educativo, representa un verdadero reto, compromiso y amor llevar a las aulas la pedagogía Montessori. En la presente investigación se recopila información contundente sobre el método mencionado, aportando con un granito de arena al cambio de perspectiva que posee un docente sobre la enseñanza. La escuela como un centro de instrucciones es un punto de vista, pero tomar la escuela como una introducción y preparación para la vida social es otro muy distinto (Montessori, 1986). Esta última perspectiva es sustanciosa porque favorece la independencia, autonomía y desarrollo integral del educando. Hay miles de métodos para construir conocimientos, sin embargo, se opta por lo tradicional, en ese sentido para variar se presenta una metodología que enseña desde el respeto por el otro, aplica las intervenciones oportunas o necesarias para guiar al educando y con mayor fuerza propicia la creación de relaciones significativas teniendo en cuenta el contexto.

Además de lo anterior, cabe señalar que el presente artículo de revisión tiene un impacto científico al contribuir al conocimiento pedagógico y proporcionar evidencia empírica de su efectividad. Del mismo modo, tiene un impacto social al promover la transformación de la educación y la inclusión de enfoques centrados en el estudiante en la práctica educativa.

¹Esta metodología o enseñanza tradicional se basa en principios de estandarización, doctrinantes, enfocados en la obediencia de los educandos, también se toma al docente como único sabio en el aula de clase. En la enseñanza tradicional la escuela no es sino bastión preservador del mundo envolvente, en el que el maestro, a modo de abad monacal, es modelo y guía que impone recompensas y castigos (González, et al. 1988, p. 135).

Metodología

Como se mencionó al inicio de este texto, al tratarse de un artículo de revisión sustentado en el método Montessori, su argumentación se consolida a partir de un proceso de investigación teórica descriptiva de tipo documental que se centra en conocer la historia de la creación del método Montessori, su definición, el análisis de su aplicación en los infantes, así como en los adolescentes o jóvenes de educación superior. Para guiar el presente escrito, se tuvo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuál es la historia del método Montessori? ¿En qué consiste el método Montessori? ¿Se puede aplicar este método en jóvenes de bachillerato? La ruta metodológica para buscar y encontrar información relevante se divide en tres momentos significativos: rastreo, selección y análisis de un conjunto de documentos electrónicos. Por último, las bases de datos que se utilizaron fueron: Dialnet, Scielo, ProQuest y Google Académico.

Resultados y discusión

Un poco de historia sobre la creación del Método Montessori

“Amenizar la enseñanza con la hermosa palabra, con la anécdota oportuna, y la relación de cada conocimiento con la vida” (Mistral, 2017, p. 25).

El método Montessori es creado por una mujer excepcional que decide fomentar la educación desde el respeto hacia los menores con un cimiento construido para la paz, su nombre es María Tecla Artemisia Montessori. Nació en Chiaravalle de Ancona, Italia, el 31 de agosto de 1870 y falleció el 6 de mayo de 1952, entre sus ocupaciones se encuentran: psicóloga, filósofa, médica, psiquiatra pedagoga y escritora, se ha desempeñado en diversos campos. La carrera de medicina fue la que condujo a María Montessori hacia el camino de la perpetuidad, dejando huella en la educación, ya que al ejercer su carrera profesional inició trabajando con niños diagnosticados como deficientes mentales y en esta trayectoria se encuentra con el trabajo realizado por Jean Itard y Édouard Séguin, en el cual descubre que la educación sensorial es la herramienta perfecta para la recuperación de los niños con retraso mental, Montessori detecta que el ámbito pedagógico es el eje en el cual circulan los problemas de los niños con dificultades mentales y no tanto con el ámbito médico, también señala que dichos problemas se encuentran relacionados con la condición ambiental en la que se desarrolla el niño (Santerini, 2013).

Rousseau, Pestalozzi y Froebel son pensadores que influyeron con sus ideas e intuiciones innovadoras en la educación, así como los ya mencionados Jean Itard y Édouard Séguin, al final María Montessori logra

sintetizar, relacionar e integrar las abstracciones de los anteriores pensadores y forjar en su mente el método Montessori (Britton, 2001).

De esta manera se dan los indicios para la creación del método pedagógico, después de sintetizar toda la información que logró adquirir sobre los métodos aplicados hasta el momento para el aprendizaje y enseñanza en la educación, mezcló estos conocimientos con la medicina. Dada su trayectoria, se enfocó en la educación básica primaria. Como un acto de solidaridad, Montessori consiguió abrir su primer centro de estudio llamado Casa dei bambini, donde asistían niños de escasos recursos y desatendidos por sus padres. En este centro se hizo presente la educación sensorial, esta se refiere a la exploración y explotación al máximo de los sistemas: auditivo, gustativo, olfativo y táctil. A medida que pasaban los años diversos personajes visitaron Casa dei bambini para evidenciar el trabajo que se estaba desarrollado de forma satisfactoria y creativa con los niños. Como efecto secundario de las visitas, el método de enseñanza propio de Montessori se extendió por diversos lugares como: América del Norte, Japón, Alemania y la India, también entra Argentina, como primer país latinoamericano en incluir este método en su enseñanza (Britton, 2001). De esta forma, poco a poco por muchos países se conocerá el nombre de María Montessori.

Características universales de la infancia

Como rasgos centrales de la docencia se presenta la observación para descifrar lo que necesitan sus alumnos, debe indagar sobre qué se puede ofrecer para desarrollar un aprendizaje ameno en el aula, qué métodos implementar para propiciar una enseñanza apropiada y coherente con el contexto y el ámbito sociocultural. En el método Montessori estos son factores que forman parte de su principal filosofía. Las observaciones que realizó María Montessori en cada casa de estudio donde se encontraba diversidad de edades y culturas, resultaron contundentes, ya que gracias a ellas identificó ideas primordiales sobre el manejo y educación de los niños (Britton, 2001).

Durante todos los viajes realizados por Montessori a los diferentes países, logró identificar ciertos sucesos que son comunes en todos los niños, sin importar la cultura o ambiente en el que fue educado, se denominan “características universales de la infancia” constituidas por seis datos importantes: en primer lugar, los niños tienen una mente absorbente, en segundo lugar; los niños pasan por períodos sensitivos, en tercer lugar; los niños quieren aprender, en cuarto lugar; los niños aprenden por medio del juego/trabajo, en quinto lugar; los niños pasan por etapas de desarrollo, en sexto lugar; los niños quieren ser independientes (Britton, 2001).

La mente absorbente

El niño es un ser capaz de analizar a detalle cada uno de los elementos que lo rodea, esto sucede porque está descubriendo el mundo, es un ser lleno de curiosidad con ganas de descifrar lo que sucede alrededor, lo que mantiene activo su cerebro porque realiza la abstracción de información de su entorno, absorbiendo conocimiento, favoreciendo el trabajo cognitivo y generando aprendizajes que lo pueden marcar positiva o negativamente en un futuro (Montessori, 1986).

La mente absorbente es un estado psíquico el cual ayuda al niño y niña a comprender una a una las experiencias vividas en sus tres primeros años para más tarde a los cuatro a seis años analizar y agrupar dichas experiencias provocando la construcción de los pilares para su desarrollo integral, es decir, la primera infancia es la etapa más importante de todo ser humano (Albán y Vela, 2021, p. 30).

Periodos sensitivos

El niño se encuentra en una etapa en la cual surge la necesidad de manipular, observar o saborear todo tipo de cosas, se genera la oportunidad para aprender sobre ese objeto llamativo, indagar a profundidad, por ejemplo, es posible que el niño suelte un objeto en reiteradas oportunidades y el adulto lo recoja para ponerlo en sus manos, esto sucede porque quiere saber cómo funciona la gravedad, él decide elegir qué aprender y en el caso de que el adulto se enoje porque deja caer el objeto, en palabras de Montessori, se convertirá en un aprendizaje frustrado y no en un berrinche, que generalmente es como lo ven los demás y sus padres. Se trata de sensibilidades especiales que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado (Montessori, 1982, p. 39). Como se encuentran en una etapa óptima de asimilar aprendizajes, es oportuno y conveniente dejar que las actividades de la vida cotidiana sean desarrolladas a su propio ritmo sin que sean impuestas por un adulto (Albán y Vela, 2021).

Quieren aprender

El niño posee una motivación innata, es el instinto que los lleva a querer aprender de forma natural sobre aspectos de su preferencia, por lo tanto, es de suma importancia saber alimentar correctamente este deseo, si se generan traumas se verá truncado su futuro, la adquisición de conocimientos ya no resultará llamativa. Así que, una forma de brindar apoyo a la motivación presente en el niño es mediante la creación de materiales que responden a su interés.

Aprenden por medio del juego/trabajo

El juego en la educación tradicional no es aceptado porque aparece la obediencia como pilar fundamental y por ende el silencio o quietud del estudiante en el aula de clase, algo en lo que discrepa el modelo educativo

Montessori. Los aspectos que acompañan al niño, por lo general, son: la incertidumbre, el movimiento, la duda, la curiosidad, por lo tanto, tomando estos aspectos el juego es un aliado que condensa las características principales del niño para llegar al conocimiento, asimismo estos aspectos contribuyen al aprendizaje de "nuevas ideas y a ponerlas en práctica, a adaptarse socialmente y a superar problemas emocionales, especialmente en juegos imaginativos, tales como jugar a papás y mamás con las muñecas" (Britton, 2001, p. 21).

El psicólogo Jean Piaget, quien plantea la Teoría del desarrollo cognitivo, creía que para efectuar un aprendizaje significativo es necesaria la exploración activa que en la infancia se encuentra en el punto clave (Piaget, 1980). Montessori, durante sus observaciones, logró relacionar el movimiento y sensaciones con la cognición, el proceso del pensamiento y el desarrollo de conocimiento, por esta relación existe una manipulación intensa de objetos, por lo tanto, Montessori propone materiales interactivos que refinan los sentidos, favorecen el desarrollo del pensamiento abstracto e introducen a los niños a la alfabetización, a conceptos de matemática, geometría, geografía (Stol, 2007). De esta forma se incluye el juego en los procesos de aprendizaje, así como el "trabajo", es decir, actividades sencillas (que dependen de la edad) de la vida cotidiana, por ejemplo, vestirse, preparar el desayuno, lavar los platos que utilizó y en la escuela organizar los juguetes, lo cual a su vez lleva al niño a la independencia.

Etapas de desarrollo

Para ser un facilitador o docente responsable que trabaje por el bienestar del alumno es conveniente indagar sobre las etapas de desarrollo por las cuales pasa el niño, así es más sencillo atender a sus necesidades o poseer una guía para contribuir en la búsqueda de su felicidad. Según Britton (2001), Montessori plantea tres etapas por las que todo niño sin excepción atraviesa a lo largo de su infancia y fin de la adolescencia, en primer lugar, está la etapa desde su nacimiento hasta los 6 años, en segundo lugar; de los 6 a los 12 años, en tercer lugar; de los 12 a los 18 años.

Primera etapa

Hasta los tres años: Durante este tiempo, aprende por impresiones que absorbe del entorno, sin ser consciente del proceso. Montessori consideraba ésta la parte más importante de las tres etapas (Britton, 2001).

Desde los 3 a los 6: aunque todavía absorbe información de su entorno, ahora ha desarrollado una memoria y una voluntad. Adquiere también rápidamente el lenguaje, lo que supone una diferencia significativa en la forma en que adquiere nuevos conocimientos (Montessori, 1986).

Segunda etapa

En esta etapa de desarrollo Montessori, determinó que se adquiere la cultura, deja de ser un niño "como

todos al nacer” y empieza a cambiar por el entorno (Britton, 2001)

Tercera etapa

Es el período de la adquisición de la independencia. Montessori creía que durante este tiempo tienen lugar muchos cambios, así que, el niño necesita tanto cuidado y atención como cuando tiene menos de seis años (Montessori, 1986).

Independencia

Es natural ayudar a los niños en sus actividades cotidianas, ya sea porque no hay tiempo para esperarlos o porque se los mira como “incapaces”, sin embargo, se debe tener en cuenta que la independencia es fundamental, si se consigue que ellos aprendan a realizar sus actividades diarias de manera autónoma posteriormente aplicarán este aprendizaje en el entorno académico.

El niño desde su nacimiento busca la independencia, por lo tanto, el docente y los padres o tutor deben representar una guía que lo conduzca por el camino hacia fortalecer sus habilidades, que las conozca y desarrolle para obtener resultados satisfactorios. Sin embargo, cuando se va en contra de lo mencionado, es decir, se impone el deseo de hacer todo por el hijo en el caso de los padres, pero no se dan cuenta sobre la actitud que toman frente a estas situaciones, lo hacen de manera natural y suponen que está bien, la cuestión es que solo impiden un crecimiento natural del niño o desarrollo de actividades que le dejen una visión sobre el mundo, una experiencia realizada de forma autónoma que posteriormente le brindará confianza en sí mismo (Britton, 2001).

Características del ambiente para la aplicación del método

El entorno en el que se desarrolla el niño juega un papel de suma importancia, este método llega con una idea transformadora, las aulas se convierten en un espacio adecuado para el educando. A diferencia del método tradicional prusiano, este deja atrás la figura del docente como autoridad y transmisor de conocimiento desde un pedestal. Los saberes que construye el niño son interiorizados gracias a la interacción con el ambiente, por lo tanto, la modificación de la arquitectura y estructuración de estos espacios responden a las necesidades que se crean durante las sesiones de aprendizaje (Jiménez, 2009).

La aplicación de este método requiere de un ambiente con características definidas, según Espinoza (2022) las principales son:

1) La decisión del niño es importante, por lo tanto, los espacios que promuevan el trabajo grupal, así como individual sobresalen en este ambiente.

2) Según Montessori (1986, p. 24) las manos son el instrumento de la inteligencia humana. En ese sentido, el trabajo manual o interactivo siempre está presente en el método, se dispone de materiales didácticos

y espacios determinados para el desarrollo de las diferentes asignaturas o actividades.

3) La decoración del aula se realiza con los trabajos realizados por los niños.

4) La reflexión es de suma importancia, por lo tanto, las condiciones para propiciar este estado son esenciales, prima un ambiente armónico, ordenado y de paz.

El método Montessori en la educación primaria

La pedagogía Montessori se enfoca en la educación primaria, por lo tanto, en este ámbito está corroborada la eficacia de su implementación. Se presentan diversas ventajas, entre ellas están: el fortalecimiento de las habilidades cognitivas, lo cual, a su vez propicia el desarrollo del aprendizaje autónomo y motivado por las necesidades que se generan durante el proceso de crecimiento del niño, del mismo modo se fomenta la interacción con el otro, las relaciones sociales y la puesta en escena del currículo se torna flexible por la libertad que posee el niño para acceder al conocimiento (Espinoza, 2022). Según Trilla, et al. (2001), consideran que el método Montessori contribuye significativamente en el desarrollo integral del infante, potenciado sus capacidades cognitivas, físicas y espirituales. La primera etapa de desarrollo del niño corresponde a una parte de suma importancia, ya que da lugar a la formación de “la inteligencia, el gran instrumento del hombre y no solo la inteligencia, sino también el conjunto de las facultades psíquicas” (Montessori, 1986, p. 21).

Teniendo en cuenta lo anterior se rescatan las conclusiones obtenidas en el artículo de investigación titulado: Influencia del método Montessori en el aprendizaje de la matemática escolar, según Burbano-Pantoja, et al. (2021) la implementación del método Montessori en una secuencia didáctica influyó significativamente en el incremento del aprendizaje sobre las operaciones de adición y multiplicación con números naturales, así mismo se fortalecen las habilidades para resolver determinadas situaciones problema., esto gracias al ambiente, la motivación, interacción y el uso de los materiales didácticos.

También, en el trabajo de grado titulado: El método Montessori, como una alternativa para lograr un aprendizaje significativo en la etapa de escolaridad en los niños de segundo a séptimo año de Educación Básica en la unidad educativa “Despertar” de la Parroquia de Tumbaco, Cantón Quito, provincia de Pichincha, Gerrón (2017) concluye que la relación entre el aprendizaje significativo y el método Montessori forman un lazo directo.

El proceso cognitivo que desarrolla el estudiante gracias al método Montessori es significativo, se entabla una conexión entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos, además, se propicia la intervención emociones y sentimientos, lo cual permite la inclusión del manejo de habilidades socioemocionales

y formación integral, situación que fomenta la reflexión e interiorización de saberes para aplicarlos frente a diversas problemáticas que surgen en la vida cotidiana (Guerrón, 2017).

Si bien es una metodología que contribuye significativamente en procesos cognitivos, hay que tener en cuenta el escenario o ambiente en el que se implementa el método Montessori, la creatividad del docente es de suma importancia en este proceso si se carece de recursos o existe una estructura inapropiada, sin embargo, la práctica será aliada de educando, la profundización en el método brindará nuevos horizontes para su aplicación.

El método Montessori más allá de la educación primaria

Queda claro que este método se inició con el propósito de fortalecer una escuela activa en la que prima el dejar hacer y ayudar en caso de necesidad. La actividad libre es fundamental en el desarrollo de esta metodología, de esta forma el educando desemboca en descubrimientos espontáneos que brindan un aprendizaje significativo y seguro. Sin embargo, los documentos firmados por María Montessori en su mayoría son enfocados en la primera infancia y unos pocos hablan sobre la adolescencia, esta etapa que también es considerada importante, tanto como la primera etapa que comprende desde su nacimiento hasta los 6 años. Entre los pocos documentos oficiales que se encuentran en circulación está el libro titulado: *De l'enfant à l'adolescent*. "En esta obra la pedagoga dice, que la adolescencia es la etapa psicológica en la que la persona vive la transición entre el niño que vive en familia, y el adulto que debe integrarse en la sociedad" (Esteban, 2016, p. 1136). Esta transición es de suma importancia, una etapa delicada que si no se sobrelleva de forma adecuada puede causar efectos adversos en el niño, es una etapa en la que el padre de familia, así como el docente, deben estar atentos a los cambios que se generen. Si la etapa infantil está culminando, el entorno del niño debe cambiar, por consiguiente, sus responsabilidades también lo hacen, por ejemplo, el uso e importancia del dinero es un aspecto que se debe manejar de manera realista, para lograr un aprendizaje significativo y acorde con el contexto se propicia la adquisición de experiencia personal dejando que el niño realice sus compras (Montessori, 2004).

Así como se presta atención a la metodología aplicada en la educación del niño, es pertinente prestar atención al desarrollo de aprendizajes que se llevan a cabo durante y después de la tercera etapa. El modelo pedagógico y el currículo de la escuela son documentos en los que debe primar el contexto y realidad para enseñar al estudiante, para lograr llegar a sus intereses y construir conocimientos significativos. Si la escuela no se adapta a las nuevas necesidades del educando, se genera una atmósfera insuficiente, por lo tanto, al ser un ambiente

carente el estudiante buscará la forma de satisfacer sus necesidades y de ahí nace el "travieso" o "maleducado". En ese sentido, el aplicar el método Montessori asegura una satisfacción de los intereses del estudiante, sacia su curiosidad y propicia el desarrollo integral.

A través de la historia se corrobora la efectividad que tiene el método Montessori en los niños de primaria, sin embargo, este método también figura como una oportunidad para transformar la educación tradicional que se imparte a los adolescentes, niños de 12 a 18 años que pertenecen a bachillerato o los estudiantes universitarios. Esteban (2016) en su artículo titulado: *María Montessori y su método educativo ¿es posible su aplicación en el aula de educación secundaria y superior?* Llega a concluir de forma satisfactoria el uso de actividades creadas desde la metodología Montessori en estudiantes universitarios, arrojando un 87% de mejoría sobre el aprendizaje. Y en los estudiantes de bachillerato no hay cambios significativos, sin embargo, se destaca que esto sucede por el número tan grande de estudiantes y su poca cooperación. Teniendo en cuenta lo anterior, se infiere que el éxito del método Montessori se puede lograr en comunidades pequeñas o que sean cooperativas y haya madurez.

Alemán (2017) en su trabajo de grado titulado: *Aplicación del método Montessori a la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial* propone una actividad teórica tomando en cuenta la metodología Montessori. La actividad se denomina "Cofre del tesoro" en ella prima la importancia de desarrollar las capacidades del alumnado, sobre todo en la etapa de la adolescencia, para que después se pueda integrar en el mundo de los adultos.

El docente tiene el deber de identificar las fortalezas y falencias en el educando para proponer actividades que contribuyan a su crecimiento personal e intelectual, también debe velar por sus gustos o intereses. Gallardo-Mestanza, et al. (2021), mencionan que la aplicación del método Montessori favorece y aumenta el desempeño académico del estudiante, forjando en él una actitud positiva frente a los procesos de aprendizaje. Si se descubre el potencial del estudiante hay que "regar esa semilla" en la edad adecuada.

Cuando un niño es privado de todo tipo de diversión, juego, interacción con la naturaleza o de vivir en constante relación con el otro, lo cual forja sentimientos empáticos, se convertirá en un adolescente con cargas amargas, melancólicas, pesimistas y buscará la satisfacción en banalidades, continuará así hasta llegar a la puerta de una universidad y posiblemente terminará así su vida (Montessori, 2004). Si el desarrollo total del individuo se descuida porque la transmisión de conocimientos prima, poco se puede esperar del futuro de la persona. Si existe la oportunidad de transformar la vida de un niño ¿usted es capaz de dejarla pasar?

Conclusiones

En conclusión, el Método Montessori es una innovadora filosofía educativa desarrollada por María Montessori, una figura excepcional que combinó su formación en medicina con sus observaciones y estudios en psicología y pedagogía. Su enfoque se centró en el respeto hacia los niños y en la creación de un ambiente de aprendizaje que fomente la independencia, la curiosidad y el juego como motores del desarrollo infantil.

Montessori identificó características universales de la infancia, incluyendo la mente absorbente del niño, los periodos sensitivos y su innata motivación por aprender. Estos principios fundamentales llevaron a la creación de un ambiente educativo centrado en el niño, donde se promueve el aprendizaje a través del juego y el trabajo, y se reconocen las etapas de desarrollo específicas en cada niño.

La implementación del Método Montessori en la educación primaria ha demostrado beneficios significativos, fortaleciendo las habilidades cognitivas y fomentando la autonomía del estudiante. Se ha comprobado que este enfoque pedagógico es efectivo para el aprendizaje de matemáticas y otras materias.

Además, el Método Montessori no se limita a la educación primaria; también puede ser aplicado en la educación secundaria y superior. Aunque la adaptación a estos niveles puede requerir cierta creatividad y cooperación por parte de los estudiantes, se han obtenido resultados positivos en términos de mejora del aprendizaje y el desempeño académico.

El enfoque Montessori ofrece una oportunidad valiosa para transformar la vida de los niños, brindándoles una educación que se adapta a sus necesidades individuales y fomentando un desarrollo integral que va más allá de la transmisión de conocimientos. Es una filosofía educativa que se basa en el respeto, la autonomía y el aprendizaje significativo, y su impacto positivo puede perdurar a lo largo de la vida de los estudiantes.

Por último, cabe resaltar la importancia que representa para los maestros en formación conocer sobre las diversas metodologías encaminadas a una transformación en el ámbito educativo, que exista un ambiente participativo e incluyente, ya que las nuevas generaciones de docentes deben estar preparadas para enfrentar los desafíos o problemáticas presentes en el aula. Tomando en cuenta lo anterior, no hay mejor manera de iniciar con esa transformación tomando como inspiración y base el Método Montessori, ya que como se evidencia en el presente artículo la implementación y adaptación de los principios Montessori se pueden llevar a cabo con responsabilidad y compromiso en los diferentes niveles de educación.

Recomendaciones

Para los educadores interesados en adoptar el Método Montessori en sus aulas, es esencial tener en cuenta ciertas pautas y consejos que facilitarán una implementación exitosa y beneficiosa para los estudiantes, como las siguientes:

Antes de intentar aplicar este enfoque, es fundamental obtener una formación adecuada en el Método Montessori. Busque programas de formación certificados y acreditados que le proporcionen una comprensión profunda de la filosofía y las prácticas de Montessori.

Adquiera o cree los materiales Montessori necesarios para su aula. Estos materiales son específicos para cada área de estudio y están diseñados para fomentar la independencia y la exploración activa de los estudiantes. Practique la observación activa de sus estudiantes para comprender sus necesidades individuales y sus puntos de interés. Esto le permitirá adaptar su enseñanza de manera personalizada y proporcionar oportunidades de aprendizaje significativas.

Para fomentar la independencia anime a los estudiantes a tomar decisiones y a asumir responsabilidades por su propio aprendizaje. Permita que elijan las actividades que desean realizar y respete sus ritmos individuales.

En caso de desear construir un ambiente de respeto y colaboración cultive un ambiente en el que los estudiantes se traten con respeto mutuo y trabajen juntos de manera colaborativa. Fomente la comunicación y la solución de conflictos de manera constructiva.

Evite las evaluaciones tradicionales basadas en exámenes y pruebas. En su lugar, utilice métodos de evaluación auténtica que reflejen el progreso real de los estudiantes y su comprensión profunda de los conceptos.

Reconozca la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Ayúdeles a desarrollar habilidades emocionales, la empatía y la inteligencia emocional a través de actividades y discusiones.

Colabore estrechamente con otros educadores Montessori y forme parte de una comunidad de apoyo. El intercambio de experiencias y recursos con colegas puede ser invaluable.

El Método Montessori sigue evolucionando. Manténgase actualizado con la investigación y las mejores prácticas en educación Montessori para continuar mejorando su enfoque pedagógico.

En resumen, la implementación exitosa del Método Montessori requiere un compromiso continuo con la filosofía y las prácticas que lo respaldan. Con una

formación adecuada, la creación de un ambiente propicio y la adaptación a las necesidades de los estudiantes, los educadores pueden proporcionar una educación enriquecedora y centrada en el niño que fomente el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Referencias

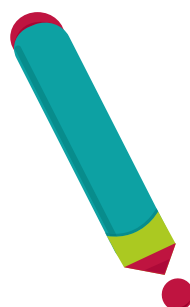
- Alemán, D. (2017). Aplicación del método Montessori a la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial. (Asignatura de 4º ESO). [Trabajo Fin de Máster Modalidad Innovación Educativa]. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7421/Aplicacion%20del%20metodo%20Montessori%20a%20la%20asignatura%20Iniciacion%20a%20la%20Actividad%20Emprendedora%20y%20Empresarial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Albán Tarambis, J. P. & Vela Rojas, K. M. (2021). El método Montessori en el desarrollo integral de los niños/as de 4 a 5 años. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación. Mención Profesora Parvularia. Carrera de Educación Parvularia]. UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/23725>
- Burbano-Pantoja, V. M. Á., Munévar-Sáenz, A., & Valdivieso-Miranda, M. A. (2021). Influencia del método Montessori en el aprendizaje de la matemática escolar. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11(3), 555-568. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2027-83062021000200555
- Britton, L. (2001). Jugar y aprender con el método Montessori. Editorial PAIDÓS Educación. https://pladlibroscl0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/37/36433_jugar_y_aprender_con_el_metodo_montessori.pdf
- Espinoza Freire, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Revista Conrado*, 18(85), 191-197. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200191
- Esteban, E. (2016) María Montessori y su método educativo ¿es posible su aplicación en el aula de educación secundaria y superior? En *Mujeres de letras: pioneras en el arte, el ensayismo y la educación*. M^a Gloria Ríos Guardiola, M^a Belén Hernández González, Encarna Esteban Bernabé (eds.) Primera edición, pp. 1135-1148, Región de Murcia, Universidad de Murcia. http://www.carm.es/edu/pub/20_2016/libropdf/MUJERES_DE_LETRAS.html.pdf
- Gallardo-Mestanza, J., Obaco-Soto, E., & Herrera-Navas, C. (2021). Aplicación del método Montessori: caso de una escuela de Educación General Básica. *Opuntia Brava*, 13(3), 251-266.
- González, L. Lourdes, C. Belenguer, C., & Enrique, J. (1988). Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la educación tradicional. En *Historia de la educación*. Revista interuniversitaria Núm. 7 Pág. 123-136.
- Guerrón, J. (2017) El método Montessori, como una alternativa para lograr un aprendizaje significativo en la etapa de escolaridad en los niños de segundo a séptimo año de Educación Básica en la unidad educativa "Despertar" de la Parroquia de Tumbaco, Cantón Quito, provincia de Pichincha. [Trabajo de grado de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/25095/1/Luis%20Guillermo%20Rosero.pdf>
- Jiménez, A. (2009). La escuela nueva y los espacios para educar. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54.
- Mistral, G. (2017). *Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. Valparaíso: Editorial de la Universidad de Valparaíso.
- Montessori, M. (2004). *De l'enfant à l'adolescent*. Édition originale de cet ouvrage. Editorial Desclée de Brouwer.
- Montessori, M. (1982). *El niño el secreto de la infancia*. Primera edición, mayo de 1982. Editorial Diana, s.a.
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Primera edición, noviembre de 1986. Editorial Diana, s.a.
- Piaget, J. E. A. N. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. Creative Commons Attribution-Share Alike, 3, 1-13.
- Santerini, M. (2013). *Grandes de la educación: Maria Montessori*. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (349). <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/959>
- Stol Lillard, Angeline (2007), *Montessori. The Science Behind the Genius*, Oxford University Press.

DESVELANDO LAS SOMBRAS: LA URGENCIA DE LA CRÍTICA LITERARIA EN NARIÑO

Alejandra Lucena López Rivas
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 08 de septiembre de 2023



Resumen

El artículo aborda la necesidad de la crítica literaria en el contexto de la literatura nariñense. Se señala que, a lo largo del tiempo, ha habido crítica literaria en Nariño que ha proporcionado perspectivas sobre las corrientes literarias de ciertos años, pero en la actualidad, la crítica literaria es escasa, lo que conduce a que obras y autores sean desconocidos no solo fuera del departamento sino también dentro de él. Cabe señalar que también existen otras variables por las cuales hay desconocimiento de obras y autores, como lo las políticas culturales ineficientes, falta del hábito lector en la población, entre otras. Se destaca también en este escrito la preocupación por cómo los nariñenses desconocen su propia literatura, y los escritores y sus creaciones quedan en el anonimato. Se tuvo en cuenta una revisión documental de textos de investigadores expertos en el área como Verdugo, España, Villota, Rodrízales, cuyos referentes enriquecerán este escrito.

Palabras clave: Crítica literaria, literatura nariñense, lectores, escritores.

Abstract

The article addresses the need for literary criticism in the context of Nariño literature. It is noted that, over time, there has been literary criticism in Nariño that has provided perspectives on the literary currents of certain years, but currently, literary criticism is scarce, which leads to works and authors being unknown. . only outside the department but also within it. It should be noted that there are also other variables due to which there is a lack of knowledge of works and authors, such as inefficient cultural policies, lack of reading habit in the population, among others. Also highlighted in this writing is the concern about how the people of Nariño are unaware of their own literature, and the writers and their creations remain anonymous. A documentary review of texts from expert researchers in the area such as Verdugo, España, Villota, Rodrízales was taken into account, whose references will enrich this writing.

Keywords: Literary criticism, Nariño literature, readers, writers.

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo la crítica literaria es necesaria en el auge actual de la literatura nariñense. Cabe considerar, por otra parte, que a lo largo del tiempo sí ha existido crítica literaria en Nariño que ha permitido dar perspectivas sobre las

corrientes literarias de ciertos años específicos. Pero en la actualidad es muy escaso encontrar oportunamente espacios para la crítica literaria en el departamento, dando paso a que obras y autores sean desconocidos no solo para el resto del país, sino dentro del mismo departamento. De hecho, es preocupante cómo los mismos nariñenses desconocen e ignoran la literatura de su departamento; los escritores y escritoras quedan en el total anonimato, cubiertos por la capa del olvido y sucede lo mismo con sus creaciones que con esfuerzo han creado.

Con el presente texto se busca indagar sobre el porqué es necesaria una crítica literaria en Nariño, ya que esto está estrechamente relacionado con la razón del porqué los propios nariñenses desconocen sus propias producciones literarias. Para llegar a esta aproximación reflexiva se tuvo en cuenta a autores y obras como: Verdugo, *Configuración del discurso de la crítica de la literatura en Nariño en el siglo XX*, Chaves, *De la ausencia de la crítica literaria en Nariño*, España, *La literatura nariñense*, Verdugo, *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX*, la totalidad de las obras nombradas se utilizaron con el fin de hacer un aporte relevante con sus teorías dentro de esta reflexión.

También las referencias usadas en el presente escrito permitirán de alguna manera explicar la importancia que la crítica literaria aporta en nuestro departamento en el área literaria

Marco teorico

La literatura Nariñense

Al hablar de literatura regional es importante destacar el texto, *Historia de la literatura regional*, Tomo 1, donde el autor menciona la siguiente definición de literatura:

La literatura en todas sus manifestaciones, nació por la necesidad de comunicar algo. Una obra literaria es una forma de comunicación que utiliza la lengua oral o escrita. En América y Europa, se utilizan también las nociones de etnoliteratura, oralitura, literatura oral, oratura y literatura de tradición oral. En general, se considera la literatura como una forma artística de comunicación, mediante la cual un autor expresa ideas y/o sentimientos con una finalidad concreta que depende de su intencionalidad. Es una forma de comunicación, en tanto que precisa de los elementos ordinarios de toda comunicación (emisor, receptor, canal, contexto, código y mensaje), y es artística porque es creativa. Todas las obras literarias son, en sí mismas, actos de comunicación sumamente estructurados. Hay un emisor (el autor), y un receptor (el lector) y, aunque existen numerosos géneros literarios con sus particularidades y características, existe un código más o menos general a todos, que es

lo que se conoce como lenguaje literario. Cada uno de los factores de la comunicación va a determinar una función del lenguaje, el cual tiene que ver con la importancia que cada uno de ellos adquiere en una situación comunicativa. Cada factor adecúa su función al hecho literario. El emisor cumple ante todo una función expresiva, el mensaje se aleja de la denotación y la función referencial por su carácter ficticio, el receptor ha de decodificar el contenido conociendo claves del autor, la época histórica... Todo ello se debe a la función central del texto literario, la que se denomina función poética, que es la función principal en la poesía, en la narrativa y en la obra dramática (Rodrízales, 2018, p.9).

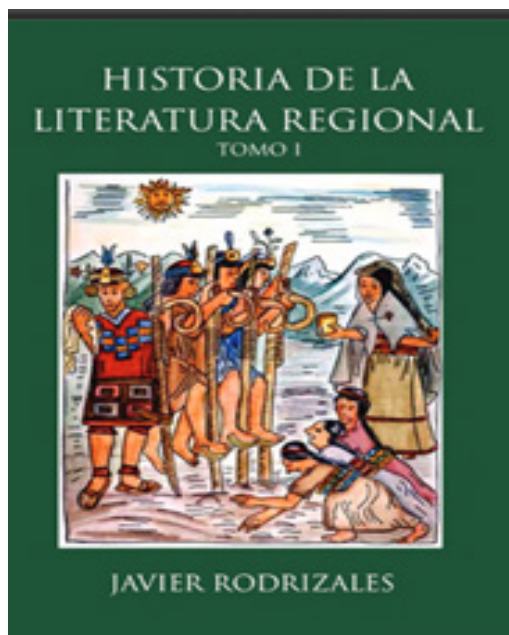


Imagen 1. Rodrízales, Historia de la literatura regional.

Ahora bien, cuando hablamos de literatura, se nos vienen a la cabeza los grandes escritores clásicos europeos, luego lentamente pasamos a los grandes escritores españoles, después nuestra mente se posa en los escritores latinoamericanos, para dar un paso a nuestros grandes escritores colombianos y cuando pasamos a nuestros escritores y escritoras nariñenses nuestra mente se convierte en una hoja en blanco donde el único autor que resplandece es Aurelio Arturo o en algunos casos no aparece nada, solo existe un desierto de autores. Ahora bien, se sabe que si muere el autor, la obra queda, pero que sucede si en la memoria de las personas la obra y el autor se sumergen en el olvido, pues es este el caso de la literatura nariñense. Probablemente una gran cantidad de personas afirmarían que este no es el caso, y pues se acepta sus razones ya sean desde afirmar que existen bases de datos y hay bibliotecas del departamento que guardan ejemplares de las obras, sin embargo, nace la siguiente duda, si en el área cultural nariñense no se habla activamente de obras y autores nariñenses, y mucho menos los currículos de los colegios en el departamento de Nariño se atreven a meter alguna obra de la región en sus aulas de clase, ¿cómo se puede esperar que las personas conozcan la escritura de su región? Es decir, no se puede esperar que una gran cantidad de personas vayan a las bibliotecas

y soliciten prestados libros regionales que ni siquiera saben que existen. No obstante, esto que se acaba de mencionar para muchos puede ser extremista, pero sucede y sigue sucediendo. En otras palabras, las obras están, pero los lectores se encuentran dispersos; aquí el siguiente autor nos señala que: "Hay que pensar que lo que no tiene la literatura nariñense es la voluntad de ser un sistema cultural anclado en la literatura colombiana." (España, 2022, párr.1) y en cierta manera lo anterior es una verdad dolorosa, una pequeña espina que se convirtió en una gran herida hecha por los mismos nariñenses, ya que, por un lado, la literatura en Nariño no está anclada a la literatura colombiana, pero igualmente no está anclada en su misma gente. La profundidad de esto fue influenciada ciertamente por no tener una crítica literaria adecuada a las necesidades de la literatura de tiempos pasados y modernos. Hasta esta fecha la necesidad de la crítica literaria es obviada y pocas personas quieren embarcarse en ese camino. Muchos prefieren ser escritores a ser críticos literarios y es entendible porque hay una enorme carga tras aceptar ese papel. En este punto otro investigador menciona a Mauricio Chaves Bustos,

Ante la ausencia de esa crítica, que también obedece, aunque será tema de otro ensayo, a la carencia de políticas editoriales en nuestro país, especialmente en las periferias, en donde publica quien tiene plata o es amigo del alcalde de turno. (Chaves, 2021, párr.6)

Aquí, como el autor menciona, tampoco es que existan políticas editoriales eficientes en Colombia. Eso perjudica en cierto punto el que lleguen las obras al público, y sobre esto es relevante mencionar que no existe divulgación de obras por otros factores extras a lo mencionado, cómo lo son:

- *Políticas culturales ineficientes o nulas.
- *Falta de recursos para reediciones.
- * La falta del hábito lector en la población.

Así que se puede afirmar que no depende un 100 % de los críticos nariñenses el lograr que las obras lleguen al público, pero sí en un porcentaje alto. En este apartado hay que detenerse a reflexionar si es adecuado seguir en la misma rutina que se va repitiendo año tras año formar escritores sin querer formar críticos literarios que ayuden a llegar a los demás las obras.

La realidad que se nos desprende es turbulenta, ya que se desea que la literatura nariñense avance, pero ni siquiera se dan los primeros pasos para formar críticos literarios que sean el puente de la obra con los lectores, gracias a su reseña, es entonces que surge la cuestión ¿los nariñenses están en un laberinto sin querer ver la salida? La respuesta podría ser un sí, porque no hay una razón clara de porque ni la academia, ni la cultura, ni la sociedad nariñense han hecho el intento por crear críticos literarios, existiendo una muy evidente necesidad, hay

más escritores que críticos literarios en el departamento de Nariño, eso ya está claro. Es necesario mencionar que en otras partes del país hay una gran cantidad de críticos literarios que se han interesado por la literatura nariñense y la han comentado, entonces, ¿por qué los mismos nariñenses se niegan a la posibilidad de ser críticos literarios? Y con esto no se está negando que existan críticos nariñenses, lo hay y han existido como el reconocido Jorge Verdugo Ponce, pero, ¿por qué no hay tantos como la literatura nariñense los necesita?

De acuerdo con lo anterior, el escrito, *Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo XX* nos muestra una visión del porqué Nariño no es homogéneo y quizás de una pequeña luz a una posible razón por la que no se forman críticos literarios en nuestra región:

Nos encontramos en una región del Pacífico Sur o herederos del Gran Cauca, sobrevivientes de las ordenanzas de Reyes, caracterizada por algunas particularidades debidas al aislamiento del marco nacional dada su situación geográfica abrupta y las escasas vías y medios de comunicación, haciéndola entonces desconocida en el propio contexto nacional. Se trata de una región de grandes intercambios culturales, pues geográficamente posee un cinturón afrocolombiano en el Pacífico, zona triétnica extendida por la cordillera Occidental y Central, considerada pueblo patriarcal, romántico, señorial, endogámico y también de grandes terratenientes. Precisamente, si entendemos el problema de la tenencia de la tierra como génesis de territorialidad y de conformación de región, entonces surgen diferencias marcadas en subregiones: los pastusos tradicionales y los pobladores de Túquerres e Ipiales de gran sentido comercial y de movilidad social, por una parte, los habitantes de la costa por otra, los indígenas, etc. contribuyen a que sus características resulten múltiples y no homogéneas lo que dificulta considerablemente su estudio y comprensión. (Verdugo, 2004, p.18)

La anterior cita ayuda a explicar una de las posibles razones de la poca crítica literaria en Nariño, ya que como el autor menciona, Nariño es un territorio multiétnico, coexisten diferentes culturas en un mismo territorio, por lo tanto, eso explicaría porque es complejo formar críticos literarios nariñenses, ya que a pesar de ser de un mismo territorio tendrán visiones distintas de la literatura, es decir, un crítico nariñense de la costa no va a tener la misma cosmovisión que un crítico nariñense andino, la formación de los dos es distinta, la cultura es distinta en los dos, la escritura es diferente en los dos, desde modismos hasta jergas, es un error compararlos, los dos son igualmente ricos en literatura y cultura, y por ello podría ser complejo formar críticos literarios bajo una línea específica de literatura. No obstante, es

posible formar la crítica literaria en Nariño, pero creando diferentes tipos de críticos.

La crítica literaria en Nariño

Cuando se crea una obra, el pensamiento del autor queda al descubierto, se abren un mundo de posibilidades. Eso es algo sumamente bello, pero, ¿qué sucede cuando la obra queda allí en el anonimato? ¿Cuál es el rumbo a seguir? La respuesta ideal es que la obra tiene que tener marketing y por eso no es conocida, situación que en parte es cierta. Pero esto no es algo que el marketing solucione infaliblemente, se necesita una crítica literaria apropiada para que un texto llegue a manos de los lectores, la forma más fácil para que un libro sea leído es que exista un intermediario entre la obra y el lector, este intermediario sería el crítico literario. De hecho, existen varios críticos literarios que empezaron como escritores, pero decidieron tomar el importante papel de hacer una crítica constructiva en la literatura. Un ejemplo de ello es la escritora y crítica nariñense Cecilia Caicedo. Continuando con este orden de ideas la literatura necesita la crítica literaria para llegar a las personas y no solo por ello, también la crítica ayuda a madurar la escritura de los escritores jóvenes, aunque es necesario recalcar que la crítica debe ser constructiva y no destructiva, ya que, aunque la obra falle se debe incentivar a que el escritor siga motivado en el ejercicio constante de la escritura. En este punto es necesario aclarar que siempre existe el temor de cuánto puede afectar la crítica a una obra, por ello, en algunos casos se rechaza la crítica literaria. En función de lo planteado se puede decir que en Nariño no se ha influenciado mucho ni instigado profundamente en la crítica literaria y debido a ello son muy pocos los que la ejercen, cabe destacar que hago referencia a que, si hay críticos literarios, pero que son muy pocos en comparación de la gran cantidad de obras que hay. Un ejemplo de esto es el siguiente, por cada veinte textos literarios solo puede existir un crítico literario y esto se refleja en que de esos veinte textos literarios solo un margen reducido recibirá una adecuada crítica literaria. Algo preocupante es esta cifra hipotética, que solo sirve para dar a entender lo grave de la situación, ya que en la realidad pueden ser cifras más grandes. Por otro lado, es curioso ver que casi no se forjan críticos literarios, pero sí escritores.

Aunque cabe destacar que hay ambientes desde donde se gesta la crítica literaria, como el artículo *Literaturas regionales, una cultura desde la interdisciplinabilidad de los patrimonios del sur de Colombia, lo menciona a continuación:*

En el siglo XXI, la creación de estos sucesos de divulgación de las obras literarias, corresponderá a ciertos lineamientos que tienen como protagonistas a los medios digitales, los blogs se convirtieron en el epicentro de trabajo sostenible

de la crítica, unos solamente en el ejercicio de subir reseñas y argumentos ya citados por otros autores, y la promoción de concursos literarios, caso de Litnar, Literatura nariñense (2011), dirigido por Andrea Ruíz y Alexander Córdoba, igualmente, el espacio de la literatura lo ha desarrollado el periódico digital Página 10 en la sección de cultura región al y con profundidad en el desarrollo de la crítica literaria, se destaca el blog de nominado: Críticas literarias en Nariño (2013), dirigido por Alexis Uscátegui Narváez y César Eliécer Villota Eraso, al final de este párrafo y de los grupos mencionados, dentro de la Universidad de Nariño y con profundidad en la Licenciatura en Filosofía y Letras, se han desarrollado diferentes trabajos de investigación dentro de la cultura literaria, destacando obras y autores como Evelio José Rosero, Albeiro Arciniegas y Esperanza Cuayal, a partir de los Diplomados de literatura regional. A esto, hay que sumarle la gran responsabilidad que recae en el sostenimiento de las cátedras de escritores, que mediante el taller de escritores Awasca y bajo la dirección de Javier Rodríguez se realizó con Aurelio Arturo y el programa radial: Morada al Sur, que, en suceso de presentación posterior, quedaría abierta la cátedra: Jorge Verdugo Ponce. (Villota, 2021, p.1)

Discusión

Lo anteriormente expresado es una reflexión profunda de cómo la crítica literaria es una necesidad para la literatura nariñense, esto es, una situación que viene desde tiempos pasados. Sin embargo, se ignora esta necesidad y en la actualidad se puede observar con más claridad que es necesaria la crítica literaria, además de ser una posible respuesta para que los nariñenses reconozcan sus propios escritos. Toda reflexión se inscribe de una problemática ignorada y en este caso sucede así, debido a que es intrigante como se deja lado la crítica literaria a pesar de que existen cientos de libros de narradores y poetas nariñenses publicándose en la actualidad, gracias al internet o editoriales emergentes, ya sea cualquiera de esas razones o alguna diferente, se debe tener en cuenta que esas obras necesitan ser reseñadas para a su vez ser reconocidas por los nariñenses y no quedar en el olvido.

Resultados

Como resultado, se puede abordar que existen una serie de investigadores nariñenses que han estudiado la crítica literaria desde sus puntos de vista, por lo cual se puede reflexionar que hay diferentes dimensiones desde donde observar la literatura nariñense, como se puede reflexionar la falta de críticos nariñenses,

políticas culturales ineficientes, falta de recursos y falta de hábito lector en la población influyen para que existan un desconocimiento fatal sobre nuestra literatura nariñense, pero por ellos es importante recalcar que esto debe cambiar, una forma es la ya mencionada formar críticos literarios, pero también debe reforzarse desde un plan de gobierno donde sé de una prioridad en que nazca el hábito lector en nuestros niños y niñas, también que desde el área cultural, se hagan talleres de literatura nariñense y que tengan publicidad, para que personas de todas las edades asistan, para así cerrar la brecha del desconocimiento literario regional.

Conclusión

Para concluir, es sumamente importante entender y comprender que la creación literaria va de la mano con la crítica literaria y por ello es justo afirmar que los lectores de una obra podrán aumentar a medida que se reconozca dicha obra por medio de un crítico literario que la dé a conocer a los demás.

Aquí quedan una serie de apreciaciones útiles si se las tiene en cuenta a la hora de querer entender un poco de la crítica literaria nariñense y como esto afecta la literatura del departamento.

Referencias

España Eraso, A. La literatura nariñense. (2022). Com. co. <https://www.diariodelsur.com.co/la-literatura-narinense-2/>

Chaves Bustos, M. (2021). De la ausencia de la crítica literaria en Nariño. Página10 - Periódico Regional. <https://pagina10.com/web/de-la-ausencia-de-la-critica-literaria-en-narino/>

Verdugo Ponce, J. (2004). Sobre el canon y la canonización de la narrativa en Nariño en el siglo xx. Universidad de Nariño. Centro de estudios e investigaciones latinoamericanas.

Verdugo Ponce, J. (1999). Configuración del Discurso de la Crítica de la Literatura en Nariño en el Siglo xx. Estudios latinoamericanos. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3779>

Rodríguez, J. Historia de la Literatura Regional - Tomo I.(2018) <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rallanah/article/view/7335/8105>

Villota, C., Literaturas regionales, una cultura desde la interdisciplinariedad de los Patrimonios del Sur de Colombia. (2021) <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rnomade/article/view/7170/7979>

LA ARGUMENTACIÓN EN ALGUNOS DISCURSOS POLÍTICOS DE COLOMBIA

Andrés Felipe Yama Rosero
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 30 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 23 de octubre de 2023



Resumen

El siguiente escrito discurre sobre el análisis de discursos políticos con base en las teorías de Teun Van Dijk, Pierre Bourdieu, Christian Plantin y Roberto Ramírez, entre otros. Se asumen tres discursos políticos: Jorge Eliécer Gaitán (1946), Iván Duque (2014-2018) y Gustavo Petro Urrego (2022). Se aplica la siguiente metodología: Paradigma cualitativo y enfoque histórico hermenéutico documental.

El fin de este proyecto es identificar la construcción de los discursos desde la perspectiva de la argumentación, precisar las coincidencias y discrepancias encontradas en los textos, reconocer los planteamientos argumentativos, de igual forma develar las falacias, ideología y racismo a través de la palabra argumentada.

Palabras Clave- Análisis discursos políticos, argumentación, ideología, poder, formación política.

Abstract

The following writing discusses about the analysis of political discourses based on the theories of Teun Van Dijk, Pierre Bourdieu, Christian Plantin and Roberto Ramírez, among others. Three political discourses are assumed: Jorge Eliécer Gaitán (1946), Iván Duque (2014-2018) and Gustavo Petro Urrego (2022). The following methodology is applied: Qualitative paradigm and documentary hermeneutic historical approach.

The purpose of this project is to identify the construction of discourses from the perspective of argumentation, to specify the coincidences and discrepancies found in the texts, to recognize the argumentative approaches, in the same way to reveal the fallacies, ideology and racism through the argued word.

Keywords- Analysis of political speeches, argumentation, ideology, power, political formation.

Introducción

Colombia vive un momento coyuntural con el Presidente Gustavo Petro como gobierno progresista después de años de dirigir la derecha; por lo cual, es importante estudiar a partir de diferentes aristas este momento histórico para el país. Asimismo, es una oportunidad de concienciar la necesidad de crear nuevos espacios para percibir y concebir el mundo con nuevos paradigmas. Situación que se convierte en un desafío plausible en este momento en donde se vive una crisis civilizatoria considerada como un modelo de producción y consumo insostenible que amenaza la vida, es una crisis en donde se refleja la depresión económica, la destrucción y concentración del capital, la profundización del desarrollo desigual, la explotación laboral, la exclusión

social, la crisis alimentaria, el racismo, la discriminación, el patriarcado y el abuso de poder.

La educación no puede estar ausente en la lectura crítica de la situación política del país, la cual se refleja, en parte, en la argumentación de los discursos políticos de algunos personajes del país.

La dimensión política requiere variedad de discursos en múltiples escenarios para diversos públicos. El orador en la argumentación del discurso tiene distintas intenciones comunicativas, el interlocutor es quien le da significado, sentido y legitima el discurso. Se asume la argumentación en los discursos políticos con finalidades concretas, en este caso, develar el sentido y la incidencia social de la argumentación que tienen esas narrativas en un periodo de "crisis civilizatoria" que vive Colombia.

De igual forma, es necesario invitar a la juventud universitaria a que haga lectura crítica de la argumentación de los discursos como una forma de participación y toma de conciencia de la situación del país. Es importante identificar la argumentación y la lingüística en el análisis de los discursos políticos en este momento para, entre otros aspectos, entender la percepción social, analizar la necesidad de ejercer un rol crítico frente a los discursos, observar las similitudes, la polarización ideológica y política de la izquierda, la derecha, la transparencia, la credibilidad de los oradores, la percepción de los ciudadanos, el convencimiento, la persuasión discursiva y manipulación de estos personajes políticos. Es interesante aproximarse a conocer las pretensiones de los gobernantes en cuanto a generar expectativa, desconfianza o demostrar corrupción a los ciudadanos al usar la argumentación en sus discursos.

Metodología

El paradigma de esta investigación es cualitativo debido a que la temática principal de este proyecto aborda asuntos sociales y la relación que tiene la sociedad con la política, tal como lo menciona Sandoval (2002, pág. 11): "[...] los de orden cualitativo le apuntan más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas". En este caso se centra principalmente en el análisis de algunos discursos políticos, con el proceso de un estudio documental, puesto que intenta visualizar el compromiso educativo, pedagógico y social de docentes y estudiantes de la Maestría en Educación.

Según Ramírez, R. (2012), la investigación cualitativa intenta comprender y describir el contexto de una población determinada. Es así como, se recolecta información por medio de documentos escritos para reconocer el compromiso relacionado con la formación y participación ciudadana, mediante la aplicación de entrevistas a docentes y a estudiantes de la Maestría en Educación promoción XVII.

El presente estudio, dadas las características de su esencia, asume el enfoque histórico hermenéutico documental planteado por Marín Gallego (2009), el cual afirma que: "El paradigma histórico hermenéutico proponía la ciencia como un sistema complejo que pretendía comprensiones mediadas por el lenguaje, las cuales conducían a procesos interpretativos de la realidad social y humana". Por su parte, Aguilar, A. (2004, pág. 62) menciona que Gadamer, el considerado padre de la hermenéutica, habla de la "necesidad de aprender la "virtud hermenéutica": la exigencia de, ante todo, comprender al otro" y también cita las palabras de Hegel, para resaltar que: "La hermenéutica conlleva una exigencia moral: llegar al otro a través de la palabra y del esfuerzo del concepto" y señala que para entender los distintos fenómenos es necesario dejar un diálogo abierto por encima de los límites que se evidencian en su contexto inmediato.

Resultados y discusión

Para iniciar el análisis crítico de los discursos es fundamental, en primer lugar, hablar sobre las ideologías en las cuales se basa cada discurso, Van Dijk (2005), afirma que "algunas ideologías pueden funcionar para legitimar la dominación, pero también para articular la resistencia en las relaciones de poder", es evidente que algunos discursos están impregnados de una ideología de resistencia, como es el caso de Jorge Eliecer Gaitán, candidato a la Presidencia de Colombia en el año de 1946 y asesinado el 9 de abril de 1948. Gaitán, igual que Petro, posee cambiar un ideario de resistencia, sus deseos políticos tienen el mismo sueño de una Colombia más justa. De igual manera, Gaitán contaba con el apoyo de las clases sociales medias y bajas, en su discurso utiliza un argumento de analogía cuando se identifica con las necesidades sociales de los trabajadores, estudiantes, adolescentes, los más vulnerables y menos favorecidos, y esto queda evidenciado en su célebre frase: "Yo no soy yo personalmente, yo soy un pueblo que me sigue, porque se sigue a sí mismo cuando me siguen a mí, como he interpretado." (Gaitán Vigente, 2017, min. 2:50)

En la argumentación, Gaitán hace un llamado a la unión, una alianza en las urnas y en los partidos políticos liberales con el fin de combatir el continuismo en el poder tanto de la oligarquía conservadora como de la oligarquía liberal, para lo cual inicia su discurso con argumentos de generalización, tales como: "Colombia conoce que, por razón de temperamentos y de distinto orden, hay dos jefes que se odian y se abominan" (Gaitán, 1946, párr. 6), para argumentar que la guerra entre los partidos conservadores y liberales se ha repetido durante toda la historia colombiana y eso ha llevado a Colombia a desarrollar disputas entre los mismos pobladores, por lo cual invita a que todos los colombianos se unan con el fin de cambiar esa situación,

pero no hay que perder de vista el principal objetivo que tiene Gaitán en su discurso: "limpiar su nombre" ante las falacias de los conservadores y algunos liberales, para adquirir fuerza en las elecciones presidenciales que se llevaron a cabo el 5 de mayo de 1946. Gaitán continúa su discurso y utiliza argumentos de experiencia personal como: "Que dizque mis conferencias con el doctor Turbay eran para formar un frente contra el eje Santos y López. ¡Qué inexactitud tan grande!, porque si yo las entablé, lo hice en primer lugar por mi deber de guardar y prever la defensa del liberalismo." (Gaitán, 1946, párr. 8), con el fin de aclarar que sus reuniones eran un deber para defender el liberalismo y una responsabilidad por ser una de las personas que encabezaban las elecciones. Seguidamente, utiliza argumentos de causa y efecto para argumentar que la oligarquía conservadora ha logrado manipular a los medios de comunicación para tergiversar sus intenciones al entablar diálogos con Turbay, con el propósito de dividir y generar pánico en los liberales para mantenerse en el poder a través de su candidato a la presidencia, Ospina Pérez, todo esto con fines e intereses egoístas por parte de los políticos.

Gaitán continúa su discurso para lograr persuadir al público desde la parte económica, en la cual argumenta que la economía debe estar al servicio del hombre y no que el hombre un esclavo de la economía. Para Gaitán, la salud tanto psicológica como física de los individuos está por encima del dinero; él rechaza los abusos que tiene la oligarquía en contra de los trabajadores, los cuales son explotados y exprimidos hasta la última gota por esta minoría, con el fin de obtener más ganancias económicas sin tener en cuenta el bienestar del pueblo, para lo cual nuevamente emplea argumentos de experiencia personal, como: "Ellos quieren tener un país paria e imbécil, que trabaje para sus intereses... Sus intereses que se giran estratégicamente, unas veces con sello rojo y otras con sello azul, pero siempre en las casillas de los bancos para los giros y los descuentos" (Gaitán, 1946, párr. 15). En el ámbito social, Gaitán, expresa que tanto conservadores como liberales, socialistas y comunistas son iguales y están incluidos en su gobierno. Asimismo, Gaitán habla sobre el acogimiento y bienvenida que deben tener los extranjeros en Colombia, exhortando a la no xenofobia y no al racismo en el país. Además, Gaitán utiliza un argumento de ejemplificación que ha repetido durante su campaña: "Más vale una bandera limpia solitaria sobre una cumbre, que cien banderas tendidas sobre el lodo" (Gaitán, 1946, párr. 22) para denotar que prefiere trabajar solo y no con un partido corrupto. Finalmente, incita a luchar contra el régimen oligárquico conservador a través de palabras que anima al pueblo a dejar de trabajar para los hombres insaciables de dinero, hace un llamado de atención al pueblo para no generar desórdenes públicos y evitar el sabotaje e invita a manifestarse pacíficamente, a tomar sus propias decisiones y que estas se vean reflejadas en las urnas.

Dentro de la misma ideología de Gaitán, se tiene a Gustavo Petro, que se ve claramente reflejada en el

siguiente fragmento sacado de su discurso de posesión:

Hoy empieza la Colombia de lo posible. Estamos acá contra todo pronóstico, contra una historia que decía que nunca íbamos a gobernar, contra los de siempre, contra los que no querían soltar el poder. Pero lo logramos. Hicimos posible lo imposible. Con trabajo, recorriendo y escuchando, con ideas, con amor, con esfuerzo. Desde hoy empezamos a trabajar para que más imposibles sean posibles en Colombia. Si pudimos, podremos. (Petro,2022, párr. 16)

Este argumento de generalización denota que el país ha sido manejado estos últimos años por la derecha, además anteriormente utiliza un argumento de autoridad, al citar a "Cien Años de Soledad" de Gabriel García Márquez: "Todo lo escrito en ellos era irreplicable desde siempre y para siempre porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tenían una segunda oportunidad sobre la tierra" (Petro,2022, párr. 13), con el fin de señalar que a diferencia de esas estirpes, Colombia si logró alcanzar una segunda oportunidad que permita el cambio. Con esto se puede inferir que la persuasión a la cual quiere llegar Petro es: "Convencer al pueblo de que su presidencia es una segunda oportunidad para el pueblo colombiano", asimismo, utiliza varios argumentos estadísticos al dar cifras, porcentajes y argumentos de generalización para destacar la parte de la historia que evidencian la necesidad de un cambio para el pueblo colombiano.

La argumentación en el discurso de Petro además de ser claramente conciliatoria, es de oposición y resistencia, también tiene ideología pacifista; en todo su discurso se habla de cumplir con los acuerdos de paz, buscar caminos comunes en donde todas las personas tengan participación a pesar de las diferencias, para ello usa argumentos de causa y efecto, citados a continuación: "La paz es posible si desatamos en todas las regiones de Colombia el diálogo social..."(Petro,2022, párr. 20) y "La paz implica que cambiemos, indudablemente" (Petro,2022, párr. 24), con este último argumento, Petro insiste nuevamente que Colombia necesita un cambio y para ello invita a los grupos armados a entablar diálogos que permitan llegar a acuerdos de paz. De igual manera, invita a que la política antidrogas cambie para ser una política fuerte para prevenir el consumo de drogas, por lo cual, usa argumentos estadísticos como: "Es hora de una nueva Convención Internacional que acepte que la guerra contra las drogas ha fracasado rotundamente, que ha dejado un millón de latinoamericanos asesinados, la mayoría colombianos, durante estos últimos 40 años [...]"(Petro,2022, párr. 25) para persuadir a la Convención Internacional, las Naciones Unidas y la comunidad plantean que es necesario "cambiar la política antidrogas en el mundo para que permita la vida y para que no genere la muerte" (Petro,2022, párr. 29), lo cual corresponde a un argumento de causa y efecto.

Por otra parte, denota la desigualdad social por medio de argumentos generalizados y principalmente al utilizar el siguiente argumento estadístico: "El 10 % de la población colombiana tiene el 70 % de la riqueza. Es un despropósito y es una verdadera amoralidad" (Petro,2022, párr. 32), por lo cual expresa que su gobierno va a desarrollar una Colombia más igualitaria por medio de políticas de reasignación y programas de justicia, además de generar más oportunidades para todos, todo esto con el fin de lograr la paz total en Colombia.

Dentro del discurso de Petro, otro aspecto importante es la dimensión económica, en el cual menciona: "Llegó el momento de ser conscientes que hoy el hambre avanza. Que avanza por todo el mundo" (Petro,2022, párr. 44), este argumento de generalización le permite proponer el desarrollo de una Colombia que tenga una soberanía alimentaria, en donde sean más los alimentos que se produzcan que los que se importan.

En el ámbito educativo, Petro menciona, desde un argumento de experiencia personal, que: "Llegó el momento de devolverle la deuda a nuestra educación pública" (Petro,2022, párr. 43), para reflejar la falta de interés de los gobiernos pasados con la educación y señalar que él busca que todos los ciudadanos tengan acceso a la educación pública gratuita con el objetivo de que Colombia se convierta en una sociedad del conocimiento, con preparación académica integral y de calidad.

Por otra parte, en la dimensión social, se habla sobre la igualdad de género, por lo cual menciona argumentos de generalización, los cuales señalan que las mujeres tienen menos posibilidades para obtener un empleo y ganan menos que algunos hombres, se busca entonces que las mujeres tengan los mismos tratos y oportunidades que los hombres. Además, hace una invitación a los colombianos para estar unidos y trabajar juntos por una Colombia mejor. Otro elemento a destacar dentro de lo social es la lucha contra el racismo; queda evidenciado que para Petro las negritudes son importantes y estarán incluidas en su gobierno, empezando por su mano derecha, la Vicepresidenta Francia Márquez, quien es una representante de la comunidad afro y permanente activista por los derechos de esta comunidad que se ha visto vulnerada y despreciada por los gobiernos de derecha. Cabe resaltar que la Vicepresidenta Francia ha sido blanco de burlas y desprecios no solamente por parte de los partidos políticos de derecha y sus seguidores sino también por algunos medios de comunicación que son controlados por grupos de la élite burguesa, que inundan de mensajes racistas los medios de comunicación audiovisuales; y es que, según Van Dijk (2001): "[...] los mensajes racistas pueden transmitirse también por las fotos, las películas, los gestos despectivos u otros actos no-verbales [...]", mensajes que se convierten en falacias.

En cuanto a la parte política, Petro emplea argumentos de experiencia personal para denotar la ausencia del Estado en algunos lugares del país y habla sobre una descentralización del poder, en donde el gobierno esté presente en cada rincón de Colombia.

Otro tópico relevante en el discurso de Petro es el ambiental, él menciona el siguiente argumento de generalización: "El cambio climático es una realidad. Y es urgente. No lo dicen las izquierdas ni las derechas, lo dice la ciencia" (Petro, 2022, párr. 52), para expresar su preocupación por este tema y destacar que su principal propósito es combatir el cambio climático para salvar y resguardar la selva amazónica, considerándola uno de los pulmones del planeta, es así como otorgará anualmente recursos económicos para el cuidado de la selva. Hace un llamado para que haya un aporte mundial en pro de esta causa. Petro busca la movilización de la humanidad para corregir el rumbo y encontrar un modelo de desarrollo que sea sostenible de manera económica, social y ambiental, para Colombia y también para el resto del mundo, de igual manera, hace un llamado a la planificación pública y global.

El cambio es necesario y es que este momento histórico hace concienciar la necesidad de crear nuevos espacios, de concebir el mundo para pensar con nuevos paradigmas con el objetivo de asumir la multidimensionalidad del ser humano. Cambiar de paradigmas es un desafío plausible en este momento en el que se vive una crisis civilizatoria.

En contraposición tenemos el discurso del expresidente Iván Duque (2018-2022); la ideología del discurso de Duque es de derecha y conservadora, la cual busca legitimar la dominación de la oligarquía y los grupos de la élite que han gobernado a Colombia por décadas, aunque intenta enmascarar esta ideología al mencionar: "Quiero gobernar a Colombia con valores y principios inquebrantables, superando las divisiones de izquierda y derecha" (Duque, 2018, párr. 5), afirmación que se convierte en una falacia por cuanto nunca lo cumple. De igual manera utiliza argumentos de generalización para recordarle al pueblo colombiano su compromiso de construir y no destruir, compromiso basado en la historia de Colombia, que los dogmatismos pueden llevar al fracaso, al igual que sucedió durante la época de la Patria Boba y bajo argumentos de experiencia personal y general resalta que muchos problemas no tuvieron solución, lo cual repite muy seguidamente en su discurso y se denota cuando dice: "Recibimos un país convulsionado" (Duque, 2018, párr. 16), da a entender que el objetivo principal de su discurso es: "Cuestionar el gobierno de Juan Manuel Santos y persuadir al pueblo colombiano de que su gobierno marcará el cambio y brindará soluciones a las problemáticas que sufren los ciudadanos".

En la parte económica, Duque utiliza el siguiente argumento de generalización: "Una política tributaria motivada por la expansión del gasto ha llevado a que tengamos cargas asfixiantes y que afecten el ahorro, la inversión, la formalización y la productividad" (Duque, 2018, párr. 18), para argumentar que se debe desarrollar: "[...] un sistema tributario y de desarrollo productivo orientado a la inversión, el ahorro, la formalización, la productividad y la competitividad de nuestra economía" (Duque, 2018, párr. 42), pero durante la pandemia, con el fin de incentivar la economía local, Duque propuso días sin IVA, esto con el objetivo de generar más ingresos en los locales comerciales, sin embargo, los más beneficiados por esta medida fueron las tiendas de cadena, situación que resulta contradictoria a su argumento inicial, puesto que los Colombianos estaban invitados a realizar gastos innecesarios. También aumentó el salario mínimo a 1 millón de pesos y disminuyó los impuestos a las grandes empresas.

En cuanto al aspecto social, Iván Duque utiliza argumentos de generalización para argüir que la Paz se construye al derrotar los carteles de droga, así señala que los grupos armados ilegales cometen delitos como: secuestro, tráfico drogas y extorsión, pero adquieren beneficios al camuflarlos, por lo cual son una amenaza en distintos lugares del territorio colombiano, entonces prohíbe la dosis personal, penalizándola y sancionándola. Por otra parte, a pesar de los argumentos de analogía para replicar su ideología sobre la equidad y su pacto con distintas poblaciones, su gobierno no apoyó a la comunidad LGBTI, no garantizó la protección social para los artistas ni hubo apoyo económico para los deportistas.

Duque en su discurso intenta dar esperanzas al pueblo con los acuerdos de paz, pero fue una falacia más. Expresa: "El que la hace, la paga" (Duque, 2018, párr. 31). Se destaca un argumento de generalización, cuando menciona: "Queremos avanzar, pero el pueblo colombiano no tolerará que la violencia sea legitimada como medio de presión al Estado" (Duque, 2018, párr. 33). Esta afirmación se ve reflejada durante su gobierno, modificó y reformó los acuerdos de paz, los desatendió por completo y provocó desacuerdos con los jefes de la guerrilla al no tenerlos en cuenta en las negociaciones de paz, además de atacarlos y no darles participación política, así como también quiso acabar con la JEP dificultando el cambio de la guerra hacia la paz.

Finalmente, invita a todos los colombianos a construir un nuevo país en conjunto, aludiendo que este cambio es un esfuerzo de todos.

Por otra parte, es importante destacar algunos resultados del análisis de las entrevistas aplicadas a docentes y estudiantes de la Maestría en Educación, promoción XVIII, en las cuales se evidencia que en general los docentes de la Maestría en Educación

consideran importante relacionar los conocimientos de las asignaturas con la realidad del país, a fin de generar conciencia en los estudiantes respecto a la situación de Colombia, motivar a los educandos a tomar decisiones que influyan positivamente en su vida y de esta manera puedan liderar cambios que incidan en la vida social, cultural, y educativa de su comunidad.

Asimismo, la mayoría de los docentes consideran que es importante analizar la argumentación en los discursos políticos, con el propósito de que el educando pueda comprender las reales intenciones que tiene el político en su discurso, buscar la verdad y elegir mejor a los gobernantes, comprender que las decisiones de los políticos afectan en gran medida el futuro social, laboral, familiar, ambiental y académico; es ahí donde radica la importancia de incorporar el análisis crítico de la argumentación de los discursos políticos en todos los currículos académicos de las carreras universitarias a fin de preparar a los estudiantes para la vida, fundamentalmente, para que asuman posiciones argumentadas y razonables frente a diferentes circunstancias que se les presente.

Respecto a los estudiantes entrevistados, la mayoría de ellos consideran importante que la Universidad forme en política, cultura y participación ciudadana, formación que aportaría significativamente en la sensibilización y conciencia para participar activamente en la política, al concienciar la importancia que tiene la democracia y el saber elegir a los gobernantes que están a cargo del país. De igual manera, los estudiantes afirman que la formación ciudadana los facultaría para tener otra perspectiva de vida, en defensa de su identidad, creencias y costumbres, permitiéndoles ser críticos, donde ellos pueda entrelazar sus conocimientos, saberes y comportamientos con la participación ciudadana, con la intención de contribuir activamente en el desarrollo de la comunidad, a través del respeto, la democracia y la empatía, en este orden de ideas, tanto los estudiantes como la comunidad que los rodea puedan convivir y ser partícipes activos dentro de la sociedad, una sociedad incluyente, e igualitaria, con el objetivo de lograr políticas de cambio que mejoren el contexto político, social, cultural, académico y ambiental de la comunidad en general.

Sin embargo, a pesar de que teóricamente, tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia que tiene participar dentro del ámbito político y ser crítico frente a la argumentación en los discursos políticos, en la práctica los entrevistados develan una grave falencia dentro del contexto de formación política, el desinterés. Por parte de la Universidad aún no se incluye dentro del currículo estas temáticas, mientras algunos estudiantes demuestran indiferencia y falta de

compromiso frente a la actual situación política del país, la cual se encuentra en crisis debido a la mala elección de gobernantes, entre otros factores.

Conclusiones

Es necesario tener conocimientos sobre la argumentación que se utiliza en los discursos políticos para develar la esencia en los argumentos que emplean los políticos, además esto permite avanzar en el nivel de conciencia crítica donde subyace la argumentación y diferenciar el convencimiento, persuasión o manipulación que hay en los discursos políticos analizados.

Es menester que los estudiantes universitarios reciban además formación que vaya más allá de las asignaturas de sus carreras, una formación que abarque temáticas como la participación ciudadana, el análisis crítico de la argumentación en los discursos políticos, democracia, política y cultura; esto con el objetivo de sensibilizar a los universitarios, entre otros, sobre el rol tan importante que ellos tienen para coadyuvar a mejorar las condiciones sociales, culturales, económicas, ambientales y convivenciales del país e impulsar políticas de cambio basadas en la justicia, el respeto, la democracia y la empatía, con el propósito de que tanto el educando como la comunidad que lo rodea puedan convivir y sean partícipes activos dentro de la sociedad incluyente e igualitaria.

Asimismo, la Universidad debe brindar la formación necesaria para que los universitarios desarrollen actitudes y comportamientos con los que puedan aportar a la comunidad y a su contexto, siendo líderes sociales que guíen a la comunidad a tener una cultura más civilizada y desarrollada.

Además, es relevante que la enseñanza impartida en la universidad sea contextualizada, esto con el fin de que los estudiantes universitarios sean coherentes con el ser, saber y el hacer, articulando los saberes y conocimientos a las necesidades y las realidades de la comunidad, sobre todo generar sentido de pertenencia y orgullo por ser colombianos.

Por último, es importante destacar que la formación académica en el análisis crítico de los discursos políticos es necesaria y fundamental, a fin de desarrollar en el estudiante universitario una visión más amplia y crítica que le permitiría diferenciar argumentos de las falacias y las incongruencias en las que algunos discursos políticos basan su argumentación: discursos que son transmitidos diariamente en los medios de comunicación poco éticos que sirven a los poderosos del país y generan miedo a las personas desinformadas y poco críticas, sin formación ciudadana para apoyar a las personas menos adecuadas para que gobiernen la maravillosa Colombia.

Agradecimientos

Agradecimientos a mi niña, a Dios por guiarme e iluminar mi mente en el desarrollo de esta investigación, a mi Asesora de tesis, la Mg. Esther Patiño Concha, por su valiosa colaboración y conocimientos en la realización de este artículo, a mi novia Andrea por su buena disposición y ayuda durante el proceso de realización de este proyecto, y a mi familia por brindarme los recursos suficientes para poder culminar con éxito mis estudios de Maestría.

Referencias

Aguilar, L. A. (2004). La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*(24), 61-64. [fecha de Consulta 29 de Junio de 2023]. ISSN: 1665-109X. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918009>

Duque, I. (2018). Este fue el discurso de posesión del presidente Iván Duque, léalo aquí. Bogotá, Colombia. Obtenido de El país: <https://www.elpais.com.co/colombia/este-fue-el-discurso-de-posesion-del-presidente-ivan-duque-lealo-aqui.html>

Gaitan Vigente. (27 de diciembre de 2017). Jorge Eliécer Gaitán - Yo no soy un hombre, soy un pueblo. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=JZO558I8emI&ab_channel=GaitanVigente

Gaitán, J. (1946). Discurso de la candidatura liberal para las elecciones de mayo de 1946. Bogotá, Colombia. Obtenido de Wikisource: https://es.wikisource.org/wiki/Discurso_en_el_Teatro_Municipal_de_1946

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (1991). Metodología de la Investigación. Naucalpan de Juárez, México: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO, S.A.

Marín Gallego, J. D. (2009). El conocimiento pedagógico fundamentado en una epistemología de los sistemas complejos y una metodología hermenéutica. *Magistro*, 3(6), 13-25.

Orozco Gómez, G. (1996). La Perspectiva Cualitativa. En *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. (págs. 67-93). Buenos Aires, Argentina: Ediciones de Peridodismo y Comunicación N°1.

Petro, G. (2022). Palabras del Presidente de la República, Gustavo Petro Urrego, al tomar posesión como Jefe de Estado. Obtenido de Embajada de Colombia en Países Bajos: <https://paisabajos.embajada.gov.co/newsroom/news/palabras-del-presidente-de-la-republica-gustavo-petro-urrego-al-tomar-posesion->

Ramírez Bravo, R. (2012). Breve historia y perspectivas de la argumentación. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

Salas, L. M. (2023). Fortalecimiento del discurso argumentativo oral en los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Nieves de Guaitarilla- Nariño. [Tesis de Maestría, Universidad de Nariño]: Universidad de Nariño.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. En ICFES, Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

van Dijk, T. A. (1997). "El estudio del discurso", en T. A. van Dijk (ed.) (2003). *El discurso como estructura y como proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa, 21-65.

van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthopos*(186), 23-36.

van Dijk, T. A. (2001). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, 16(3), 195-205.

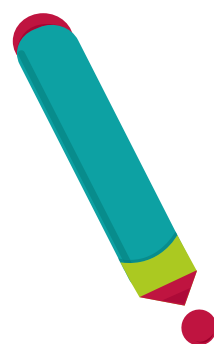
van Dijk, T. A. (2012). *Discurso y contexto*. (A. Lizosain, Trad.) Barcelona: Gedisa.

APRENDIZAJE DE LA ELECTRICIDAD Y EL MAGNETISMO EN CONTEXTO RURAL MEDIANTE EL ABP

Cortes Jaramillo Francisco Javier
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 28 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023



Resumen

Este artículo se basa en la investigación realizada en el trabajo de maestría denominado "Aprendizaje de la electricidad y el magnetismo mediante la aplicación del aprendizaje basado en proyectos". La investigación plantea una estrategia didáctica basada en proyectos para enseñar física a los estudiantes de grados décimo y once en la Institución Educativa Agropecuaria La Floresta, en el municipio de Sapuyes; para ello se realizó un análisis exhaustivo de documentos oficiales e institucionales, observaciones directas y encuestas a estudiantes y docentes en donde se evidenció que la institución carece de un plan de área de ciencias naturales que unifique las asignaturas y guíe la enseñanza de la física desde la transversalidad con el área técnica. Del mismo modo, se encontró que en las mallas curriculares existentes no se abordan los conceptos de eventos electromagnéticos en las asignaturas de biología y física. Por consiguiente, este estudio diseñó guías de apoyo fundamentadas en el aprendizaje basado en proyectos las cuales permiten al estudiante y al docente encontrar solución a un problema de su entorno, en virtud del aprendizaje significativo de los conceptos de electricidad y magnetismo estipulados en los estándares básicos de aprendizaje, y como respuesta a las exigencias del modelo pedagógico constructivista planteado en la institución.

Palabras Clave- aprendizaje basado en proyecto, contexto, electricidad, magnetismo, estrategia

Abstract

This article is based on the research named "aprendizaje de la electricidad y el magnetismo aplicando el aprendizaje basado en proyectos". this research set out a didactic strategy based on projects to teach physics to tenth and eleventh-grade students at Institucion educativa la Floresta in Sapuyes Nariño. For this, it makes an exhaustive analysis about official and institutional document, direct observation and surveys to students and teachers. As result, it demonstrated the lack of science syllabus which join the subjects and guide the teaching of physics from the transversality with the technical area. in the same way, it was found that the curriculum does not have concepts about electromagnetic events in biology and physics subjects. Therefore, this study aims to design support material based on project-based learning (ABP) which allow the student and teacher to follow step by step to help them to find a solution to a problem in their context. in this way, student achieve a meaningful learning about the concepts of electricity and magnetism which are stipulated in the basic learning standards and commit to the constructivist pedagogical model set out in the institution.

Key words: project-based learning, context, electricity, magnetism, strategy

Introducción

La educación desempeña un papel esencial en el progreso de las comunidades, y el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere una importancia crucial en este contexto. Es necesario promover estrategias didácticas que fomenten un aprendizaje significativo y motiven en la formación y educación científica, principalmente en entornos rurales, donde los estudiantes a menudo carecen de un claro proyecto de vida para su futuro.

El objetivo de la investigación aprendizaje de la electricidad y el magnetismo mediante la aplicación del aprendizaje basado en proyectos es abordar las dificultades observadas en la enseñanza de los conceptos de electricidad y magnetismo en los grados décimo y once de la Institución Educativa Agropecuaria La Floresta (INEDAF), del municipio de Sapuyes. Se propone una estrategia apoyada en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que permita cumplir con el enfoque constructivista del modelo pedagógico de la institución. Por tanto, la pregunta de investigación planteada es: ¿Cómo contribuye el aprendizaje basado en proyectos al aprendizaje de la electricidad y el magnetismo en los estudiantes de décimo y undécimo de la INEDAF? Para brindar una respuesta durante la investigación se desarrolló y diseñó una estrategia de aprendizaje donde el estudiante cuenta con una guía para realizar pequeñas investigaciones relacionadas con problemas de su entorno, que incluyen temáticas de electricidad y magnetismo acordes al grado que cursa.

Dado que la institución se encuentra en una comunidad rural dedicada a la agricultura y labores pecuarias, es primordial vincular las áreas fundamentales con el contexto y enfoque de la institución educativa, para promover un aprendizaje significativo y con ello lograr la atención y participación activa de los estudiantes. Por consiguiente, se inició con un análisis del contexto a nivel municipal, de la vereda y de la institución educativa, con el propósito de comprender las problemáticas relacionadas con el electromagnetismo. Además, se revisaron investigaciones previas sobre física, eventos electromagnéticos y la implementación de estrategias apoyadas en el aprendizaje basado en proyectos.

La investigación se fundamenta teóricamente en conceptos clave como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza de la física en secundaria. También se aborda la complejidad del aprendizaje de la electricidad y el magnetismo en la educación básica y media, en la que se observa la falta de presencia de

estos conceptos en los planes de trabajo del área de ciencias naturales y en la enseñanza de la física en la educación media.

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, con un método descriptivo para analizar y describir la información recopilada, lo que permitió plantear una propuesta didáctica que aborde los problemas identificados. La propuesta incluye objetivos, una estructura general del ABP y el papel que deben desempeñar tanto el docente como el estudiante en cada etapa del desarrollo del proyecto. También se diseñaron planes de aula para los grados décimo y once, en conjunto con las guías y la evaluación de la propuesta de aprendizaje.

ENSEÑANZA DE EVENTOS ELECTROMAGNÉTICOS: CONTEXTUALIZACIÓN.

Las dificultades en la enseñanza de la física y el aprendizaje por parte de los estudiantes con relación a los diversos temas que abarca esta disciplina son variadas. Algunas de ellas representan casos singulares y otras tantas son lugar común en distintas instituciones. En el contexto de la educación media, los estudiantes a menudo enfrentan desafíos para comprender y asimilar los diversos conceptos de la física. Chacón identifica y señala las siguientes dificultades:

1. La falta de una didáctica acorde con la naturaleza de la física que facilite y optimice los procesos de enseñanza–aprendizaje significativo de las bases conceptuales.
2. La descontextualización del conocimiento adquirido respecto al marco histórico y al entorno de aplicación de los saberes aprendidos.
3. Las fallas reiterativas en el planteamiento y solución de problemas (Chacón Cardona, 2008)

Es así como la labor teórica del docente no permite que el estudiante involucre esta área del conocimiento con su contexto; el aprendizaje debe ser asimilado únicamente desde una didáctica teórica donde la clase magistral es la principal herramienta, sumado a la falta de prácticas de laboratorio (que puede incluir la falta misma del laboratorio), así como la no inclusión del entorno rural en las temáticas; son limitantes particulares en el caso de la INEDAF.

Además, las estrategias teóricas planteadas por los docentes encargados no permiten que los alumnos relacionen los contenidos con su vida en el entorno rural, por tanto, la enseñanza de las ciencias naturales, en este caso particular la física, debe trascender las fronteras de la descripción de fenómenos, experimentos y formas, es necesario que el estudiante busque su propio conocimiento y lo relacione con sus intereses. Ese debería ser el papel más importante de las ciencias naturales: buscar que el estudiante sea competente desde el saber, el saber hacer y el saber

ser, con el apoyo de la investigación y por ende con el uso del método científico. Según Narváez: “Formar a los estudiantes para las competencias científicas desde temprana edad, es una tarea que cada docente debe asumir; ya que es la manera de aproximar el niño a la ciencia. Esto significa que se debe generar estrategias de enseñanza aprendizaje que pongan a los estudiantes en contacto con fenómenos de la naturaleza, para que así se genere en ellos el deseo de indagar sobre estos y logren construir explicaciones desde esos aprendizajes, promoviendo cambios en la manera de como el niño concibe la ciencia, a partir de los modelos teóricos” (Narvaez Burgos, 2014)

A partir de esta premisa, se comprende que el enfoque exclusivamente teórico del docente en la enseñanza de la física para describir fenómenos naturales resulte insuficiente. Es necesario que el profesor reconsidere su enfoque pedagógico y busque nuevas estrategias didácticas que involucren la parte práctica y, sobre todo, que incluyan al alumno y se le considere como un participante activo en el proceso de aprendizaje. En este sentido, es crucial incorporar la investigación como estrategia para que el estudiante logre comprender, aplicar y relacionar los fenómenos físicos con su entorno, despertando así un genuino interés por el conocimiento.

El problema de no incluir la investigación o la práctica experimental dentro del aula, deja al estudiante sin una herramienta importante en la adquisición de sus conocimientos, puesto que según el MEN “replicar procesos de investigación dirigida ya realizados por otros y abordar problemas que resultan de su curiosidad y su propia investigación, servirán además, para ejemplificar el largo y riguroso camino que es necesario recorrer en la construcción de los conocimientos científicos” (Ministerio de Educación Nacional, 2002) además, podrán relacionar las problemáticas y situaciones de su contexto, por ejemplo desde el electromagnetismo es posible abordar la parte de energías renovables, circuitos eléctricos, aprovechamiento de recursos, magnetismo, entre otros. Se podría experimentar en diversas problemáticas fácilmente detectables dentro del contexto rural y las actividades del medio, en temas como medición de temperaturas o humedad de los cultivos, sistemas de riego automatizados, cercas eléctricas solares, germinación de cultivos, sistemas de iluminación o ventilación, entre otros. Problemas de funcionamiento en los cuales se puede ver involucrada la física para plantear una solución.

Por tanto, con la investigación se diseña una guía que permita al docente y estudiante la implementación de una estrategia de enseñanza basada en proyectos, junto con actividades didácticas relacionadas con la física, como “situaciones problema, microproyectos y laboratorios; los cuales crean en el estudiante la capacidad de construir nuevas estructuras conceptuales para el aprendizaje del nuevo contenido y el significado

del mismo" (Garzón Florez & Florez, 2006) Esto puede justificar la necesidad de generar respuestas educativas pertinentes para involucrar las temáticas de electricidad y magnetismo, dentro del contexto rural y el enfoque agropecuario de la institución educativa.

El objetivo de este trabajo era diseñar la guía que permita que los estudiantes formulen pequeñas investigaciones dentro de su entorno, las cuales pueden abordarse desde diversas temáticas relacionadas con la electricidad y el magnetismo en el curso de física. Esto les permitirá comprender la pertinencia y la transversalidad de esta ciencia en el contexto del bachillerato agropecuario que ofrece la institución educativa.

También es importante acercar a los estudiantes al método científico de investigación y conseguir un aprendizaje significativo de los conocimientos relacionados con la electricidad y el magnetismo. Con lo que se motiva el aprendizaje, ya que se "favorece la relación de los estudiantes con el medio que los rodea y fomenta en ellos una participación social competente. La motivación puede además llevar a que los alumnos desarrollen habilidades sociales" (Hernández Martínez & Villavicencio Torres, 2017). Así se beneficia el aprendizaje individual y grupal.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El enfoque del ABP como estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene sus raíces en filósofos como Sócrates o Aristóteles, pero en esta investigación se tomaron principalmente los planteamientos del pedagogo John Dewey. Desde sus teorías basadas en la experiencia, Dewey menciona que se necesita el aprendizaje a través de la acción, como subraya Ruiz: "Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia, ya que constituía un intercambio entre un ser vivo y su entorno físico y social, no solo una cuestión de conocimiento" (Ruiz, 2013). Para Dewey, la experiencia era de vital importancia en el proceso de aprendizaje, ya que una persona "aprende a través de la experiencia, mediante la educación, a través de la acción" (Ruiz, 2013). Es en este punto donde surge la idea de la escuela activa, donde el alumno se transforma en el núcleo de la educación y el docente adopta el papel de guía o intermediario entre el estudiante y el saber. Dewey adaptó el método científico a la educación a través de cinco pasos o etapas que se describen según Ruiz así:

1. Como en toda investigación se parte de una situación problemática de incertidumbre, dicha situación constituye el primer momento de la búsqueda y permitiría elucidar una idea o solución.

2. Un segundo momento estaría dado por el desarrollo de esta conjetura o sugerencia, mediante la razón (intelectualización del problema).

3. El tercer momento sería el de experimentación en el cual se ensayarían diferentes hipótesis para probar la

adecuación o no de la solución propuesta.

4. El cuarto momento de la investigación estaría dado por la reelaboración intelectual de las hipótesis originales.

5. El quinto supondría la verificación que puede dar lugar a diversos recorridos ulteriores" (Ruiz, 2013).

Sin embargo, es importante destacar que el enfoque del ABP no se limita únicamente a la perspectiva de Dewey. Existen otros planteamientos de teóricos y pedagogos que han contribuido al desarrollo de esta estrategia, como Howard Gardner, quien toma la teoría de las inteligencias múltiples, la cual enfatiza la diversidad de habilidades y talentos de los estudiantes y aboga por enfoques pedagógicos que se ajustan a sus fortalezas individuales. Además, el ABP se ha favorecido de los avances tecnológicos y de la incorporación de recursos digitales en el proceso educativo. El uso de herramientas digitales y plataformas en línea puede, en efecto, enaltecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles acceso a información actualizada, herramientas interactivas y la posibilidad de colaborar de manera virtual con otros compañeros.

Un pedagogo fundamental a tener en cuenta en relación con el ABP es Kilpatrick, quien se considera discípulo de Dewey y propuso una teoría conocida como el método del proyecto. Según Kilpatrick, el aprendizaje debe estar centrado en el niño, basado en sus intereses y en su entorno físico y social. En otras palabras, el aprendizaje debe estar conectado con la vida real del alumno. Parafraseando a Kilpatrick, la educación debe ser considerada como parte integral de la vida misma, y no simplemente como una preparación para el futuro del estudiante.

En síntesis, el ABP como estrategia de enseñanza-aprendizaje se basa en la idea de aprender haciendo y se sustenta en la importancia de la experiencia y el papel dinámico del estudiante en su propia experiencia de aprendizaje. A través de la implementación de proyectos contextualizados, los estudiantes pueden desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, es decir, realizar un aprendizaje significativo y duradero.

Este tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje generan en el estudiante beneficios a nivel académico, social y personal, dado que "los estudiantes pasan por un largo proceso de investigación en el que tienen que dar respuesta a una pregunta compleja. Los proyectos tienen que pasar por un cuidadoso y riguroso proceso de planificación, gestión y evaluación que ayuda a los estudiantes a aprender contenido académico fundamental, habilidades y competencias" (Toledo Morales & Sanchez Garcia, 2018) Dentro de esas competencias que el estudiante logra desarrollar se pueden destacar las mencionadas en la figura 1. Que enmarcan dentro de ellas habilidades y competencias individuales y grupales, como, por ejemplo: capacidad

crítica y autocrítica, el liderazgo, compromiso, la creatividad, la organización, el uso de las Tics, Comunicación escrita y oral, entre otros.

Fig. 1. Competencias desarrolladas por el ABP



Tomado de: (Toledo y Sánchez, 2018)

ENSEÑANZA DE LA FÍSICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Para comprender la enseñanza de la física en Colombia, es relevante explorar su evolución histórica en el país. Según Virgilio Niño, “la física como ciencia, es decir, como disciplina del conocimiento, fue establecida en Colombia hace relativamente poco, apenas en la segunda mitad de la década de los años 1850” (Niño, 2012) Antes de este período, la educación se encontraba predominantemente en manos de comunidades religiosas que no le daban mucha importancia. Sin embargo, hubo destacadas figuras como José Celestino Mutis y Francisco José De Caldas, quienes se involucraron en temas relacionados con la física a través de la expedición botánica y la creación del observatorio astronómico. Posteriormente, se evidenció la labor de físicos como Julio Garavito.

Además, la creación de la Universidad Nacional en el año 1868 y la oferta de programas en ciencias e ingenierías brindaron un impulso significativo al desarrollo de la física en Colombia. Como menciona Niño, “Un grupo de ingenieros y profesores de secundaria que vieron la necesidad de mejorar la enseñanza de la física y de desarrollar investigación crearon en 1955 la Sociedad Colombiana de Física.” (Niño, 2012) Esta sociedad fue responsable de establecer el departamento de física en la Universidad Nacional, y a partir de entonces, otras universidades iniciaron la creación de programas de física y fomentaron la investigación en esta área. A nivel local, en la Universidad de Nariño se estableció el programa de física en 1992, lo que demuestra el crecimiento y la expansión de la enseñanza y la investigación en física en diversas instituciones académicas del país.

La enseñanza de la física en Colombia, tanto en educación básica como en educación media, se enmarca dentro del campo de las ciencias naturales.

Según los estándares básicos de aprendizaje de ciencias naturales y sociales, la física se imparte a los estudiantes en los grados décimo y once, a partir de la división del área de ciencias naturales en biología, física y química. Hasta noveno grado, se integran temas relacionados con la física dentro de la asignatura de biología, como lo menciona el MEN. “Los procesos estudiados por las ciencias naturales pueden dividirse en tres grandes categorías: procesos biológicos, procesos químicos y procesos físicos. No obstante, estos procesos no se dan de manera aislada” (Ministerio de Educación Nacional, 2002) es decir, que se deben trabajar de forma conjunta e interdisciplinar.

Sin embargo, en la práctica, estas asignaturas a menudo se toman de forma separada, además se desconectan del entorno del estudiante y de la institución educativa, generando un problema en la enseñanza y el aprendizaje. Para abordar esta situación y lograr los objetivos establecidos en los estándares, es necesario involucrar nuevas estrategias. Pues además de los estándares básicos de aprendizaje, en los documentos oficiales colombianos existen otros ejes que orientan la formación en física, como los lineamientos curriculares y los derechos básicos de aprendizaje (DBA), que plantean las competencias que el estudiante debe lograr, por ejemplo en los DBA de ciencias naturales se encuentran procesos tanto biológicos, como químicos y físicos de forma complementaria, por tanto, estos documentos deben contribuir en la planificación de las ciencias dentro de cada institución educativa, trabajándose de forma conjunta.

Por otro lado, al analizar puntos de vista fuera de los oficiales sobre la enseñanza de las ciencias, encontramos a Chevillard (2015) que plantea una crítica al estancamiento educativo que él denomina “la visita de monumentos”. Según esta perspectiva, “el conocimiento se presenta como un monumento valioso en sí mismo, que los estudiantes deben admirar y disfrutar, sin tener un conocimiento profundo sobre sus fundamentos actuales o históricos” (Chevillard, 2012).

Esta descripción se ajusta a la forma tradicional de enseñanza, donde el docente es el encargado de transmitir los contenidos y el estudiante se limita a admirar y aplicar los conocimientos sin comprender su relación con el contexto. En el campo de la física, especialmente en temas como el magnetismo y la electricidad, esta situación es evidente, ya que a menudo se trata como un mero complemento o se pasa por alto su importancia, de manera que el estudiante no encuentra ningún interés genuino por este campo del saber.

EL APRENDIZAJE DE LOS EVENTOS ELECTROMAGNÉTICOS EN EDUCACIÓN MEDIA

La física engloba diversas ramas de estudio que permiten explicar fenómenos naturales y aplicarlos en el desarrollo tecnológico a nivel mundial. Entre esas ramas se encuentran los eventos electromagnéticos, los cuales presentan ciertos desafíos en su enseñanza y aprendizaje debido a su complejidad. Como señalan Hernández y Villavicencio: “la enseñanza del electromagnetismo en el bachillerato presenta algunos problemas, principalmente por el nivel de abstracción de los conceptos que involucra y las herramientas matemáticas que se necesitan para su estudio formal. Esto lleva a la renuencia y el rechazo de los alumnos para estudiar esta área de la física, a pesar de que se encuentra estrechamente ligada con la tecnología que usan cotidianamente” (Hernández Martínez & Villavicencio Torres, 2017) La abstracción y el uso de las matemáticas a menudo se perciben como desafíos al abordar aquellas temáticas, en vista de que los cálculos pueden resultar complejos para los estudiantes. A pesar de que el magnetismo y la electricidad están presentes en los dispositivos electrónicos que utilizan en su vida diaria, los alumnos suelen carecer de curiosidad por explorar y comprender cómo funcionan, especialmente los estudiantes de zonas rurales. Esta falta de interés plantea la necesidad de que los docentes busquen estrategias didácticas innovadoras que logren despertar nuevamente el interés por este tipo de aprendizaje, abarcándolo desde grados inferiores.

La electricidad y el magnetismo deben ser abordados dentro de las ciencias naturales desde grado sexto, tal como lo plantean los estándares básicos de aprendizaje. Motivo por el que dentro del lineamiento de entorno físico se encuentran estándares relacionados con estos componentes. Por ejemplo, en el grupo de estándares de grado sexto y séptimo se establece que los estudiantes deben ser capaces de “verificar la acción de fuerzas electrostáticas y magnéticas y explicar su relación con la carga eléctrica”, “analizar el potencial de los recursos naturales de su entorno para la obtención de energía e indicar sus posibles usos”, e “identificar recursos renovables y no renovables y los peligros a los que están expuestos debido al desarrollo de los grupos humanos” (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Así mismo, se encuentran estándares para los grados octavo y noveno. Sin embargo, la dificultad radica en la aplicación efectiva de estos estándares por parte de los docentes, ya que las ciencias naturales tienden a centrarse en el estudio de la biología, dejando de lado el cumplimiento de algunos lineamientos como el de entorno físico.

Como resultado, los estudiantes llegan al grado décimo y undécimo sin una base sólida en electricidad y magnetismo, lo que implica que se deba abordar desde

cero la mayoría de temáticas relacionadas con la física, incluidos los eventos electromagnéticos, por tanto, no se puede cumplir con lo estipulado en los documentos oficiales e institucionales por falta de tiempo durante el año lectivo, ya que el docente debe retomar temáticas de grados inferiores.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolló con base en el paradigma cualitativo, se centró en analizar e interpretar el aprendizaje de la electricidad y el magnetismo en el área de física. Para ello, se utilizaron métodos como la observación directa, el análisis documental y la aplicación de encuestas a los estudiantes y docentes de grados décimo y undécimo de la INEDAF durante el año 2022. La elección del enfoque cualitativo se basa en la capacidad de este tipo de investigación para generar datos descriptivos y detectar las palabras y comportamientos observables de las personas, como señalan Taylor y Bogman “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.” (Taylor & Bogdan, 1987).

En consecuencia, se desarrolló una metodología basada en el enfoque cualitativo tanto en la recopilación como en el análisis de la información. Lo que permitió al investigador obtener la información necesaria a través de los diferentes instrumentos aplicados.

Aplicar un método descriptivo dentro del enfoque cualitativo, permitió al investigador “describir con detalle una realidad educativa acotada, una situación determinada, o la actuación, el sentir o las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual.” (Valle Taiman & Manrique Villavicencio, 2022) Se hizo posible describir desde la perspectiva del investigador el problema del aprendizaje de la electricidad y el magnetismo, y plantear una estrategia haciendo uso del ABP, pues la investigación descriptiva Según Tamayo y Tamayo, “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos” (Tamayo & Tamayo, 2008); con ello se pretende analizar e interpretar el problema del aprendizaje de la temática mencionada en un caso particular.

La investigación se desarrolló en los grados décimo y undécimo, de la Institución Educativa Agropecuaria La Floresta, ubicada en la vereda La Floresta del municipio de Sapuyes. El grado décimo, contaba con 10 estudiantes que se encuentran entre las edades de 15 a 17 años, de los cuales 6 son mujeres y 4 son hombres, el grado once, contó con 9 estudiantes con edades comprendidas entre los 16 a 18 años, de los cuales 7 son hombres y 2 son mujeres. La totalidad de estudiantes de los dos grados en mención provienen de la zona rural de la vereda la Floresta o veredas aledañas de municipios vecinos.

Además, se tuvo en cuenta a los docentes del área de biología de grados sexto a noveno, concerniente a la educación básica secundaria, lo cual permitió un punto de vista adicional a la investigación y al trabajo de la física en la educación básica.

Para la aplicación de técnicas de recolección de información se aplicaron encuestas abiertas cualitativas con preguntas estructuradas, con el ánimo de obtener mayor información y a detalle, donde el estudiante planteaba desde sus palabras las respuestas a cada interrogante y también las problemáticas de su contexto; como lo menciona Hernández "Las encuestas se les realizan a grupos de personas con características similares de las cuales se desea obtener información" (Hernández Martínez & Villavicencio Torres, 2017) en este caso se presentó una de las encuestas a los estudiantes mencionados anteriormente y otra encuesta a los docentes de la asignatura de biología.

Para finalizar la recolección y análisis de información se realizó por parte del investigador una observación directa del fenómeno a trabajar, con el fin de obtener otro punto de vista en cuanto al aprendizaje de los eventos electromagnéticos, las dificultades y las posibles potencialidades que ofrece el medio para aplicar una estrategia de solución como la planteada al final de la investigación.

RESULTADOS OBTENIDOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LOS EVENTOS ELECTROMAGNÉTICOS

Los resultados de la investigación permitieron proponer una estrategia didáctica que facilite el aprendizaje de las temáticas relacionadas con los eventos electromagnéticos y su vinculación con los problemas del contexto de los estudiantes.

Currículo institucional.

Las instituciones educativas en Colombia tienen autonomía para crear, formular, adaptar y organizar las áreas obligatorias, así como para incorporar áreas optativas en su currículo. Este principio se fundamenta en la Ley 115 de 1994, específicamente en su artículo 77, el cual faculta a las instituciones a desarrollar un modelo pedagógico que abarque métodos, estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Después de realizar el análisis documental de los archivos institucionales de la INEDAF, se pueden identificar tanto las potencialidades como las dificultades para cumplir con lo estipulado por la ley. La institución educativa ha establecido un énfasis dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se caracteriza por una formación de bachiller agropecuario. Dentro del PEI se argumenta la importancia de una formación basada en el contexto, especialmente en las actividades económicas de la región. Por lo tanto, el énfasis de la institución educativa se define como "bachiller Técnico-agropecuario, basado en el sector agrícola y pecuario de

la región" (INEDAF, 2022). Para cumplir con la formación agropecuaria, se incluye en el currículo del colegio el área técnica, la cual cuenta con asignaturas relacionadas con la formación agrícola, donde se estudian aspectos como los cultivos de la región, sus procesos de siembra y comercialización; y la formación pecuaria, que abarca el proceso de crianza y comercialización de productos provenientes de las especies animales de la región.

Las asignaturas técnicas se encuentran incluidas en el área de ciencias naturales para algunos grados de educación básica, por ende se halla relación del área con el perfil agropecuario institucional. Al hablar de ciencias naturales se observa como problema institucional principal la falta de un documento guía, ya que la institución no cuenta con un plan de área que sea trabajado por el o los docentes involucrados; en el caso de ciencias naturales, este proyecto debería ser abordado por los docentes de agrícola y pecuaria de sexto a octavo, por los docentes de biología de sexto a noveno, por el docente de química y el docente de física, pues como lo menciona la ley general de educación 115 de 1994 en su artículo 76. "El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto Educativo Institucional" (MEN, 1994)

Todo lo anterior conlleva que el área sea únicamente tomada en cuenta al momento de realizar la evaluación cuantitativa de cada periodo académico, puesto que la evaluación institucional está basada en la aprobación de áreas acorde a la escala de valoración nacional; y se evalúa con estrategias tradicionales, de las que los exámenes escritos son los más utilizados, junto con talleres en grupo o individuales, las exposiciones y las lecciones orales. Desde la perspectiva del investigador se puede concluir que los actores escolares convirtieron la evaluación en un número al final del periodo, escrito en el boletín informativo, dado que no se incluye un concepto cualitativo o descriptivo del porqué de la valoración numérica en dicha área o asignatura. Con lo que la física pasa a ser una nota al final del periodo, la cual se promedia con otras asignaturas como biología y química, para la aprobación del área de ciencias naturales.

Planeación curricular de física

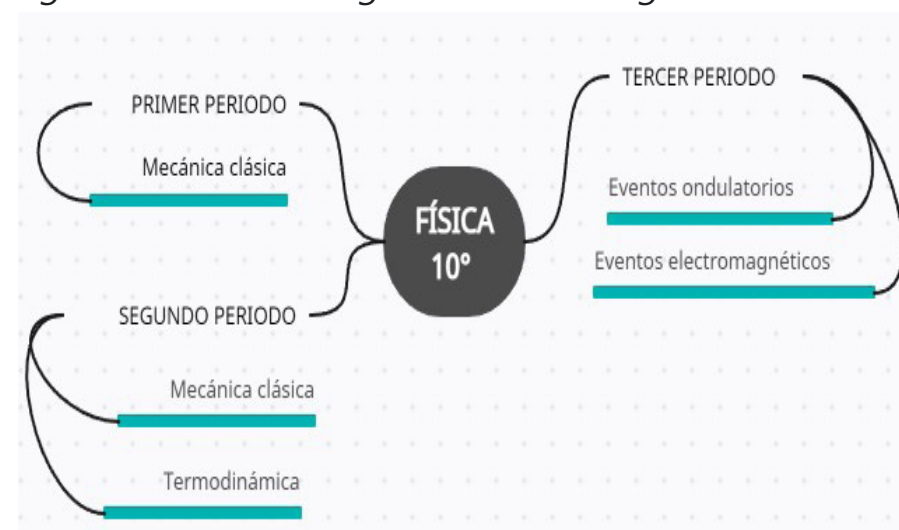
La asignatura de física en la INEDAF forma parte de las ciencias naturales y desde el año 2023 se imparte a los grados noveno, 1 hora semanal, décimo y once, 3 horas semanales; en la práctica se puede considerar como una asignatura independiente tanto en su planeación como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La malla curricular se diseñó basada en documentos guías y

textos de la editorial “Los Tres Editores”, que incluyen cartillas con estrategias de mejora para los componentes curriculares. Tales cartillas proporcionan orientación al docente para planificar la malla curricular, incluye estándares de aprendizaje, contenidos, desempeños y estrategias de evaluación, entre otros aspectos. Las mallas curriculares para los grados noveno, décimo y undécimo del año 2023 se elaboraron con base en la cartilla de física y fueron trabajadas de forma individual por el docente a cargo de esta asignatura.

Es importante destacar que en los documentos institucionales anteriores al año 2021 no se encontró una malla curricular institucional para la asignatura de física. Esto significa que los docentes planificaban sus clases según sus conocimientos y mallas curriculares personales, lo que implica un problema específico de la institución, dado que no cuenta con un documento guía para trabajar los proyectos de área y dar cumplimiento a la planeación curricular institucional.

En el análisis de las mallas curriculares de física para la INEDAF se identifican cinco eventos que cumplen con lo estipulado en los estándares básicos de aprendizaje, distribuidos con sus respectivas temáticas en los tres periodos académicos. En el año 2023, la planificación de física para el grado noveno comienza con una nivelación de conceptos matemáticos y teóricos relacionados con la física, como son la historia de la física, ramas, físicos destacados en cada rama, el método científico, la conversión de unidades, la notación científica, las cantidades escalares y vectoriales, y las operaciones con vectores. En cambio, para los grados décimo y undécimo, que tienen una mayor carga horaria, se plantean contenidos por periodo que se relacionan con su evento correspondiente. Por ejemplo, en el primer periodo se abordan los eventos relacionados con la mecánica clásica, que incluyen estándares de competencias y DBA en concordancia con los contenidos básicos. Para obtener más detalles sobre la relación entre los periodos académicos y los eventos trabajados en grados décimo y once, se puede observar la figura 2 y figura 3 respectivamente.

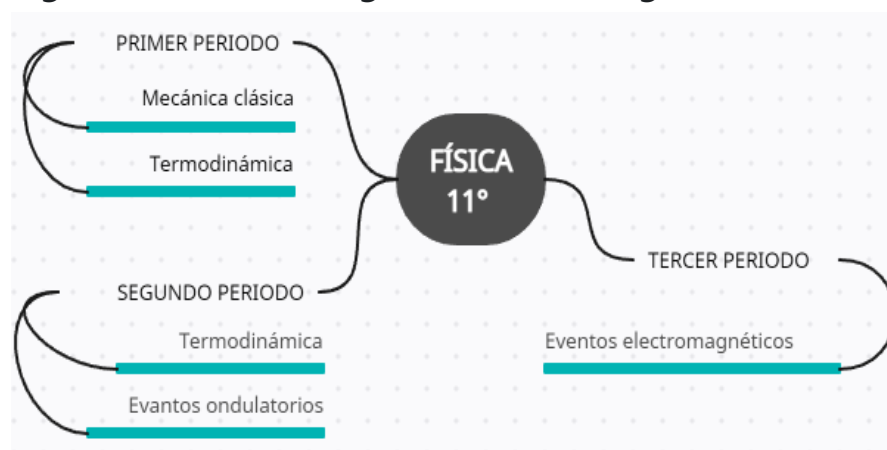
Fig. 2. Distribución asignatura de física grado decimo.



Fuente: esta investigación

Para grado décimo el segundo y tercer periodo tienen dos eventos debido a que la extensión en temáticas es menor.

Fig. 3. Distribución asignatura de física grado once.



Fuente: esta investigación

Para grado once los periodos uno y dos manejan dos eventos y se deja el tercer periodo para eventos electromagnéticos, debido a su extensión en temáticas.

ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LOS EVENTOS ELECTROMAGNÉTICOS

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza de los eventos electromagnéticos se divide en dos componentes principales: el magnetismo, que se aborda principalmente en el grado décimo, y la electricidad, que se complementa en el grado once. Es importante analizar la enseñanza de estos temas de forma individual, pero también tener en cuenta su relación constante. Aunque las temáticas se presentan separadas, existe siempre una relación bidireccional de conceptos.

El magnetismo se aborda en el grado décimo, en conjunto con algunos conceptos relacionados con la electricidad se trabaja durante la mayor parte del tercer periodo. Sin embargo, el tiempo limitado y la falta de bases previas dificultan el cumplimiento de los objetivos establecidos en la malla curricular. Las encuestas realizadas a los estudiantes indican que tienen una comprensión básica del magnetismo, es decir, carecen de un conocimiento completo y detallado. Por lo tanto, es necesario abordar de manera adecuada los conceptos del magnetismo y brindar a los estudiantes una comprensión sólida y amplia de los fenómenos magnéticos y sus aplicaciones.

La información proporcionada por las encuestas realizadas a los estudiantes de grado once sobre el magnetismo respalda lo mencionado anteriormente. Se les preguntó qué recordaban de las clases de física y biología vinculadas con el tema. Un 35% de los estudiantes mencionaron la “atracción de un cuerpo hacia otro cuerpo”, mientras que un 31% mencionaron algo relacionado con los imanes o la atracción de los imanes, el porcentaje restante responde con ideas vagas o fuera de contexto. Estas respuestas indican que muchos estudiantes asocian el magnetismo con la propiedad de atracción, especialmente hacia los

metales, más no se obtiene un concepto acorde a las competencias estipuladas en los documentos oficiales donde se determina lo que el estudiante debe aprender al finalizar su bachillerato.

Para cumplir con las competencias del saber, el hacer y el ser, además de los conceptos teóricos, se pueden realizar prácticas sencillas para consolidar el aprendizaje sobre magnetismo y campo magnético. Estas prácticas incluyen explorar la atracción de imanes hacia diferentes materiales, observar las líneas de campo magnético con base a limaduras de hierro, experimentar con brújulas para comprender el campo magnético terrestre y explorar la interacción entre imanes para comprender la ley de los signos. Estas prácticas complementan y refuerzan los conceptos relacionados, lo que permite una comprensión más sólida.

Sin embargo, es evidente que existe una falta de prácticas en todas las dimensiones de esta ciencia. Al preguntar a los estudiantes si se realizaron prácticas o laboratorios relacionados con el magnetismo y la electricidad en las clases de física, el 100% de los estudiantes encuestados no recuerdan haber realizado ningún tipo de laboratorios.

Por otro lado, el programa académico de grado undécimo contempla el estudio de los eventos electromagnéticos durante el tercer periodo. Sin embargo, el tiempo asignado se ve reducido debido a otras actividades y el cierre del año escolar. Es necesario entonces que los estudiantes tengan una base sólida en electricidad y magnetismo, adquirida en los grados sexto a noveno en la asignatura de biología, para dar continuidad a los contenidos y competencias a desarrollar.

Las respuestas de los docentes de biología indican que no se abordan temas relacionados con la electricidad y el magnetismo en la asignatura en la educación básica. Esto confirma la falta de enseñanza en este ámbito. Para abordar el tema, es importante explorar áreas como el transporte de energía, las interacciones de la materia y sus aplicaciones en diversas industrias y sectores comerciales. Esto permitirá cumplir con los estándares y proporcionar una comprensión más amplia de los eventos electromagnéticos.

PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE EVENTOS ELECTROMAGNÉTICOS CON ABP.

Para promover un aprendizaje significativo centrado en electromagnetismo, se propone utilizar el ABP en los grados décimo y once. La estrategia busca que los estudiantes trabajen en equipo, participen activamente y apliquen los conceptos teóricos a través de la realización de proyectos relacionados con el electromagnetismo.

El ABP permitirá abordar las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de los eventos electromagnéticos, enlazando a su vez al enfoque constructivista propuesto por la INEDAF. Los estudiantes generarán ideas y plantearán problemas relacionados con su entorno, con lo que aportan información relevante obtenida de instrumentos de recolección de datos y la retroalimentación de los docentes. Todo en concordancia con los estándares y los DBA establecidos en la malla curricular.

Así, a través del ABP, los estudiantes no solo adquirirán conocimientos teóricos sobre los eventos electromagnéticos, sino que también desarrollarán habilidades de investigación, resolución de problemas y aplicarán la física de manera práctica en situaciones reales relacionadas con temas agrícolas y pecuarios. Se busca promover un aprendizaje significativo y relevante, donde los estudiantes puedan percibir la importancia de la física en su entorno y adquieran competencias útiles para su futuro desempeño profesional en el ámbito agropecuario.

Para la propuesta didáctica se plantea como objetivo Diseñar guías prácticas basadas en el ABP, que garanticen el aprendizaje de los eventos electromagnéticos en los grados décimo y undécimo, orientadas a la resolución de problemáticas del contexto. Por tanto, para plantear los problemas que los estudiantes desarrollarán en su investigación se tuvo en cuenta la observación directa, las respuestas de los docentes y principalmente las respuestas de los estudiantes, de donde se obtuvo como problemática para trabajar con grado décimo la calidad y tiempo en la germinación de semillas, específicamente en semillas de pastos, verduras u hortalizas, entonces el estudiante deberá experimentar el cambio en las variables tiempo y calidad cuando las semillas son expuestas a campos magnéticos y electromagnéticos.

Se propone dentro de la estrategia los circuitos eléctricos para la parte de electricidad en el grado once. Donde los estudiantes adquieran conocimientos sobre la ley de Ohm, circuitos en serie y paralelo y las leyes de Kirchhoff. Además, se puede explorar el uso de fuentes de energía renovable en los circuitos eléctricos.

Para relacionar las temáticas con problemáticas pecuarias del entorno institucional, se considerarán las ideas planteadas por los docentes y estudiantes en la información recolectada. Las problemáticas mencionadas por los estudiantes incluyen el uso de energía solar en sistemas de iluminación, ventilación de galpones o establos de producción de diferentes especies animales. Los docentes también resaltan la importancia de aprovechar los recursos naturales y las ventajas de las energías limpias y renovables, como la energía solar.

En este sentido, es posible relacionar los circuitos eléctricos con la fuente de alimentación y la configuración de sistemas de iluminación, ventilación y redes para el funcionamiento de establos o galpones. Los estudiantes podrán realizar investigaciones y construir maquetas a pequeña escala para aplicar los conceptos de electricidad en situaciones reales relacionadas con su sector. Lo cual promoverá un aprendizaje significativo y aplicado, donde podrán verificar y poner en práctica lo investigado.

El ABP es un enfoque educativo que fomenta el aprendizaje activo y significativo a través de la realización de proyectos. Como lo menciona Díaz Barriga, "El aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas" (Díaz Barriga, 2006) por tanto, el estudiante con el acompañamiento del docente debe abordar algunas etapas para conseguir un producto final adecuado, que genere ese conocimiento necesario.

Como lo menciona la organización para la educación, consejo de curso (2021) el ABP, está formado por tres etapas necesarias, "esta metodología se organiza en una secuencia didáctica planificada previamente por el profesor, que involucra: i) diseño y planificación del proyecto, ii) creación e implementación y iii) presentación pública" donde tanto el estudiante como el docente tienen unos roles específicos en cada una de las etapas.

Para una mejor organización de las etapas y los roles del docente y el estudiante, se diseña un plan de aula para cada grado, lo que genera un documento que describe de manera organizada y detallada las actividades, objetivos, estrategias de enseñanza, recursos y evaluación que se utilizarán en una sesión de enseñanza específica. Es una herramienta esencial para los maestros, ya que les proporciona una guía estructurada para impartir una lección de manera efectiva y segura para lograr los objetivos de aprendizaje.

Para grado décimo se propone el estándar "Establezco relación entre campo gravitacional y electrostático y entre campo eléctrico y magnético" (Ministerio de Educación Nacional, 2002) con el cual se cumple la competencia específica donde se aplica los conocimientos de magnetismo y electromagnetismo en la resolución de problemas del entorno, investigar y experimentar el efecto de campos magnéticos y electromagnéticos en la germinación de semillas de pasto u hortalizas cultivadas localmente. Además, se tocan competencias adicionales como trabajo en equipo, responsabilidad social y pensamiento crítico y reflexivo. Y se involucran los siguientes contenidos principales: Método científico - Magnetismo – polos magnéticos – imanes - Campo magnético - Campo eléctrico – electroimanes.

Mientras que para grado once el plan de aula describe como estándar "Relaciono voltaje y corriente con los diferentes elementos de un circuito eléctrico complejo y para todo el sistema" (Ministerio de Educación Nacional, 2002) donde se plantea como competencia específica: Diseña planos de circuitos eléctricos en configuraciones en serie y paralelo con ayuda de la ley de ohm y las leyes de Kirchhoff para sistemas de iluminación y ventilación de un galpón, además de las competencias complementarias antes descritas y como contenidos involucrados se encuentra: Energía eléctrica - conceptos eléctricos (voltaje, corriente, resistencia) – ley de ohm – circuitos serie y paralelo – leyes de Kirchhoff.

Con esta base se diseñan las guías didácticas que tanto el docente como estudiante deben manejar para llevar con éxito el aprendizaje y la investigación a su cargo, en pos de un producto final que se debe presentar a la comunidad educativa estipulada en conjunto entre profesor – alumno, a través de presentaciones, artículos, informes, maquetas entre otros elementos que se consideren necesarios.

Para la evaluación de la estrategia se encuentra diseñada una rúbrica de evaluación para el docente, la cual debe utilizar en cada una de las etapas y subetapas establecidas, donde se encuentran estipuladas las diferentes competencias, relacionadas con el paso desarrollado en la investigación, y los saberes acordes a la escala de valoración nacional cualitativa.

Conclusiones

Las dificultades en el aprendizaje de la física en la educación media son diversas, especialmente en el contexto rural. Estas dificultades incluyen la falta de una didáctica adecuada, la descontextualización del conocimiento y las fallas en la planeación curricular. Para abordar tales conflictos, es necesario incorporar una planeación curricular con estrategias pedagógicas y didácticas que involucren la parte práctica, donde la investigación y la participación activa de los estudiantes sea concreta. Esto les permitirá construir un aprendizaje significativo, relacionar los conceptos físicos con su entorno y despertar un interés genuino por la ciencia.

El Aprendizaje Basado en Proyectos se funda en la idea de aprender haciendo y se sustenta en la importancia de la experiencia y la participación activa del estudiante, pues busca que se convierta en el centro del proceso educativo y que el docente cumpla el rol de mediador. El ABP permite a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y lograr un aprendizaje significativo y duradero a través de proyectos contextualizados. Estas metodologías generan beneficios a nivel académico, social y personal.

El análisis del currículo institucional revela potencialidades y dificultades para cumplir con lo estipulado por la ley. Se identifica como problema principal la falta de un documento guía para el área de ciencias naturales, lo que dificulta la planificación, la integración y transversalización curricular. También, se observa una evaluación cuantitativa basada en exámenes y tareas tradicionales, lo que no permite una evaluación cualitativa y descriptiva del aprendizaje en la asignatura de física. A pesar de esto, se identifican cinco eventos de física en las mallas curriculares que cumplen con los estándares básicos de aprendizaje, distribuidos en los tres períodos académicos. Se incluye además una nivelación de conceptos en el grado noveno. Esto, sin lugar a dudas, puede aprovecharse.

La enseñanza de los eventos electromagnéticos presenta desafíos en términos de comprensión y tiempo limitado. Es necesario, por ende, abordar de manera adecuada los conceptos del magnetismo y la electricidad, ofrecer a los estudiantes una comprensión sólida y amplia mediante el desarrollo de los tres saberes. Además, se requiere incluir prácticas y experimentos para reforzar el aprendizaje y garantizar una comprensión significativa de estos contenidos. El uso del Aprendizaje Basado en Proyectos permite un aprendizaje significativo; aplicado al electromagnetismo, promueve la participación de los estudiantes y la aplicación de conceptos teóricos en proyectos relacionados con el tema. Esta estrategia busca fomentar habilidades de investigación y resolución de problemas, y relacionar los conceptos con problemáticas del entorno agrícola y pecuario. Por tanto, el ABP ofrece una forma dinámica y relevante de aprender, desarrollando competencias útiles para el futuro de los estudiantes.

Referencias

- Chacón Cardona, C. A. (2008). Problemáticas fundamentales de la formación en física básica. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 2.
- Chevallard, Y. (2012). Enseñar matemáticas en la sociedad del mañana: un argumento a favor de un contraparadigma emergente. En S. J. Cho, *Actas del XII Congreso Internacional sobre Educación Matemática* (págs. 173-187). Seoul: Springer Open.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad De Mexico: McGraw-Hill interamericana.
- Garzón Florez, C., & Florez, A. (2006). Guía para el maestro: modelo didactico para la enseñanza del electromagnetismo. *Revista colombiana de física*, 1-2.
- Hernández Martínez, M., & Villavicencio Torres, M. (2017). Ambientes lúdicos para la enseñanza del electromagnetismo en el bachillerato. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* Vol. 11, 2.
- INEDAF. (Enero de 2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Sapuyes, Nariño, Colombia.
- MEN. (1994). *Ley General De Educación*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. (2002). *ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES Y CIENCIAS NATURALES*. Bogotá. Nacional, M. D. (1994). *Ley general de educación 115*. Bogotá.
- Narvaez Burgos, I. (2014). La indagación como estrategia en el desarrollo de competencias científicas, mediante la aplicación de una secuencia didáctica en el área de ciencias naturales en grado tercero de básica primaria. Bogotá: Universidad Nacional.
- Niño, V. (2012). La física en Colombia. *Universidad Nacional*, 1 - 10.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de educación*, 103-124.
- Tamayo, & Tamayo, M. (2008). *El Proceso de la Investigación Científica*. Ciudad De Mexico.: Limusa.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toledo Morales, P., & Sanchez Garcia, J. (2018). APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA . *Profesorado revista de currículo y formación de profesorado*, 471 - 491.
- Valle Taiman, A., & Manrique Villavicencio, L. (2022). La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. *Facultad de educación PUCP*, 1 - 57.

***EL MÉTODO DE INGLÉS CON
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS COMO
PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE
MATERIAL PEDAGÓGICO ENFOCADO
EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA
EN LENGUA EXTRANJERA PARA
ESTUDIANTES EN ETAPA DE
EDUCACIÓN SUPERIOR***

Milena Lizeth Caicedo Getial
Liseth Carolina Valenzuela Delgado
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 17 de enero de 2023

Fecha de aceptación: 12 de octubre de 2023



Resumen

El presente artículo surge como resultado de una experiencia educativa que pone en manifiesto la dificultad que presentan los estudiantes de educación superior de diversos perfiles profesionales, para comprender textos escritos en inglés. También, se exhibe insuficiente reconocimiento de vocabulario, y falencias para retener información sobre estructuras gramaticales propias del idioma extranjero.

En consideración a las dificultades de los estudiantes universitarios, mencionadas anteriormente, frente al proceso de comprensión lectora en inglés, nos centramos en el marco del programa educativo "Administración en Seguridad y Salud en el Trabajo", en la Corporación Universitaria Minuto de Dios; lo que ha dado lugar a una investigación de tipo cualitativa apoyada en el método "Inglés con Propósitos Específicos" (ESP – English for Specific Purposes) (Hutchinson & Waters, 1987, p. 9), tomando la técnica de grupo focal basada en observación, entrevistas y encuestas. Con la intención de propiciar el aprendizaje de vocabulario técnico y expresiones en inglés, y que a partir del ejercicio lector se contemplen los objetivos comunicativos para sacar el mayor provecho y reforzar la comprensión de lectura.

Adicionalmente, con el mencionado método ESP se busca incentivar el diseño de materiales propios, que contribuyan a la motivación en la adquisición de un idioma extranjero. Para lo cual es necesario identificar un contexto, sus características, el contenido determinado y unos objetivos, a través de un proceso de reflexión y evaluación constante.

Finalmente, se asume que el ejercicio adecuado de la lectura requiere del lenguaje y sus habilidades, lo que conduce a un proceso interactivo de creación de significado y así mismo sirve como principio organizador de las estructuras del texto, un hecho importante en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras Clave: Inglés con Propósitos Específicos (ESP) en educación superior, comprensión lectora, diseño de materiales.

Abstract

This paper is the result of an educational experience that exhibits the difficulty that students of higher education from different professional profiles are having in terms of English reading comprehension. Thus, it reflects the lack of vocabulary and the shortcomings to remember grammatical structures in the foreign language.

Considering, the above mentioned undergraduate student's difficulties, this study took as a sample, learners of Occupational Health and Safety Administration learning program, at Corporación Universitaria Minuto de Dios. Then, a qualitative research was selected, founded on English for Specific Purposes approach (ESP) (Hutchinson & Waters, 1987, p. 9) by applying the focus group technique based on observation, interviews and surveys. In order to promote technical vocabulary and expressions learning in English, besides through reading practice the communicative goals must be taken into a consideration to improve reading comprehension.

Additionally, by means of the ESP approach this research project is aimed to encourage the design of own materials, which will enhance motivation in the process of acquiring a foreign language. Then, the context and its characteristics, as well as specific content and objectives must be settled down after making process of reflection and constant evaluation.

Finally, it is assumed that the proper reading exercise requires language and its skills, which leads to an interactive process of creating meaning and also serves as an organizing principle of text structures, an important fact in learning English as Foreign language.

Keywords: English for Specific Purposes (ESP), reading comprehension in the field of higher education, materials design.

Introducción

Enseñar inglés como idioma extranjero no ha significado un gran reto para los estudiantes universitarios, sino también para los profesores, quienes son conscientes de la multidisciplinariedad que conlleva los diferentes perfiles de las carreras profesionales, a esto le sumamos, los resultados que arrojan las pruebas de habilidades comunicativas, en las cuales, la comprensión de lectura como eje formador de significado muestra un bajo desempeño.

Es por esto que tomando como base la propia experiencia pedagógica de sus autoras en la enseñanza del inglés, la presente investigación parte del interés por indagar en las necesidades latentes de la población universitaria en este campo, lo cual ha desarrollado una construcción de conceptos significativos para buscar alternativas que puedan ofrecer una base teórica, como lo es el enfoque Inglés para Fines Específicos (ESP), y también promover el diseño de materiales propios por parte de los profesores, y que a su vez sirva como una herramienta que contribuya a mejorar la comprensión de lectura en el idioma extranjero.

Para lograrlo se exponen de forma sintética los siguientes conceptos con relación a los objetivos investigativos:

Inglés con propósitos específicos (ESP)

El idioma extranjero, inglés (LI) se postula en la actualidad como el principal idioma de intermediación de relaciones en diferentes campos, tales como: trabajo, educación, comercio, turismo, entretenimiento y ciencia, por tanto, se le reconoce como Lingua Franca (LF); por tanto, es mayor la cantidad de hablantes no nativos, superando al grupo de hablantes nativos. Debido a este hecho, los comprometidos con la enseñanza de esta lengua, se encuentran en una continua búsqueda de estrategias y métodos, con el propósito de mejorar o desarrollar habilidades en LI que también vayan en concordancia a las necesidades de los aprendices.

Por lo anterior, cabe resaltar que en área de la enseñanza-aprendizaje de inglés como Segunda lengua, existe una estrategia de enseñanza denominada el ESP; consolidado como un enfoque de enseñanza orientado a reparar en las necesidades comunicativas particulares de los estudiantes para desarrollar competencias que les ayuden a participar de manera significativa en contextos ocupacionales y/o académicos que estén relacionados con su perfil profesional.

El modelo ESP se identifica porque a la hora de enseñar la lengua extranjera, este permite la integración

de contenidos concretos y afines con las áreas de estudio de los aprendices. En efecto, los contenidos se eligen considerando las necesidades académicas de los estudiantes; por tanto, se ha ido orientando la enseñanza del inglés en campos como la Economía, Ingeniería, Administración, Medicina, entre otros.

Aunque el ESP es un enfoque que se centra en materias en específico, si comparte

Es válido mencionar que al ser el ESP un método de enseñanza de la lengua extranjera enfocado en una materia en específico, los objetivos del método están planteados en función del desarrollo de habilidades concretas y existe un énfasis en la enseñanza de vocabulario técnico y expresiones que se utilizan en el quehacer diario de la profesión a la cual está enfocada el curso ESP.

Adicionalmente, este enfoque tiene como objetivo hacer que los aprendices adquieran herramientas que les permitan emplear el idioma en situaciones comunicativas dentro de su entorno laboral. En este sentido, Hutchinson (1987) afirma que al adaptar un curso de inglés considerando las habilidades de los estudiantes, genera mayor motivación y convoca a un aprendizaje efectivo de la segunda lengua.

Por lo anterior, el ESP resulta ser un método que puede hacer que la enseñanza del idioma extranjero a nivel de educación superior ya no solo se enfoque en la gramática, o simplemente en la traducción de texto, sino también le proporciona al estudiante formación enfocada en su área y en el desarrollo de otras habilidades comunicativas, incluyendo la lectura comprensiva de textos en inglés.

Comprensión de lectura

A lo largo de la historia hasta la actualidad, uno de los pilares fundamentales del funcionamiento de nuestra sociedad ha sido la asimilación y apropiación de conocimiento a través de la lectura, esta dinámica diaria en cualquier contexto es un motor que moviliza el mundo, siempre y cuando llegue a su objetivo final, la comprensión de lectura.

Es indispensable entender que en el campo educativo y en todo ámbito generador de conocimiento, el mundo actual demanda una formación y actualización constante, por lo que una herramienta fundamental para estar a la vanguardia es la lectura, pero se puede sacar el mayor provecho si no se logra por completo su objetivo central, la comprensión. (García, Arévalo & Hernández 2018)

La comprensión de lectura proviene de un gran proceso interpretativo que combina el manejo de saberes básicos, en términos de sonidos, de letras, palabras y oraciones, cuyo proceso de asociación se vuelve automático. Los autores Block & Pressley (2002) consideran a la comprensión como un proceso de asimilación y acoplamiento de conocimiento significativo. El lector asume la nueva información que encuentra razonable y la acopla a todo aquello que él ya sabe. Estas actividades inherentes al ser humano, funcionan en un continuo complemento de variables, la comprensión representa la variable dependiente y el vocabulario, la fluidez, la fonética, etc. las independientes, con estas a su vez se desarrollan procesos como la causalidad, especificación o comparación, realizadas por el ser humano para descubrir la idea principal del texto. (Muñoz & Ocaña, 2016)

En la actualidad diferentes investigadores, profesores y estudiantes están de acuerdo sobre el gran papel de la comprensión de textos en los ambientes académicos, la cual representa una vía fundamental para poder acceder a una disciplina, y en términos de adquisición de conocimientos disciplinares específicos, también permite la asociación de los individuos interesados en estas especialidades (Swales, 1990; Hyland, 2004).

Parodi (2005) enfatiza la necesidad que los estudiantes tienen por desarrollar competencias discursivas para aceptar los retos académicos y superarlos de forma

satisfactoria. En el caso de esta investigación, se centra en la comprensión lectora en el aprendizaje del idioma inglés, por ser este considerado a nivel global, en términos económicos y académicos, como la lengua franca (Cobb y Horst, 2021; Dudley-Evans, St John, 2006)

En los procesos académicos, los estudiantes universitarios a menudo encuentran un gran número de textos enfocados a sus áreas disciplinares de estudio escritos en la lengua inglesa, como investigaciones, artículos científicos en libros o revistas o todo tipo de material publicado en internet, lo que, para algunos, su comprensión ha representado una dificultad. Por lo tanto, esto representa una razón más para desarrollar esta habilidad tan importante y necesaria, como lo es la comprensión de textos disciplinares en inglés, especialmente tomando en cuenta todos los recursos que los estudiantes pueden tomar provecho, que están escritos en este idioma (Dhieb-Henia, 2003).

Como resultado de la interacción con el texto escrito, un individuo extrae y construye significado simultáneamente, pero es de suma importancia entender que, con solo las cualidades del texto, no es posible lograr la comprensión, por lo que se debe considerar tres elementos esenciales: el lector, el texto, la actividad y el contexto.

En primer lugar, el lector como sujeto activo es un elemento central, es quien construye una representación mental, a partir de diversos procesos cognitivos como identificar el significado inmediato en palabras escritas, construir la proposición adecuada para luego comprender su estructura textual, integrándola a los conocimientos que él posee. (Cassany, Luna & Sanz, 2014)

Considerando el texto, este refiere a las diferentes manifestaciones escritas que establecen una comunicación. Se ha generado una gran variedad de clases de texto que pueden variar de acuerdo con el tipo, género, estilo, etc. Este busca contener, proponer y organizar el propósito del autor. Es el encargado de promover el interés para descubrir las ideas centrales y propósitos de los autores. (Sandoval & Casas, 2011)

Seguidamente, Snow (2002) explica que la actividad es una acción que implica tareas en los diferentes momentos de la Lectura. Cada individuo, consciente o inconscientemente, selecciona las actividades de acuerdo al propósito y a la complejidad del texto. Por ejemplo, para decodificar un escrito se aplican actividades con relación a la lingüística o semántica. También se realizan procesos externos como hojear para percibir algunas ideas antes de una lectura profunda o estudiar anticipadamente las secciones del texto con el propósito de retener la mayor cantidad de información, etc.

Finalmente, el contexto interviene en las prácticas de lectura debido a la constante interacción con los diferentes ambientes sociales en que convive el lector, como su casa, barrio, escuela, trabajo, etc. Desde temprana edad, el ser humano va moldeando su actuar en la medida que se va comprendiendo cómo funciona el mundo, lo que a su vez influye en la comprensión de la diversidad de temáticas de lectura. (Grupo de Estudio sobre la Lectura RAND, 2002).

El diseño de materiales con base en ESP en función de la habilidad de comprensión de lectura.

Como se menciona al inicio de este escrito, a razón de la experiencia docente, las autoras de este artículo han sido partícipes del proceso de búsqueda de recursos, de adaptación de los mismos y de selección de fuentes de información para beneficio propio y el de los estudiantes. Todas esas herramientas han sido empleadas en un gran número de oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero. De acuerdo a Bautista (2013), cuando el profesor, inmerso en su contexto educativo, crea por sí mismo o adapta los recursos, primordialmente teniendo en cuenta todas aquellas inherentes necesidades, entonces es cuando emerge el proceso del diseño de materiales.

Primero, para conocer a qué se refiere el diseño de materiales, se debe definir su concepto. Salinas (1992), explica a nivel general, que esta noción de creación hace referencia a la descripción y formación de un elemento, a su forma de imaginarlo y trazarlo como un bosquejo.

A lo largo de las experiencias educativas los profesores de lengua extranjera han sido expuestos a la continua oferta y demanda de recursos generados para la enseñanza, por ejemplo; cartillas, libros de texto, instructivos y diversidad de recursos físicos, y ahora y cada vez con más fuerza, juegos, videos, sitios web, etc. que son respuesta a las continuas exigencias de las diferentes formas y estilos de aprender de los estudiantes, que cambian constantemente y se van adaptando a las nuevas tendencias.

Tomlinson (2012) explica que los recursos mencionados anteriormente representan lo que conocemos generalmente como "materiales" y adicionalmente cuando todos estos comparten un mismo interés como es el propiciar y facilitar el aprendizaje para los estudiantes, entonces es ahí cuando tiene lugar el "Diseño de Materiales" considerando la propia experiencia, metodología y la reflexión en este proceso. (Núñez and Téllez, 2009).

Durante la significativa tarea de la enseñanza y aprendizaje, también surge la constante responsabilidad para buscar aquellas herramientas que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos de forma

significativa, comprensible y que los motive. En el caso particular de la institución a la que la investigación va dirigida, las herramientas que se manejan, contienen material que muchas veces no tiene conexión con el contexto actual o la población de estudio focalizada. De Mejía y Fonseca (2006) defienden que los profesores pueden encontrar fácilmente materiales provenientes de varias partes del mundo, sin embargo, muchas veces no siempre se adaptan a cualquier contexto, especialmente con referencia a aspectos como historia o cultura. Por lo tanto, esta es una razón más para aportar de forma convincente al diseño de materiales y acercarse más a los estudiantes, a sus inquietudes diarias y por supuesto a las situaciones que enfrentan cada día.

El propósito no es diseñar materiales que sean considerados perfectos, sino, que propendan la adecuación pedagógica que necesitan los educandos, sabiendo que cada uno es diferente, pero que comparten características en común muy valiosa, autores como Jo McDonough, Christopher Shaw and Hitomi Masuhara (2013), aluden que la tarea de diseñar materiales es de suma importancia. Primero se debe identificar y conocer a quien va dirigido el saber específico, que en este caso es el idioma inglés. Por lo tanto, estos autores explican que algunos aspectos a tener en cuenta son: edad, intereses, nivel de dominio del idioma, nivel educativo y académico, entre otros. Lo cual permitirá al educador situarse en un contexto determinado, que hará que la construcción de saberes sea más específica.

En consecuencia a lo anterior, otro pilar importante a tener en cuenta en el diseño de materiales, es hacer un análisis de necesidades de los aprendices, teniendo en cuenta lo que ellos saben y lo que necesitan conocer, lo que pueden y lo que se dificulta hacer, siempre con la intención de que estos factores orienten las dinámicas pedagógicas y que estas sean más efectivas. Núñez & Téllez (2008)

Así como la identificación de necesidades, también es fundamental, el determinar objetivos y metas. Graves (1997) explica que en el proceso de aprendizaje se reflexiona sobre las razones del porqué de la obtención del conocimiento, de esta manera hay una dirección con un sentido de apropiación de objetivos por alcanzar y conformando un sendero por el cual atravesar.

Otro aspecto a tener en cuenta, es la organización de los contenidos y actividades. Inicialmente, nos dice Graves (1997) que debemos comenzar por aquellas temáticas que son simples y gradualmente ir alcanzando las más complejas. Tomando herramientas de organización de las actividades que puedan representar de forma atractiva y clara el enfoque de aprendizaje, que se le quiere dar a la clase.

Finalmente, como docentes se debe hacer reflexión en conjunto con los estudiantes a través de preguntas previas y posteriores sobre los materiales, de esta manera se permite detectar fallas y así evaluar nuevamente las necesidades de los estudiantes, establecer una nueva organización de contenidos y seleccionar actividades que aporten mayormente al logro de las metas establecidas. (Núñez y Téllez, 2009)

El diseño de materiales debe ser un llamado a los profesores al despertar del interés de los estudiantes, inquietar a los alumnos y colegas sobre qué recursos y metodologías han dejado resultados positivos en los diferentes procesos y estar en el continuo análisis de la praxis educativa. Si bien para el diseño de materiales podemos guiarnos en diferentes ejemplos, nuestra misión debe ser el enfocarnos en el propio contexto y sus necesidades.

Metodología

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativa, considerando la técnica de recolección de información de grupo focal y encuestas basadas en análisis de necesidades. De este modo se es factible la oportunidad de conocer y comprender mejor el comportamiento de los aprendices desde su propia realidad, no solamente sobre su desempeño académico, sino acerca de sus sentimientos, pensamientos, motivaciones, etc. Desde la perspectiva de Ferrance (2000), este enfoque sirve para indagar sobre la propia práctica educativa, en donde se detalla de forma minuciosa y sistemática a través de las diferentes técnicas de investigación, la situación de aprendizaje real de los estudiantes y sus necesidades personales.

Dentro de la parte metodológica también se considera la modalidad de investigación acción, pues esta permite a las investigadoras comprometerse activamente en el proceso investigativo, tomando como base lo que sucede con la población de estudio y analizar el porqué de las dificultades que resulten en mejoras. De hecho, la propuesta de esta investigación en cuanto al desarrollar materiales propios cuenta como un aporte de posibles soluciones a los problemas de comprensión de lectura en inglés evidenciados en estudiantes universitarios.

Discusión

Tomando como primer fundamento de interés de análisis las observaciones realizadas a la praxis educativa de las autoras del presente artículo y las revisiones al desempeño académico por parte de los estudiantes universitarios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se ha evidenciado diferentes dificultades que los alumnos enfrentan en

el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto de educación superior.

A lo largo de los semestres en los diferentes programas de formación, los estudiantes generalmente toman niveles de inglés dentro de las carreras de pregrado. Sin embargo, se observa que se presentan serios problemas con respecto al conocimiento gramatical y hay un gran déficit de vocabulario, lo cual limita la comprensión de textos en inglés (básicos, intermedios y avanzados), siendo estos, gran fuente y base de aprendizaje. Los aprendices aseguran que, a pesar de haber visto diferentes temáticas y bastante vocabulario en sus anteriores niveles de inglés, todo esto se les olvida con gran facilidad. Adicionalmente, es notorio que los aprendices no conocen las categorías gramaticales incluso en su lengua materna. Es por ello que, al hablar de verbos, sustantivos, adjetivos, entre otras categorías, la comprensión lectora se vuelve aún más compleja.

Estas dificultades se repiten cada semestre. El aprendiz olvida lo enseñado o no lo aprende y en algunos casos se identifica un aprendizaje netamente memorístico, momentáneo de las estructuras gramaticales o reglas, con la incapacidad de aplicar el conocimiento adquirido constructivamente a situaciones cotidianas propias a su contexto educativo. Tampoco se verifica el desarrollo y asentamiento de estrategias cognitivas que le permitan encarar el problema en forma precisa y enfocada hacia el futuro contexto laboral.

Lo anterior es una muestra de como el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés no ha respondido a las demandas actuales que precisa el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), donde su enfoque está orientado a la acción en el que la lengua es una herramienta de comunicación que permite a los estudiantes desenvolverse en situaciones auténticas, que denoten su real utilidad y desarrollando tareas de diversa índole y aplicabilidad que genere conocimientos teóricos, pero también prácticos en su vida académica y laboral.

De igual manera, una de las mayores preocupaciones de las instituciones universitarias es brindar formación en el segundo idioma enfatizada hacia la presentación de Pruebas Saber Pro, esto con el fin de que la comunidad educativa se desempeñe de la mejor forma en la presentación de las pruebas de inglés demandadas por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a nivel nacional. Esta meta es común para diferentes entes educativos, pero la realidad nos presenta una serie de situaciones que dificultan la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes de pregrado de educación superior. Por un lado, nos enfrentamos con grupos de alumnos bastante heterogéneos en cuanto a conocimientos

específicos del inglés, y con diferentes edades, gustos, expectativas, etc. Pero que comparten intereses de formación similares, ya que pertenecen a programas de formación específicos y buscan en ellos la obtención de competencias en común que les permitan desenvolverse en el mundo laboral.

En la actualidad, se pregona abiertamente que el inglés es el idioma universal y que no se puede sobrevivir en este mundo globalizado sin conocerlo, los alumnos llegan al final de sus carreras con muy poca o nula preparación. Por lo tanto, no podemos suponer tampoco niveles aceptables en cuanto a las habilidades comprensivas y reflexivas en el propio Idioma.

Por último, es importante mencionar que para superar estos obstáculos se debe proceder con el planteamiento de mecanismos compensatorios y dinámicos, como nuevas estrategias al momento de aprender y/o enseñar las estructura y las funciones del idioma extranjero, y que estén asociadas con sus usos correspondientes a las carreras en formación, establecidos en la lengua extranjera y se apoye en el dominio de temáticas que aporten a su saber específico. Como lo hace la presente investigación a través de la propuesta del diseño de materiales con base en el método de inglés con Propósitos Específicos.

Conclusiones

Son diversas las situaciones en el ámbito académico y en el ámbito laboral que se les presentan a los estudiantes universitarios, las cuales implican la inmersión en la lengua inglesa, y el modelo del Inglés con Propósitos Específicos (ESP) permite abarcar no únicamente vocabulario y gramática, sino presentar ante ellos contextos reales en donde el aprendizaje del idioma extranjero de verdad refleje su importancia y aplicabilidad.

La combinación del saber concreto de una disciplina y las bases de conocimiento de la lengua inglesa la ofrece el modelo de Inglés con Propósitos Específicos (ESP), que a través de lograr su equilibrio permite a los alumnos de educación superior obtener una mayor competencia en su proceso académico y en su futuro laboral.

La oportuna y adecuada selección de materiales en un área determinada es muy importante para su adecuación en el proceso de enseñanza del inglés siguiendo el modelo de ESP. Esto se logra tomando como fundamento las necesidades contextuales de los aprendices y de esta manera se seleccionan las estrategias a emplear y los contenidos de estudio.

La comprensión de lectura en el proceso de aprendizaje de idiomas representa una significativa utilidad, especialmente con referencia a la obtención de vocabulario, identificación de tiempos y reconocimiento de estructuras gramaticales, que sirven de enlace para la búsqueda de diversidad de fuentes de conocimiento.

Como profesores del idioma inglés y tomando como referencia la praxis educativa se considera de suma importancia indagar por las dificultades y las necesidades específicas de la población universitaria, de lo cual se ha observado, que enfrentan los estudiantes es el reto de asumir un aprendizaje con el que a veces se siente ajeno y lo cual se ha percibido a través del quehacer diario también como educadores.

Finalmente, frente al interés y preocupación por buscar las mejores alternativas de métodos y diseño de materiales de enseñanza, se encuentran múltiples alternativas, desafortunadamente, éstas en ocasiones no se adaptan al contexto en que se trabaja y lo que es aún más preocupante no despierta un interés total de los estudiantes, que motive el aprendizaje. Es por esto que, en la búsqueda de alternativas para la creación propia de materiales, se dio lugar al enfoque de Inglés con Propósitos Específicos (ESP) como una herramienta válida para propiciar un adecuado aprendizaje y por sus grandes aportes que involucran la comprensión de lectura en el idioma extranjero.

Referencias

Astrid Lissette Cativo de Cornejo, A.L.(s.f). La Importancia del Idioma Inglés para Propósitos Específicos. Escuela Especializada en Ingeniería ITCA- FEPADE REVISTA TECNOLÓGICA Volumen 7, N 1. Recuperado de <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2546/1/CAP%2011.pdf>

Andrés Espinoza, A. A., Veas, C. P., Gómez, P. I., Romero, M (2019). Inglés para fines específicos para el fortalecimiento de la empleabilidad en estudiantes de educación media técnico profesional en Chile. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36, pp. 15-34, 2019. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860001/html/>

Evans, T.D., Saint John, M. (1998) Developments in English for specific purposes – A multidisciplinary approach. Cambridge University Press. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=FY5ChNRKtxwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=true

De Mejía, A. M., & Fonseca, L. (2006). Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia. Universidad de los Andes, Bogotá.

Ibañez O, R. (2007) Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 45 (1), I Sem. 2007, pp. 67-85. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071848832007000100005&script=sci_arttext

Hutchinson, T., Waters, A. (1987) English for specific purposes – A learning centred approach. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/343537796_English_for_Specific_Purposes ISSN-e 2248-6941,

ISSN 0121-6538, Vol. 13, N°. 20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121276>

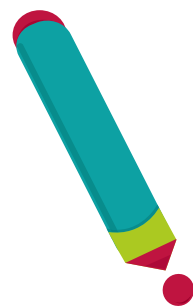
Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. Language Teaching, 45(2), 143-17

**LOS JUEGOS TRADICIONALES
DEL RESGUARDO INDIGENA
DE MALES COMO MEDIADOR
DIDACTICO PARA LA
CONSERVACIÓN DE LAS
ESTRUCTURAS SOCIALES
ANCESTRALES**

Arley Camilo Valenzuela
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 22 de noviembre de 2023



Resumen

El artículo devela el papel crucial de los juegos tradicionales como mediadores didácticos para conservar las prácticas sociales y culturales ancestrales en el resguardo Indígena de Males, ubicado en Córdoba-Nariño. Se destaca su importancia en la transmisión cultural y el fortalecimiento de la identidad étnica. En este contexto, se hace referencia a conceptos de educación y cultura; además, se aborda la problemática del uso excesivo de la tecnología y su afectación a la identidad cultural. Asimismo, se expone cómo los juegos tradicionales fueron integrados a las aulas de clase, siendo esta una alternativa pedagógica efectiva para conservar estructuras ancestrales. En este proceso se toma como referencia la tradición oral que existe en el territorio y se opta por utilizar el enfoque cualitativo que ayuda a resaltar la importancia de métodos educativos arraigados. Cabe destacar que el proyecto comunitario devela resultados importantes como la recopilación de aproximadamente 52 juegos tradicionales los cuales fueron expuestos y practicados con alrededor de 270 estudiantes y nueve docentes quienes fueron capacitados y ahora son la semilla fundamental para recuperar la identidad a través del juego tradicional. Estos hallazgos resaltan la importancia de integrar enfoques educativos culturalmente relevantes y respetuosos con las tradiciones locales para garantizar una educación inclusiva y significativa para las comunidades indígenas.

Palabras Clave: juegos tradicionales, resguardo indígena, mediador didáctico, identidad cultural, estructuras sociales ancestrales.

Abstract

The article develops the crucial role of traditional games as didactic mediators to preserve ancestral social and cultural practices on the Males Indigenous reservation, located in Córdoba-Nariño. Its importance in cultural transmission and strengthening ethnic identity is highlighted. In this context, reference is made to concepts of education and culture. In addition, the problem of excessive use of technology and its impact on cultural identity is addressed. Likewise, it shows how traditional games were integrated into classrooms, which is an effective pedagogical alternative to preserve ancestral structures. In this process, the oral tradition that exists in the territory is taken as a reference, and the qualitative approach is chosen to help highlight the importance of deep-rooted educational methods. It should be noted that the community project developed important results, such as the compilation of approximately 52 traditional games that were exposed and practiced with around 270 students and nine teachers who were trained and are now the fundamental seed to recovering identity

through traditional games. These findings highlight the importance of integrating educational approaches that are culturally relevant and respectful of local traditions to ensure inclusive and meaningful education for indigenous communities.

Keywords: traditional games, indigenous reservation, didactic mediator, cultural identity, ancestral social structures.

Introducción

La investigación se origina debido a la pérdida de identidad cultural en el Resguardo Indígena de Males de Córdoba-Nariño, ocasionada por la contaminación visual provocada por los medios tecnológicos que, Según Hernández, R. (2021), "se refiere a la expansión caótica de dispositivos y elementos visuales digitales los cuales impactan la percepción estética del entorno y la calidad de vida de las personas al causar distracción y saturación sensorial." (Citado en Galindo, I. & Mamani, E. 2022, p. 35). Lo cual ha generado que haya un abandono y desconocimiento de los juegos tradicionales y autóctonos dentro del territorio, de tal manera que hay que conocer primero el concepto de identidad cultural que, en palabras de González, V. (2000) se refiere a:

"la construcción de un pueblo a lo largo de su historia a través de múltiples aspectos, que con el transcurrir del tiempo se miran arraigados; los principales elementos son comunicación entre los integrantes de una comunidad en particular y sus relaciones sociales al construir costumbres propias que llevan a comportamientos de manera colectiva y que son representados de manera autóctona." (Citado en Molano, O.L. p. 73)

Teniendo en cuenta lo anterior dentro de un resguardo indígena, se construye la identidad cultural, pero últimamente se ha visto en declive a causa de la tecnología, por lo tanto, se presenta un proyecto comunitario al señor gobernador del Resguardo Indígena de Males, donde se expone la importancia de mantener estas costumbres. Así mismo, se da a conocer, ¿por qué?, trabajar con los grados quintos; pues bien, en los (Estándares Básicos de Competencia, 2006), para ser más concretos en el área de Ciencias Sociales 4° y 5° se menciona lo siguiente: "Reconocer algunas características físicas y culturales del entorno, su interacción y las consecuencias sociales, políticas y económicas que resultan de ellas" (p.125). Además, se menciona que se adquiere ciertos compromisos como: reconocer "la importancia de los aportes de algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos... en diversas épocas y entornos." (EBC, 2006. Pág. 125).

Expuesto lo anterior, se propone el siguiente objetivo: Capacitación a los guaguas de los grados quintos

Institución Educativa san Bartolomé pertenecientes al Resguardo Indígena de Males con el fin de dar a conocer los juegos autóctonos y tradicionales, para afianzar la cultura y sana recreación, que se alcanza con ayuda de actividades pedagógicas que se pretende ejecutar mediante un cronograma con tiempos establecidos, siendo este proyecto avalado por el cabildo mayor y llevarse a cabo dentro del resguardo.

Figura 1: Actividad recordar es vivir



NOTA: FUENTE DE LA INVESTIGACIÓN

Para ejecutar el proyecto, uno de los requisitos indispensable es el tener un alto sentido de pertenencia por la comunidad y la manera en como le va a beneficiar a los habitantes del territorio indígena, así que, se tiene en cuenta la metodología investigativa de carácter cualitativo propuesta por (Hernández Sampieri, R., et al., 2010), en donde, menciona que una de las características de la investigación cualitativa es: "el fundamento en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento de las acciones de los seres humanos y sus instituciones, es decir que busca interpretar lo que va captando activamente." (p.9), de tal manera, que inicia con entrevistas a los abuelitos de los niños de los grados quintos, con esta recolección de datos se logró encontrar de alrededor de 52 juegos tradicionales con su respectivo reglamento, siendo este uno de los primeros avances significativos del proyecto, así mismo, se hace observación y cuestionamientos a los niños con el fin de saber qué juegos son los que usualmente practican y que juego tradicional conocen, siendo esta una de las grandes dificultades, ya que la mayoría no diferenciaban cuáles eran verdaderamente los juegos tradicionales y no tener idea de ellos, incluso algunos se limitaban a contestar y explicar los juegos cibernéticos.

Teniendo plenamente identificado la problemática, se plantea el método etnográfico que "se caracteriza por ser una técnica de investigación cualitativa que se enfoca en el estudio detallado y profundo de una comunidad o grupo social en su entorno natural"

(Hernández Sampieri, R., et al., 2010, p. 9) utilizado básicamente para desarrollar una investigación con una comunidad específica, es decir, se empieza a recopilar información a través de entrevistas a los participantes.

Con los datos obtenidos hasta el momento se empieza a socializar la problemática con los profesores y los niños, haciendo un juego de memoria para recordar algunos juegos tradicionales, así como también se utiliza la tradición oral por medio de las anécdotas, para llegar a motivar a los niños.

Por lo anterior se toma los juegos tradicionales como un mediador didáctico, ya que son una alternativa de enseñanza y aprendizaje dentro del aula de clase. Basados en Espinosa, R. E. (2016) un mediador es:

"Un proceso educativo se debe caracterizar por promocionar el aprendizaje de una manera creativa, abriendo espacios para la expresión en todos los ámbitos. Debe promover el aprendizaje, la construcción del conocimiento, las experiencias vividas dentro y fuera del aula de clase, de tal forma que le facilite la interiorización del conocimiento." (Pág.100)

Es crucial destacar que, un mediador didáctico es una herramienta de apoyo manejada o trabajada a la hora de enseñar dentro del aula de clases, ya que, se puede acoplar frente a los lineamientos curriculares EBC (Estándares Básicos de Competencia), además, es un concepto que se puede tomar como referencia para llevar a cabo los procesos de enseñanza dentro del territorio indígena, para que los juegos tradicionales se los pueda abordar como un eje transversal y así poder mantener las costumbres o identidad, por lo que el término educación intercultural se relaciona con la dimensión cultural de la enseñanza y con un tipo de aprendizaje que tiene un significado profundo. Es decir que: en términos educativos, es fundamental tener en cuenta el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), donde menciona que: "Esta teoría se centra en la creación del conocimiento a través del descubrimiento de información nueva basada en conocimientos previos, y este proceso no se limita al entorno escolar, sino que también ocurre en la vida diaria" Citado en Rivera Ríos, A., et, at 2020. (Pág. 393)

Ahora bien, es importante decir que un resguardo indígena según la Constitución Política Colombiana es de Naturaleza Jurídica, es decir, que: "los resguardos indígenas son propiedad colectiva de las comunidades indígenas en favor de las cuales se constituyen, y tienen el carácter de inalienables, imprescriptibles e inembargables" (C.P. Colombia. Artículos 63 y 329)

Por lo tanto, es posible trabajar con los juegos tradicionales, ya que, el resguardo, tiene cierta autonomía; existe un derecho mayor dentro del territorio

que permite tomar decisiones con el fin de fortalecer la identidad y la cultura del territorio, pero más allá del orden jurídico se busca que los estudiantes no pierdan sus raíces y que mejor que inculcar bases desde la escuela, especialmente en el grado quinto en donde podemos encontrar estudiantes que oscilan entre los 10 y 11 años, siendo esta una edad trascendental en la vida escolar, Vygotsky (1978), plantea una teoría de desarrollo en la que en la cual se establecen etapas de la infancia hasta la adolescencia de la siguiente manera: “la infancia (de dos meses a un año); la niñez temprana (de uno a tres años); la edad preescolar (de tres a siete años); la edad escolar (de siete a trece años), y la adolescencia (de trece a diecisiete años). Citado en Álvarez, A. & Del río, P. (1990). Pág. 105

Por otro lado, se puede decir que el proyecto ha logrado avances satisfactorios. Durante este periodo de tiempo las autoridades indígenas le han dado importancia al fortalecimiento de la cultura y también se han vinculado haciendo eventos y concursos de juegos tradicionales, en las festividades, y fechas importantes tales como: el día del campesino, el Inti Raymi (fiesta de adoración al sol) como uno de los días más importantes del resguardo indígena que se ha venido fortaleciendo. Por lo que podemos deducir que: El proyecto ha tenido trascendencia, llamando la atención de los educadores y mandatarios del resguardo.

El proyecto comunitario le apunta, a la resistencia a la vida convencional y contaminación visual tecnológica que en panoramas actuales trae consigo ventajas, pero también consigo algunas desventajas, ya que, la innovación trata de hacer más fáciles las cosas para cualquier persona, sin embargo, también son distractores que causan mucha curiosidad en los niños y se dejan llevar fácilmente por elementos tecnológicos como: el celular, el internet, los videojuegos, la televisión y muchos elementos de los cuales es imprescindible no utilizar, pero el dilema es que existen consecuencias, comunes como la pérdida deliberada de tiempo, o la mala utilización del tiempo libre, así como también, el dejar de lado costumbres en diferentes ámbitos familiares, sociales y educativos.

Metodología

En el contexto de abordar la problemática de la pérdida de costumbres en el Resguardo Indígena de Males, es crucial comenzar con la construcción de actividades después de la postulación y aprobación del proyecto, con el fin de respaldarlo y lograr los objetivos establecidos. En este caso, se optó por trabajar con un enfoque de investigación cualitativa, que según Hernández Sampieri et al., (2010), implica “explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas” (Pág.9). Este enfoque permite llevar a cabo una investigación que parte de

lo particular para llegar a lo general, proporcionando así una visión amplia en cuanto a la población y las herramientas adecuadas para el estudio. Hernández Sampieri et al., (2010), sugiere: “Métodos[técnicas e instrumentos] de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados (...), la recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos)” En síntesis, “El proceso de indagación es más flexible” (Pág.9).

Figura 2: carreras de cuyes



Nota: fuente de la investigación

Ciertamente, este método fue implementado a cabalidad para poder hacer la recolección de datos, por medio de entrevistas, audios, videos, testimonios y anécdotas que también se recolectaron por medio de diario de campo, así mismo se tiene la evidencia mediante fotografías. Este método fue de vital importancia, ya que se recolecta datos muy relevantes.

Adicional a lo anterior se diseñó una propuesta dependiendo el cronograma en la que se plantean exposiciones con estudiantes y docentes de manera conjunta, en donde se implementan los juegos tradicionales como mediadores didácticos, dependiendo la materia a la que estaban viendo, por ejemplo: en matemáticas se practicaba juegos tradicionales que implicaran contar, sumar, restar, multiplicar y dividir, y en las demás materias también se hizo un ejercicio similar; con el fin de no interrumpir las temáticas que se estaban mirando en el momento, así mismo se daba a conocer anécdotas y participación, para finalmente dejar una reflexión buscando cumplir lo propuesto en las actividades como por ejemplo: en el avance cuatro se hizo una actividad titulada “recordar es vivir y olvidar es morir” (ver figura 1). Por ende, se organiza avances semestrales que están debidamente documentados, estos con el fin de indicar reportes de las actividades que se han venido trabajando

Resultados

Se fortalece la identidad cultural y las costumbres del Resguardo Indígena de Males, a través de la tradición oral, es decir, anécdotas actúan como un puente entre el pasado y el presente, transmitiendo conocimientos, valores y la esencia misma de la identidad indígena. Preservando la memoria colectiva, además, se nutre el sentido de pertenencia, fortaleciendo el vínculo emocional con las raíces culturales. Paralelamente, la práctica de juegos tradicionales en los lugares de sano esparcimiento, permite intercambio intergeneracional y la afirmación de la identidad cultural. Estos juegos, cargados de simbolismo y significado cultural, no solo ofrecen diversión y recreación, sino que también promueven la cohesión social y el respeto por las tradiciones, entornos escolares, familiares y culturales, en este sentido, amplifica su impacto, al integrarlas en el tejido social y educativo de la comunidad. En las escuelas, se fomenta el orgullo por la herencia cultural, mientras que en los hogares se fortalecen los lazos familiares a través de la transmisión de conocimientos y prácticas ancestrales. Asimismo, en eventos culturales y espacios comunitarios, se celebra y promueve la riqueza de la cultura indígena, generando un sentido de comunidad y pertenencia compartida.

A continuación, se relacionan juegos tradicionales autóctonos:

1. Habas quemadas
2. El pintadillo
3. Carro de balineras
4. El cuspe
5. El palo encebado
6. El puerco encebado
7. Flechas de palo
8. Cauchera o simbra
9. Cerbatana o bodoquera
10. Ollas encantadas
11. El zambo
12. El acarreador- carrito aguatero
13. Carreras de cuyes
14. Chaza de tabla
15. Voleibol criollo
16. Encostalados
17. Carretas o carretillas
18. Chaza de mano
19. La arracacha

Los juegos tradicionales fomentan diferentes habilidades, actitudes y especialmente el trabajo en equipo, de esta manera se espera que su uso en contextos educativos y comunitarios contribuya al fortalecimiento de las relaciones interpersonales y la cohesión social dentro del resguardo. Además, brinda un espacio para aprender de liderazgo, así como

también valores éticos inculcados como la obediencia, especialmente con juegos grupales y de competencia.

A continuación, se relacionan juegos tradicionales comunes:

20. Las escondidillas
21. Gallina ciega
22. La rueda con niños
23. La rayuela
24. Las bolas -canicas
25. La estatua- congelado
26. El trompo
27. La cuerda
28. El ponchado
29. Las cocinadas
30. Las ollitas
31. La llanta
32. Cantos con las manos
33. La cuarta
34. Competencias de pelar papas o maíz
35. La liber
36. Cuchara
37. Cometas
38. Aros
39. Pescado sin sal
40. El tope
41. Copa arriba
42. La honda
43. Muñecas de trapo
44. Las sillas
45. Los sapitos
46. Puente quebrado
47. Yoyo
48. Cuchara y huevo
49. Los amarrados
50. Caballitos
51. Pirinolas
52. El Valero

Cabe resaltar que en la investigación se encuentran juegos tradicionales y su reglamento debidamente expuesto en el avance tres del proyecto comunitario titulado: Capacitación a los Guaguas de los Grados Quintos de la Institución Educativa San Bartolomé Acerca De Los Juegos Tradicionales Del Resguardo Indígena De Males. Recordemos que estos juegos se pueden ser mediadores didácticos para los docentes y puedan aplicar teniendo en cuenta los EBC para los grados quintos de manera transversal.

Así mismo, se trabajó con la construcción de algunos implementos importantes para poder jugar, como: pelotas, raquetas, cometas, cuspes, entre otros. También, se logra conseguir de manera independiente juegos con los que puedan practicar como: trompos, pirinolas, canicas, yoyos, carbones, aros, Todo con el fin de que experimenten y tengan conocimiento de los mismos. Se incentivó a la creatividad mediante dibujos

dentro de las aulas de clase, en donde se evidencie los aprendizajes.

Finalmente, se termina con charlas, con los docentes, en donde ellos también se vuelvan a sentir niños jugando con sus estudiantes y contándoles sus anécdotas, y explicándoles cuáles juegos pueden utilizar en sus clases. Así mismo, se recalca el objetivo a cumplir con respecto a la recuperación de los juegos tradicionales y el no perder las costumbres, el sano esparcimiento y finalmente el uso adecuado de su tiempo libre.

Figura 3: Juego encostalados



Nota: fuente de la investigación

Discusión

Los juegos tradicionales dentro del resguardo han sido subvalorados por la comunidad indígena a tal punto que se estaban perdiendo a causa de la contaminación visual de los medios tecnológicos, y una de las consecuencias puede ser la pérdida total de la identidad, ya que, el resguardo también estaba perdiendo la cultura ancestral, la música, las tradiciones y la razón de ser del territorio, afortunadamente en la actualidad se ha fortalecido este ámbito gracias a este tipo de proyectos comunitarios que han ayudado a las personas que habitan el resguardo a tomar conciencia y a manejar la convencionalidad y no perder su sentido de pertenencia, ya que, El impacto directo de este proyecto ha evidenciado el aumento de la participación y el interés de las personas, especialmente de los niños, y la relación con los juegos tradicionales. Esto ha llevado a un mayor conocimiento y valoración de las costumbres y tradiciones ancestrales dentro del resguardo. Además, se ha fortalecido la conexión intergeneracional, ya que los conocimientos y experiencias se comparten entre Abuelito, adultos, jóvenes y las nuevas generaciones.

Es importante saber inculcar la cultura y tradición desde el ámbito educativo, ya que así se puede mantener por generaciones, los docentes también pueden hacer uso de estas herramientas vinculándolas de alguna

manera a las áreas que desempeñan, esto no debe ser una obligación diaria, sino más bien determinar cuándo es necesario y orientar sobre la importancia de estructuras sociales ancestrales a través de la práctica y oralidad.

Se sabe que en la actualidad es inevitable no estar en contacto con los medios tecnológicos, pero hay maneras diferentes de aprovechar su tiempo libre de forma productiva, haciendo parte del territorio ancestral y fortaleciendo la cultura, en este sentido hay que mirar el alrededor y dejarse envolver por la cultura y la ancestralidad del territorio indígena y no de la convencionalidad, en este sentido Hernández, M. & Velazco, L. (2015) menciona que:

“El concepto de ancestralidad denota un proceso relacional con el origen que condensa: el lugar físico y social como territorio de los ancestros; la vida comunitaria, en particular el sistema de cargos y el tequio; y la lengua indígena. A la vez, estas tres dimensiones constituyen ejes de identidad cultural en una dialéctica de adscripción y diferencia para estos jóvenes.”
(Pág. 138)

Por lo tanto, hay que buscar la identidad del territorio no solo desde su ubicación geográfica, sino también desde una construcción social en torno a las costumbres arraigadas y que nacen de los ancestros, llevando una vida comunitaria con identidad cultural y resistencia de la misma, fortaleciendo principalmente las costumbres en los niños y en los entornos educativos.

Conclusiones

El fortalecimiento de la identidad cultural y las costumbres del Resguardo Indígena de Males se materializa a través de la revitalización de la tradición oral y la práctica de juegos tradicionales, en un entramado de espacios que abarcan lo educativo, lo familiar y lo cultural. Este proceso no solo salvaguarda el patrimonio cultural de la comunidad, sino que también promueve la cohesión social y el arraigo cultural, sentando las bases para un futuro donde la diversidad cultural sea valorada.

En definitiva, los proyectos comunitarios traen consigo fundamentos teóricos y prácticos con los cuales se puede aportar orientaciones de una problemática que esté pasando un pueblo o comunidad y se los puede trabajar desde diferentes perspectivas

Igualmente, es importante resaltar que en el proyecto, se ha evidenciado cambios significativos que aportan a la recuperación de la identidad cultural en una comunidad indígena.

En este sentido se ha logrado cumplir con los objetivos que evidencian resultados, además se hace un trabajo investigativo que ayuda a tener conocimientos documentales acerca de los juegos tradicionales, para que las personas de la comunidad también puedan seguir manteniendo la tradición y costumbre.

Se da a conocer a los docentes una manera distinta de hacer pedagogía sin abandonar sus lineamientos curriculares, haciendo transversalización desde los juegos tradicionales dentro del territorio, además se los postula como herramientas didácticas para que en alguna ocasión los puedan implementar en sus clases.

Finalmente, se da a conocer que tan importante pueden ser los juegos tradicionales dentro de un territorio o comunidad indígena y como hacer resistencia a la vida convencional actual y la contaminación visual de los medios tecnológicos o aprovechar el tiempo libre con sano esparcimiento.

Agradecimientos

Se agradece a todas las personas que hacen parte del proyecto tanto a los gobernadores del resguardo que participaron, como también al cabildo universitario (CIU-Males), por brindar el espacio para poder ejecutar el proyecto, por la gestión ante Fondo de becas Álvaro Ulcué Chocué (icetex), así mismo, un agradecimiento especial a los docentes de la Institución Educativa San Bartolomé (Grado quinto) a todos los niños que se han dispuesto a conocer y aprender en todas las capacitaciones, por su puesto agradecimiento a los adultos mayores, quienes nos compartieron su conocimiento (reglamentos) y anécdotas para recuperar los juegos tradicionales y finalmente a personas que han estado apoyando y siguen de cerca este bonito proyecto.

Figura 4: Juego del zambo



Nota: fuente de la investigación

Bibliografía

ÁLVAREZ, A. & DEL RÍO, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación (pp 93-119). Madrid: Alianza Editorial. 508 pp. ISBN:84-206-6531-2.

https://www.researchgate.net/profile/Amelia-Alvarez/publication/348559478_Aprendizaje_y_desarrollo_La_teoría_de_la_actividad_y_la_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoría-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós

CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA [CONST]. Artículo 67 (Colombia). Recuperado de: <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67#:~:text=Art%C3%ADculo%2067.,y%20valores%20de%20la%20cultura>.

Espinosa, R. E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. Praxis. Vol. 12, 90 – 102. <https://doi.org/10.21676/23897856.1850>

Galindo, I., & Mamani, E. (2022). Contaminación visual y su relación con la salud de los pobladores en el distrito de Comas, Lima Metropolitana - 2022 (Tesis de pregrado, Universidad del Callao, Perú), recuperado de:

<https://repositorio.unac.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12952/7748/TESIS%20-%20MAMANI%20-%20GALINDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5° Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

Hernández, M. & Velazco, L. (2015) La etnicidad cuestionada: Ancestralidad en las hijas y los hijos de inmigrantes indígenas oaxaqueños en Estados Unidos. Migr. Inter [online]. 2015, vol.8, n.2, pp.133-163. ISSN 2594-0279.

Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf

Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Opera, 7(7), 69–84. Recuperado a partir de: <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>

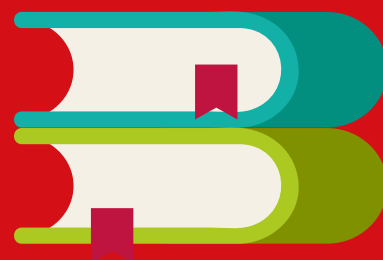
Rivera Ríos, A. R., Galdós Sotolondo, S. Á., & Espinoza Freire, E. E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Revista Conrado*, 16(75), 390-396.

Valenzuela, A. (2020). CAPACITACIÓN A LOS GUAGUAS DE LOS GRADOS QUINTOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN BARTOLOMÉ ACERCA DE LOS JUEGOS TRADICIONALES DEL RESGUARDO INDÍGENA DE MALES [proyecto comunitario] Fondo de becas Álvaro Ulcué Chocué –icetex.

***EXPERIENCIAS DE DOCENTES
EN LA IMPLEMENTACIÓN DE
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
DIGITALES EN EL PROGRAMA DE
MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD
DE NARIÑO DURANTE Y
DESPUÉS DEL AISLAMIENTO
POR COVID-19***

Andrea Viviana España Ruiz
Camilo Andrés Ortega Villada
Jennifer Zorayda Mendez Chacon
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 30 de junio de 2023
Fecha de aceptación: 15 de diciembre de 2023



Resumen

A lo largo de la historia de la educación se ha discutido la necesidad de incluir materiales didácticos adecuados para el desarrollo de actividades académicas, en plena era de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y ante la coyuntura mundial SARS - CoV-2 (COVID-19), la escuela propuso el reto de implementar estrategias didácticas digitales para apoyar los procesos de enseñanza – aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Sin embargo, surgen algunos interrogantes que merecen ser objeto de análisis puntualmente relacionados con las experiencias de los docentes del ciclo básico del Programa de Medicina de la Universidad de Nariño, en el uso de herramientas digitales durante y posterior al periodo de aislamiento obligatorio por COVID-19 y, en la manera de contribuir a una formación integral fortaleciendo intereses y necesidades del proceso educativo a tal punto de estimular y ofrecer ambientes agradables, transformando la educación en el área de la salud.

Palabras Clave- Estrategias didácticas digitales, Educación en Pandemia, TIC en Educación.

Abstract

Over the course of history of education, the need to include appropriate teaching materials for the development of academic activities has been discussed, in the era of Information Technology and Communication ICT and the global situation SARS - CoV-2 (COVID-19), the School proposed the challenge of implementing Digital teaching strategies to support the teaching-learning processes in all areas of knowledge. However, some questions arise that deserve to be analyzed specifically related to the experiences of teachers of the basic cycle of the Medicine Program at the University of Nariño, in the use of digital tools during and after the period of compulsory isolation by COVID-19 and how to contribute to a comprehensive training strengthening interests and needs of the educational process to the point of stimulating and providing pleasant environments, transforming education in the area of health.

Keywords: Digital teaching strategies, education during pandemic, TIC in education.

Introducción

La integración de estrategias didácticas digitales para respaldar la enseñanza y el aprendizaje juega un papel esencial en dinamizar los contenidos en todos los niveles de formación académica. Este enfoque facilita

el acceso a una extensa variedad de recursos, como la exploración en la red, la búsqueda en bases de datos y la colaboración en la construcción de ideas. Este acceso a recursos digitales se refleja en beneficios sustanciales para el proceso educativo.

La convergencia de estrategias didácticas con la tecnología ha generado una transformación radical en el paradigma social, estimulando la adopción de estrategias alineadas con los intereses y necesidades del proceso educativo. Este cambio se evidenció de manera especialmente marcada durante la emergencia sanitaria de 2020, cuando los educadores se vieron en la necesidad de adquirir competencias digitales transformadoras para dar continuidad al desarrollo de los procesos académicos.

El uso de estrategias didácticas, tanto en entornos virtuales como presenciales, abre la puerta a la creación de didácticas que contribuyen a una formación integral y dinámica en todas las áreas del conocimiento. Estas están meticulosamente diseñadas para alcanzar metas y objetivos fundamentados en el currículo escolar, fomentando un aprendizaje más interactivo y participativo.

Un ejemplo concreto de esta transformación educativa se observó en el programa de Medicina de la Universidad de Nariño constituyéndose en un testimonio vivo de la capacidad adaptativa de las instituciones académicas frente a desafíos sin precedentes, como los impuestos por la pandemia de COVID-19. La respuesta ágil a la necesidad de continuar con la enseñanza en un entorno virtual llevó a la implementación de estrategias didácticas que aprovecharon plenamente las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

En este sentido, los docentes del Ciclo Básico del Programa de Medicina se convirtieron en agentes clave de esta transición, explorando y adoptando innovadoras prácticas pedagógicas en el ámbito digital. Esta adaptación no solo implicó la simple sustitución de métodos tradicionales por plataformas en línea, sino que también generó una reflexión profunda sobre cómo potenciar la experiencia de aprendizaje en un entorno virtual.

Explorar las experiencias de estos educadores durante y después del periodo de aislamiento por COVID-19 se presenta como una oportunidad invaluable. Este análisis permitirá no solo comprender los desafíos enfrentados, sino también identificar las mejores prácticas y lecciones aprendidas que podrían informar futuras estrategias educativas. Además, la evaluación del impacto real de esta transición hacia la educación digital en el Programa de Medicina ofrecerá valiosas interpretaciones sobre la eficacia de las TIC en el contexto académico y cómo pueden ser optimizadas para mejorar la calidad del aprendizaje a largo plazo.

Aspectos generales

Ante la coyuntura mundial por SARS-CoV-2 (COVID-19), y ante los decretos Gubernamentales para salvaguardar tanto la vida como la salud de las personas, en Colombia desde el mes de marzo de 2020, se ordenó aislamiento obligatorio en la mayoría de los sectores en los que se divide el país, afectando todas las actividades cotidianas que se desarrollaban de manera presencial, uno de los sectores más afectados fue el educativo en todos sus niveles escolares, requiriendo adaptar diferentes estrategias y modelos de enseñanza - aprendizaje para continuar con los procesos académicos de manera remota, lo cual se extendió hasta el año 2022.

Motivo por el cual el MINTIC y el MEN implementaron una serie de cursos virtuales y capacitaciones a docentes de todas las áreas del conocimiento, con el fin de fortalecer el uso de TIC como principal medio en la enseñanza y de esta manera Angulo menciona: "... contribuir a una formación integral para conectar con todo el país y entender la dinámica de aprendizaje de los jóvenes" (MinEducación, 2020).

Lo anterior fortaleció el desarrollo de buenas habilidades en el manejo de TIC y acento aún más la propuesta de influenciar a los nuevos profesionales de las diferentes áreas del saber a generar prácticas transformadoras; pertinentes; colaborativas; prácticas que apoyadas con las TIC reestructuren los principios de enseñanza y por supuesto aporten a la calidad educativa.

En este sentido, las Instituciones Educativas de Educación Superior, invirtieron en plataformas, herramientas digitales, ampliación de red y cobertura, capacitación docente, fortaleciendo así metodologías y estrategias de enseñanza para cumplir el reto de la educación durante la pandemia, según estudio publicado por la revista la república: "Algunas de las universidades precisaron a cuánto ascendió la inversión y de qué forma se materializó. Por ejemplo, la Universidad Nacional realizó una inversión de \$1.826 millones en Bogotá, y en las otras sedes (Medellín, Manizales, Palmira, San Andrés, Leticia, Tumaco, Orinoquia y La Paz) la inversión ascendió a \$2.750 millones" (Pinto, 2022).

Ahora bien, en la Universidad de Nariño se evidenció un gran compromiso al implementar estrategias y recursos para adaptar el desarrollo académico a la modalidad remota asistida por TIC, logrando el acceso a clases virtuales, con mejor conectividad, cubriendo necesidades mediante "...suministro y habilitación del uso de tabletas, computadores portátiles, licencias de Zoom para la virtualización de los cursos, tarjetas SIMS o módems para mejorar el aprendizaje". (Consejo Superior Universidad de Nariño, 2021) (p.69)

Indagando en el Programa de Medicina de la Universidad de Nariño, se desarrollaron las clases teóricas de algunas

asignaturas como: Biofísica, Bioquímica, Fisiología, Patología, entre otras, haciendo uso de TIC a través de, plataformas virtuales, herramientas digitales en línea, videoconferencias, etc., lo que permitió continuar los procesos académicos durante la coyuntura mundial por SARS-CoV-2 (COVID-19) y que han dado resultado en su uso hasta la actualidad.

Esto derivó algunos interrogantes respecto a las experiencias que han percibido los docentes del Programa de Medicina de la Universidad de Nariño, en el uso de estrategias didácticas digitales en el proceso educativo durante y posterior al aislamiento por COVID; tales como: los retos vividos durante el confinamiento, el proceso autónomo de formación y capacitación, la implementación de estrategias didácticas digitales e igualmente percibir el cambio en el proceso pedagógico, los logros y las respuestas de los estudiantes, las necesidades de formación y capacitación, evidenciando un cambio positivo aunque con varios desafíos sobre la inclusión de estrategias didácticas digitales en la educación.

Marco contextual

"La población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de población poseen una característica común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación" (Tamayo & Tamayo, 1997).

Una de las finalidades del Programa de Medicina es fomentar la educación de individuos con cimientos científicos y una mentalidad orientada hacia la investigación. Estos individuos deben estar capacitados para abordar los desafíos de la salud tanto a nivel local como global. Es por ello que el Programa de Medicina ha continuado fortaleciendo el propósito primordial de obtener la acreditación en alta calidad, procurando su excelencia académica y la implementación de procesos de formación para los estudiantes como personas de gran calidad humana, social, ética y profesional.

En el contexto del Programa de Medicina en la Universidad de Nariño, la destacada participación abarca un total de 93 docentes, quienes desempeñan un papel crucial durante cada período académico. Este estudio se enfoca de manera particular en los profesores adscritos al Ciclo Básico, que comprende materias fundamentales como Biofísica, Historia de la Medicina, Bioquímica, Fisiología, Neuroanatomía y Farmacología. Es importante resaltar que estas asignaturas se imparten hasta el quinto semestre del plan de estudios del programa, marcando un punto de partida vital en la formación académica de los estudiantes de medicina.

En el Ciclo Básico del programa, se ha identificado una cifra cercana a los 20 docentes, principalmente con contratación como profesores Hora cátedra, aunque

también se cuenta con algunos contratados bajo la modalidad de Orden de Prestación de Servicios. Es importante señalar que, con relación a los estudiantes, la matrícula actual asciende a 395. Este conjunto diverso de profesionales y la significativa cantidad de estudiantes contribuyen a la riqueza y dinamismo de nuestro programa educativo.

Marco conceptual

Desde los siguientes puntos de referencia, es pertinente ahondar en cómo estos se han involucrado como un factor determinante en tiempos de contingencia ante emergencia sanitaria por COVID-19, como también el rol que cumplieron las estrategias didácticas digitales posteriores a su inclusión permitiendo dar continuidad a los procesos académicos en todos los niveles de educación.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Según Sánchez (2000) y Corrales (2009): Las TIC son recursos tecnológicos que posibilitan el tratamiento, recopilación, resumen, recuperación y exhibición de información en diferentes formatos, ajustándose a las demandas de los usuarios, constituyen un conjunto de metodologías destinadas a gestionar la información, en particular a través de computadoras y software, con el fin de adquirir, almacenar, producir y transmitir datos.

El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2009), lo define como: "Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes" (Art. 6 Ley 1341 de 2009).

Estrategias didácticas

Según la Universidad Estatal a Distancia (2013), las estrategias didácticas se definen como acciones premeditadas por el profesor con la finalidad de guiar al estudiante hacia la construcción del conocimiento y la consecución de los objetivos propuestos. En este contexto, una estrategia didáctica se entiende como un enfoque estructurado, formal y dirigido específicamente hacia la consecución de un objetivo concreto (p. 1).

Para la aplicación en situaciones cotidianas, es necesario mejorar los métodos y habilidades específicas de manera consciente y reflexiva en relación con los métodos y actividades que pueden emplear para lograr los objetivos de aprendizaje, cuya selección metódica y diseño recaen en manos del educador. Esto involucra la necesidad de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Herramientas Digitales

Engloban todos los programas o software mediante los cuales se realizan diversas tareas. Estas herramientas fomentan una mayor interacción con la tecnología, mejorando las comunicaciones con el propósito de cultivar aptitudes y destrezas en los estudiantes y con el objetivo de aplicarlas en el ámbito educativo.

Recientes investigaciones han atestiguado que las herramientas digitales facilitan la gestión del conocimiento de manera colaborativa entre los agentes educativos (Álvarez et al., 2011), de igual forma estas potencian la retroalimentación y hacen más atractivo los métodos de evaluación la evaluación (Palomo et al., 2010).

Del mismo modo, estas estrategias didácticas digitales también funcionan como un entorno colaborativo que estimula el proceso de aprendizaje, el pensamiento crítico y el desarrollo personal de los estudiantes a lo largo de su recorrido universitario, además de "mejora la capacidad de aprender a aprender en el contexto universitario" (Palomares, 2011).

Educación en Pandemia

Según CEPAL-UNESCO (2020): La pandemia ha causado una transformación en la forma en que se aborda el plan de estudios en la educación. Esto se debe no solo al uso de plataformas digitales y la necesidad de considerar condiciones distintas a las originalmente previstas para el currículo, sino también a la creciente importancia de ciertos aprendizajes y competencias en el contexto actual.

Un ejemplo de estos desafíos es la necesidad de realizar ajustes en el plan de estudios, priorizar ciertos contenidos y contextualizarlos adecuadamente para que sean pertinentes a la situación actual. Asimismo, es crucial que, durante estos ajustes, se den prioridad a las habilidades y valores que han demostrado ser esenciales en el contexto actual. Para ello se requiere tomar decisiones y tener recursos que plantean desafíos a los sistemas escolares, a las instituciones educativas y a los profesores.

TIC en la educación

En plena era de la sociedad de la información y con base a diversos estudios que han demostrado su importancia, se destacan entre algunas definiciones la planteada por (Hernández, 2019). La integración de las TIC en la educación ha evolucionado en un proceso que abarca mucho más que las herramientas tecnológicas que configuran el entorno educativo. Se trata de construir un enfoque didáctico y de determinar cómo se puede crear y fortalecer un aprendizaje con valor a través de la tecnología. Desde un enfoque pedagógico riguroso, se hace referencia al empleo de la tecnología en el ámbito educativo.

Metodología

Metodología de investigación

En esta sección se expone la metodología aplicada con el objetivo de examinar las experiencias que los docentes del Ciclo Básico del Programa de Medicina de la Universidad de Nariño experimentaron al emplear recursos tecnológicos como parte de su enfoque educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto durante como después del período de aislamiento debido a la pandemia de COVID-19.

Paradigma de investigación

Interpretativo, Molina (como se citó en Ricoy, 2006) refiere que este paradigma, presenta características distintivas, como ver la conciencia como algo activo y significativo, Reconoce que existen estructuras fundamentales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento a través de la reflexión sobre los diferentes acontecimientos. No busca hacer generalizaciones, si no comprende que la realidad es cambiante y se entrelaza. Considera el comportamiento de los demás y actúa en consecuencia desde una perspectiva integral.

Este paradigma de investigación, al representar una manera de ver la realidad, establece una conexión dialéctica entre el investigador y el fenómeno que está siendo estudiado, es decir, que al encontrar diferentes interpretaciones y a través de la comunicación con los docentes se genera un conjunto coherente de ideas, pero heterogéneo donde se confrontan varias posiciones sobre el uso de estrategias didácticas digitales; descubriendo posiblemente particularidades en las experiencias percibidas.

Enfoque de investigación

El Enfoque interpretativo se sirve de la metodología cualitativa. Bogdan y Taylor (1986, como se citó en Quecedo y Castaño, 2002) al referirse a esta modalidad permite "Comprenden y desarrollan conceptos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas, siguen un diseño de investigación flexible, comienzan un estudio con interrogantes vagamente formulado" (p.7-8).

Se eligió este enfoque dado que el objetivo de la investigación se centra en examinar las experiencias de los educadores, explorando de manera más detallada sus perspectivas, interpretaciones y connotaciones.

Método

Descriptivo: Guevara et al., (2020) define a la investigación descriptiva como un tipo de estudio que busca detallar ciertos aspectos esenciales de grupos uniformes de eventos, emplea criterios sistemáticos que posibilitan identificar la organización o la manera en que los eventos en se desenvuelven. Esto resulta

en información sistemática y comparable con datos de otras fuentes.

Lo anterior considerando que al analizar algunas experiencias de docentes apoyados de un proceso de indagación estructurado la información pertinente identificar los diferentes fenómenos como: los retos vividos durante el confinamiento, el proceso autónomo de formación y capacitación, la implementación de estrategias didácticas digitales e igualmente percibir el cambio en el proceso pedagógico, los logros y las respuestas de los estudiantes, las demandas de preparación, las estrategias digitales novedosas a incorporar; las cuales se analizaran considerando el punto de vista del profesor, con el propósito de develar en las experiencias ciertas reflexiones sobre la aplicación de las TIC en el ámbito educativo.

Estudio de caso

Yin (1994, como se citó en Monge, 2010) señala que el estudio de casos es una investigación empírica que examina un evento moderno en su contexto de la vida real, especialmente cuando no es fácil distinguir los límites entre el evento y su contexto. El estudio de caso analiza exitosamente una situación con características técnicas particulares en la que hay más variables relevantes que datos observados. Por lo tanto, se apoya en múltiples fuentes de pruebas, con datos que deben coincidir para proporcionar una visión precisa. Además, se beneficia del desarrollo previo de ideas teóricas que dirigen la recolección y el análisis de información.

En esta situación específica de investigación, se utiliza un estudio de caso con enfoque cualitativo ya que el objetivo es examinar las experiencias de los profesores.

La muestra es uniforme, lo cual se define por el hecho de que los individuos tienen un perfil común y comparten características similares, en este caso en particular docentes del Ciclo Básico en el Programa de Medicina de la Universidad de Nariño.

Instrumentos de recolección de información

Para ello se han diseñado un cuestionario y una entrevista semiestructurada a los docentes del programa de Medicina de la Universidad de Nariño permitiendo obtener información sobre la incorporación de estrategias didácticas digitales durante y posterior a la pandemia para develar en las experiencias algunas reflexiones sobre el uso de las TIC en la educación.

De esta forma encontrar en las experiencias de los docentes, reflexiones que guían la necesidad o no de confrontar la educación mediada por las TIC.

Análisis de Datos

Los datos tienen un análisis descriptivo, ya que este método proporciona información importante sobre

la muestra que se está estudiando, describiendo las inclinaciones claves en los datos existentes y observando el comportamiento de los docentes mediante la utilización (TIC) como estrategias didácticas digitales facilitan la interacción entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Objetivos logrados

La implementación de estrategias didácticas digitales en tiempos de contingencia, especialmente durante la emergencia sanitaria por COVID-19, ha logrado alcanzar diversos objetivos fundamentales en el ámbito educativo.

En el marco del Programa de Medicina, se llevaron a cabo entrevistas con docentes de las Ciencias Básicas, para abordar la aplicación de estrategias didácticas digitales durante la emergencia sanitaria por COVID-19. Los profesionales destacaron que, tanto en el transcurso de la crisis como después de superarla, han observado resultados positivos en la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el proceso educativo.

Según sus testimonios, la utilización de diversas estrategias digitales ha arrojado resultados satisfactorios, cumpliendo con objetivos fundamentales que van más allá de la mera continuidad educativa. Han logrado, por ejemplo, el desarrollo de competencias digitales entre los estudiantes y han sido partícipes de un impulso significativo en la innovación pedagógica.

Destacaron que, en la actualidad, han tenido la oportunidad de emplear distintas estrategias que han abarcado desde la continuidad educativa hasta el fomento de competencias digitales esenciales. Además, resaltaron el impacto positivo del aprovechamiento del laboratorio de simulación, implementado a partir del año 2022, enriqueciendo aún más la experiencia educativa y fortaleciendo las habilidades prácticas de los estudiantes.

Estos testimonios subrayan la capacidad de adaptación y la efectividad de las estrategias didácticas digitales. Además, es importante resaltar que se descartan en general los siguientes aspectos:

Continuidad del Proceso Educativo: La aplicación de estrategias didácticas digitales ha desempeñado un papel crucial al garantizar la continuidad de las actividades educativas, incluso en medio de las restricciones impuestas por la emergencia sanitaria. Esta medida ha evitado interrupciones significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando que los estudiantes tengan acceso continuo al contenido educativo y a la interacción con sus profesores, a pesar de las circunstancias desafiantes.

Acceso Remoto a la Educación: La implementación de estrategias didácticas digitales ha facilitado el acceso remoto a contenidos educativos, proporcionando a estudiantes y docentes la flexibilidad de participar en actividades académicas desde cualquier ubicación. Esta capacidad de acceso remoto ha sido esencial para asegurar la participación continua de todos los involucrados, incluso en situaciones de confinamiento. De este modo, se ha superado la barrera física, permitiendo que el proceso educativo continúe de manera efectiva y que la enseñanza y el aprendizaje puedan adaptarse a las circunstancias cambiantes.

Interacción y Colaboración: La aplicación de estrategias didácticas digitales ha estimulado la interacción y colaboración entre estudiantes y docentes, a pesar de la distancia física. Plataformas de aprendizaje en línea, videoconferencias y otras herramientas colaborativas han facilitado la comunicación y el intercambio de ideas, generando un entorno participativo. Esta dinámica ha propiciado oportunidades para discusiones en tiempo real, consultas virtuales y proyectos colaborativos, fortaleciendo así la conexión entre los miembros de la comunidad educativa y enriqueciendo la experiencia de aprendizaje más allá de los límites físicos de un aula tradicional.

Desarrollo de Competencias Digitales: La implementación de estrategias didácticas digitales ha catalizado el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. La necesidad de adaptarse a estas nuevas herramientas tecnológicas ha fomentado la adquisición de habilidades digitales, que van desde la navegación efectiva en plataformas en línea hasta la creación y gestión de contenido digital. Este fortalecimiento de competencias digitales no solo beneficia la participación activa en el actual entorno educativo, sino que también prepara a docentes y estudiantes para enfrentar con confianza los desafíos futuros en entornos digitales en constante evolución.

Personalización del Aprendizaje: La aplicación de estrategias didácticas digitales ha posibilitado una mayor personalización del aprendizaje, ajustándose a las necesidades individuales de los estudiantes. Las plataformas educativas en línea proporcionan recursos y actividades personalizadas, optimizando de esta manera la experiencia de aprendizaje. Esta capacidad de adaptación permite a cada estudiante avanzar a su propio ritmo, abordar áreas específicas de interés o dificultad, y recibir retroalimentación individualizada, promoviendo así un enfoque más centrado en el estudiante y facilitando un aprendizaje más efectivo y significativo.

Evaluación Continua y Retroalimentación: La implementación de estrategias didácticas digitales ha simplificado la evaluación continua a través de la

creación de pruebas en línea, actividades interactivas y sistemas de retroalimentación instantánea. Esta evolución ha mejorado significativamente la capacidad de los educadores para monitorear el progreso de los estudiantes de manera efectiva y oportuna. La disponibilidad de herramientas digitales ha permitido la creación de evaluaciones más dinámicas y formativas, posibilitando a los docentes ofrecer retroalimentación inmediata y precisa, lo que a su vez contribuye al proceso de mejora continua en el aprendizaje.

Innovación Pedagógica: La crisis sanitaria ha actuado como catalizador para la innovación pedagógica, motivando a los educadores a explorar y adoptar nuevas metodologías y enfoques centrados en la tecnología. Esta adaptación a estrategias digitales no solo ha sido una respuesta necesaria a las circunstancias, sino que también ha abierto un amplio horizonte de posibilidades en la enseñanza. Los educadores, al incorporar herramientas digitales, han ampliado su repertorio pedagógico, permitiendo la experimentación con enfoques más interactivos, personalizados y participativos. Esta innovación pedagógica no solo beneficia el aprendizaje durante la crisis actual, sino que establece un precedente para la mejora continua y la evolución en la educación a largo plazo.

Conclusiones

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido desarrollar conocimientos, habilidades y destrezas de una manera mucho más interactiva, permitiendo a los actores de este proceso utilizar estrategias didácticas digitales que propician la gestión de modelos y experiencias innovadoras dentro de un salón de clase.

En la actualidad, en una época en la que la sociedad se basa en la información y la comunicación, la educación enfrenta desafíos que se hacen evidentes debido al aumento en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para lograr objetivos educativos. Estos objetivos buscan cambiar la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas estrategias didácticas digitales desempeñan un papel crucial como estrategias educativas, creando diversas oportunidades de aprendizaje en distintos campos y niveles de conocimiento.

En respuesta a las demandas actuales, especialmente las locales, el Programa de Medicina de la Universidad de Nariño comenzó a incorporar la tecnología en su enfoque académico desde 2019. Esto se ha logrado a través del uso de plataformas en línea, bases de datos especializadas y herramientas simuladoras. Esta iniciativa ha permitido explorar los beneficios que las

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen en el ámbito de la salud. Además, ha sido muy bien recibida tanto por los profesores como por los estudiantes que forman parte de este programa.

En situación de pandemia, ante la obligación de adoptar nuevas estrategias didácticas, se observó el potencial de las TIC en la educación, que siendo bien utilizadas y bien implementadas generan múltiples habilidades, de ahí el ahondar en estos estudios y aún más si se basan en las experiencias docentes, lo que permite profundizar y conocer como estas se pueden convertir en una innovación tecnológica para futuras investigaciones.

Por otro lado, debido a la pandemia SARS-CoV-2 (COVID-19), el Programa de Medicina adoptó medidas educativas adicionales para mantener la continuidad del proceso de aprendizaje, se implementaron enfoques pedagógicos utilizando herramientas digitales, como la telemedicina, en las partes teóricas del plan de estudios, estas estrategias incluyeron clases en tiempo real y grabadas desde que comenzó el aislamiento en el territorio Colombiano, observando ciertos beneficios como desafíos, por lo que el investigar las experiencias de los profesores del Ciclo Básico del Programa de Medicina en la Universidad de Nariño con relación al uso de estrategias didácticas digitales, tanto durante como después del período de aislamiento debido a la COVID-19, es de suma importancia considerando que, actualmente persiste la implementación de ciertos recursos digitales que fortalecen el proceso de aprendizaje.

Finalmente, se resalta el uso de estrategias didácticas digitales en la educación, ya que estas han posibilitado un cambio trascendental tanto para estudiantes como para docentes. Por un lado, los estudiantes, a través de estas estrategias, están desarrollando nuevas habilidades tecnológicas que les serán fundamentales en el mundo actual. Por otro lado, los docentes están logrando captar la atención de los estudiantes mediante nuevas alternativas, convirtiendo sus clases en espacios diferentes, actualizados e innovadores.

Referencias

Álvarez, E., Rodríguez, A. y Ribeiro, F. (2011). Ecosistemas de formación blendedlearning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos. Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12(4), 7-24.

CEPAL-UNESCO. (2020). Comisión Económica para América latina y el Caribe. Informe COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Universidad Estatal a Distancia. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf

Consejo Superior Universidad de Nariño. (2021). Plan de Desarrollo 2021 – 2032. <https://www.udenar.edu.co/documentos/PDI-UDENAR-2020.pdf>

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E. y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20descriptiva%20tiene%20como,y%20comparable%20con%20la%20de>

Hernandez, C. (2019). Las TIC en la educación. Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación. <https://www.psycoedu.org/las-tic-en-la-educacion/?v=55f82ff37b55>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2009). Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Glosario/T/5755:Tecnologias-de-la-Informacion-y-las-Comunicaciones-TIC>

Ministerio de Educación. (2020), La transformación educativa con apoyo de Tecnologías Digitales, buenas prácticas y resultados de aprendizaje en la Educación Superior fueron los temas centrales de Educ@Ted 2020. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-400098.html>

Monge, E. (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y Administración de Empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.

Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, (355), 591-604.

Palomo, M., García, A., Palomo, F. y Medina, I. (2010). Fomento de la participación del alumnado con herramientas libres de trabajo colaborativo Web 2.0. *Formación Universitaria*, 3(4), 25-40.

Pinto, K. (2022). El gasto en infraestructura y equipo tecnológico por parte de las universidades tomó protagonismo con el inicio de la pandemia. *La Republica*. <https://www.larepublica.co/especiales/la-universidad-del-futuro/los-rubros-de-inversion-en-los-que-se-ha-enfocado-el-sector-de-la-educacion-superior-3370850>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação (Santa Maria. Online)*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Sánchez, E. y Corral, K. (2014) Uso, clasificación y funciones de las herramientas digitales. *Eduteka-Universidad ICESI*. http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/tarea_2._uso_clasificacion_y_funciones_de_la_herramientas_digitales.pdf

Tamayo y Tamayo, M. (1997). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa S. A. Mexico

**IMPLICACIÓN DE ESTUDIANTES
DE PRIMARIA EN EL
DESARROLLO DE TAREAS
PEDAGÓGICAS PARA PRODUCIR
DISCURSOS CORTOS EN INGLÉS
EN LOS COLEGIOS LA FLORESTA,
SAN JUAN BOSCO Y SAN
BARTOLOMÉ DE NARIÑO**

Vivian Dayuley Benavides Díaz
Diana Carolina Delgado Riaño
Eduardo Alfonso Morales Santacruz

Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 29 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 01 de octubre de 2023



Resumen

El presente artículo es producto del proyecto de investigación denominado "Implicación de los estudiantes de grados cuarto y quinto en el desarrollo de tareas pedagógicas que permitan la producción de discursos orales cortos en inglés en las instituciones educativas públicas: Agropecuaria La Floresta de Sapuyes, San Juan Bosco de Pasto y San Bartolomé de la Florida". Este estudio se focalizó en identificar el nivel de implicación alcanzada por la población objeto de estudio al estar expuesta a tareas pedagógicas que precisan la producción oral de discursos cortos en el idioma extranjero inglés. La investigación se fundamentó en el paradigma mixto, al considerar datos tanto cualitativos como cuantitativos que se complementaron mutuamente para dar solidez a la misma; igualmente, el proyecto se cimentó en el enfoque constructivista y el método de investigación acción. En relación con la recolección de datos se utilizó la observación como técnica y como instrumentos, el esquema de observación COLT, encuesta de implicación y las tareas pedagógicas. Cada uno de estos instrumentos orientados por un tipo de observación que arrojaron datos acordes al propósito de la investigación. Al concluir con este trabajo, los resultados muestran que los estudiantes alcanzaron un alto grado de implicación hacia las tareas pedagógicas propuestas, logrando con ello la producción oral de discursos cortos en la lengua extranjera. Los resultados obtenidos con los participantes de este estudio, sugiere que es posible desarrollar la competencia oral en inglés, incluso en un nivel básico, si se unen metas claras y una serie de elementos estructurados en un diseño cuidadoso de tareas pedagógicas que implique a los estudiantes.

Palabras clave: Implicación, tareas pedagógicas, discursos cortos (producción oral), lengua extranjera LE

Abstract

This article is the result of the research project "Engagement of fourth and fifth grade students in the development of pedagogical tasks that allow the production of short oral discourses in English in public educational institutions: Agropecuaria La Floresta de Sapuyes, San Juan Bosco de Pasto and San Bartolomé de la Florida". This study focused on identifying the engagement level displayed by the population under study when exposed to pedagogical tasks that required the oral production of short discourse samples in English. The research was based on the mixed paradigm, considering both qualitative and quantitative data that complement each other to give it strength; additionally, the project took into account the constructivist

approach and the action research method. In regard to data collection, these instruments were used: classroom observation, done through a COLT-based observation scheme, a survey on engagement, and the pedagogical tasks. Each of these instruments aimed at collecting information and data needed to achieve the goal of the study. The results suggest that the students reached a higher degree of engagement after the implementation of the proposed pedagogical tasks, and that learners performed the production of short speeches in English. The results obtained with the participants in this sample, suggest that it is possible to develop oral competence in English, even at a basic level, if clear goals and a series of and structured elements are brought together into carefully designed pedagogical tasks which engage students.

Keywords: engagement, pedagogical tasks, short speeches (oral production), foreign language LE

Introducción

En un mundo globalizado, la interacción se hace indispensable para quienes desean sobrepasar sus bordes locales y sumergirse en la vasta variedad de lugares, saberes, costumbres y formas de pensar que ofrece el mundo en su totalidad. En ese sentido, para facilitar dicho proceso de intercambio de conocimientos, se encuentra el idioma inglés como medio masivo de comunicación y su aprendizaje ha pasado de ser de un privilegio de pocos a una necesidad de muchos. En consecuencia, tal y como se establece en el Programa Nacional de Bilingüismo el dominio de un idioma extranjero es considerado como un elemento fundamental, teniendo en cuenta las dinámicas mundiales en los ámbitos económico, académico, tecnológico y cultural, de igual manera, la capacitación y mejoramiento de la competencia comunicativa en dicha lengua dentro de una sociedad implica la creación de más oportunidades, reconocimiento de otras culturas y crecimiento personal y grupal (Ministerio de Educación Nacional, 2021). En resumen, la influencia del idioma inglés como lengua universal predomina sobre diversos contextos sociales y es generadora de una banda amplia de oportunidades formativas y laborales para quienes poseen la habilidad de usarlo en situaciones reales cotidianas.

De hecho, en los últimos años, la enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés en Colombia ha llegado a su máximo auge, razón por la cual, los entes gubernamentales y educativos se han visto en la necesidad de introducirlo en el campo educativo y de allí que se establece el inglés como área fundamental y obligatoria (Ley 115, 1994, art.23) De esta manera, se ofrece varias herramientas pedagógicas de apoyo, entre las cuales se nombran: estándares básicos de

competencias en lenguas extranjeras (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2006), derechos básicos de aprendizajes DBA y el currículo sugerido para la asignatura de inglés (Ministerio Nacional de Colombia, 2016); sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados, no se ha evidenciado unos resultados positivos en el aprendizaje de esta lengua meta.

El bajo desempeño en el proceso de aprendizaje del inglés en Colombia, puede generarse por diversas realidades sociales y educativas. La primera se enfoca en la falta de oportunidades auténticas para su empleo de manera natural; es decir, se evidencia la ausencia de contextos reales (académicos de inmersión en una LE, comerciales, sociales y culturales) que impliquen el uso de este idioma en la vida cotidiana, siendo el ambiente educativo el único espacio para su aprendizaje (Fandiño et al., 2012). Más aún, dentro del entorno educativo, esta asignatura se enseña en gran parte en el idioma castellano, limitando su práctica; considerando que, en el aprendizaje de una lengua extranjera, la finalidad radica en evitar el uso de la L1 porque el objetivo es exponer al estudiante a la mayor cantidad de LE (Cook, 2001).

La segunda se refiere a la competencia que poseen los docentes, quienes atienden a niños y niñas de la sección de primaria de las escuelas públicas colombianas. Con respecto al manejo de la lengua extranjera, se ha encontrado que muchos de ellos no cuentan con la idoneidad necesaria, por ende, su conocimiento es básico e incluso algunos no alcanzan a llegar al nivel A1. A esto se suma que estos maestros están encargados de enseñar todas las materias, incluyendo el inglés, sin ser especialistas en este componente; por lo tanto, la motivación, las habilidades y la competencia comunicativa para la enseñanza de dicho idioma pueden ser insuficientes al momento de impartir clases y aplicar pedagogías acordes a la enseñanza de idiomas extranjeros (British Council, 2015).

La tercera se relaciona con la forma de compartir los conocimientos del idioma inglés en la educación colombiana y es que a pesar de la preocupación mostrada por los entes gubernamentales y educativos al buscar ser un país bilingüe; dentro de las instituciones educativas en Colombia, la enseñanza se centra en preparar a los estudiantes para ser capaces de responder a aquellos aspectos que evalúan los exámenes nacionales, como se visualiza en el estudio realizado por López et al. (2011), en el cual las pruebas saber 11 no tienen en consideración todas las habilidades del inglés, entre ellas la escritura, la escucha y el habla; de manera que, tanto docentes como entrenadores externos se enfocan en aplicar test que modelen las pruebas saber para obtener un resultado cuantitativo prominente, pero no se extiende hacia el verdadero aprendizaje del uso del idioma extranjero.

La cuarta hace alusión a la falta de recursos y la escasa preparación de los maestros (McDougald, 2009), razón por la cual el aprendizaje del inglés en Colombia incluye prácticas pedagógicas poco eficientes. Esto lleva a limitar la exposición de los educandos al idioma objeto de estudio y por consiguiente a aprender unos conocimientos insuficientes que no permiten hacer un uso amplio de todas las habilidades de la lengua objeto en contextos diversos.

La quinta refiere a la nulidad o baja intensidad horaria que las instituciones educativas destinan para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en la sección de primaria como se manifiesta en las Orientaciones y Principios Pedagógicos del Currículo Sugerido de Inglés del Ministerio de Educación Nacional (2016). Es una situación preocupante, puesto que, si no existe una exposición mínima de la LE desde una edad temprana, se limita las posibilidades de aprenderla con eficacia y eficiencia.

La sexta alude a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) exponiendo tres casos: uno, la imposibilidad de dotar a los colegios oficiales de aulas con los recursos tecnológicos necesarios para el aprendizaje del inglés, debido a la falta de inversión económica y a la ubicación geográfica (Espinal Duque, 2018); dos, la escasa capacitación en el uso de estas herramientas, especialmente a docentes de primaria, quienes poseen un conocimiento restringido sobre TIC (Vasco, 2006); y tres, la baja cobertura de conectividad a internet en zonas rurales, impidiendo el acceso a medios ciberespaciales que favorecen el aprendizaje (Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación TIC Colombia, 2019).

La Séptima se centra en la cantidad de estudiantes por aula de clase. Por un lado, se encuentra un número elevado de aprendices, hecho que genera hacinamiento en las aulas; y por el otro lado, un número reducido de educandos que lleva a las instituciones educativas a considerar la unión de dos o hasta tres grados distintos en un mismo salón. Esta situación se presenta porque en el Decreto 3020 (2002) se dictamina que el número promedio de alumnos por docente en la entidad territorial sea como mínimo 32 en la zona urbana y 22 en la zona rural, sin especificar un máximo de estudiantes por aula de clase y, por tanto, los colegios se ven obligados a ajustarse a esta premisa.

Finalmente, se puede percibir que en una cantidad considerable de instituciones educativas de Colombia, en pleno siglo XXI, aún prevalecen prácticas de enseñanza rutinarias, enfocadas en agotar contenidos, más no en llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo de la lengua extranjera; como lo menciona Farrell et al. (2017) cuando asegura que se siguen aplicando métodos tradicionales girando en

torno a la traducción, repetición y/o memorización de estructuras gramaticales, vocabulario y textos. Todas estas prácticas llegan a ser obsoletas y reducen el potencial de los estudiantes hacia el aprendizaje de la LE; por eso, se hace necesario su sustitución por otras que generen aportes positivos y auténticos para un aprendizaje óptimo.

Las problemáticas previamente mencionadas requieren una intervención profunda y apropiada para que el ejercicio encaminado hacia la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés sea efectivo y eficiente; de ahí que, el presente trabajo de investigación pretende cambiar dichas realidades por prácticas pedagógicas innovadoras que busquen implicar de manera interactiva a los estudiantes en el proceso del aprendizaje del idioma inglés. En dicho sentido, para que la implicación, término referido a un elevado estado de atención, interés y participación por parte de los aprendices en cualquier tipo de actividad (Philp & Duchesne, 2016) tenga lugar, se hace necesario considerar las tareas pedagógicas como intermediarias del trabajo desarrollado dentro del salón de clase, donde los aprendices se involucren en la comprensión, manipulación, elaboración o interacción en la lengua objeto de estudio (Nunan, 2004) y ello los conduzca hacia la producción de discursos orales cortos en inglés, caracterizados por ser comprensibles y estar sujetos a la respuesta de los interlocutores; en definitiva que, en un ambiente de interacción los participantes logren ser competentes en el uso real del idioma (Brown & Abeywickrama, 2016).

Metodología

La presente investigación emplea una fundamentación metodológica soportada en tres aspectos:

Primero, se considera como fundamento epistemológico el paradigma mixto porque pretende comprender los factores presentes en un fenómeno del campo educativo. De tal modo, desde la parte cuantitativa se pudo medir frecuencias de interacción y satisfacción con la ayuda de los instrumentos de observación Colt y encuesta de implicación, y desde la parte cualitativa se logró comprender en profundidad las problemáticas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE y aportar desde un ejercicio pedagógico diferente e innovador al cambio de concepciones sobre las clases de inglés. Así, el asociar estos dos paradigmas resulta valioso por los aportes a la búsqueda de conocimiento y la complementariedad para satisfacer de manera integral los interrogantes que nacen en el desarrollo de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Segundo, tiene en cuenta el enfoque constructivista, con el cual, la realidad y el desarrollo de la investigación

se construyen dinámicamente con la actuación del investigador y de la población intervenida (Guba & Lincoln, 2002). En ese sentido, el estudio se realizó dentro de una interacción entre el docente, estudiantes y entre pares, donde cada uno tuvo un papel activo hacia la consecución de una meta en común. Coll (1996) ratifica lo anterior al exponer que, bajo la concepción constructivista, el aprendizaje es producto de una serie de correspondencias que se da entre los aprendices, el educador y lo que se quiere aprender, siendo el maestro quien guía los saberes para dar oportunidad a los alumnos a intervenir en la construcción de los mismos.

Y tercero, se tiene en cuenta los principios básicos del método de la investigación-acción (IA) descrito por Elliott (2005) como un medio de sensibilización hacia el contexto real, que promueve cambios sociales y mantiene a los educadores en una dinámica constante de planeación, acción, observación y reflexión de sus prácticas de enseñanza, encaminados a revelar puntos clave en sus praxis para asumir retos pedagógicos en busca de mejorar el proceso formativo. De esta manera, este método fue de suma importancia en el proyecto porque permitió analizar una problemática desde una perspectiva social y educativa, reflexionar sobre el quehacer docente y buscar la transformación de prácticas pedagógicas.

En este estudio de investigación participaron 56 estudiantes de grados cuarto y quinto de tres instituciones educativas públicas del departamento de Nariño: IE Agropecuaria La Floresta de Sapuyes (sector rural) con participación de 7 hombres y 5 mujeres, IE San Bartolomé de La Florida (sector rural) con 4 mujeres y 3 hombres, y la IE San Juan Bosco de Pasto (sector urbano) con 18 mujeres y 19 hombres.

Referente al procedimiento, la investigación inicia con una fase diagnóstica en la cual se utilizaron dos instrumentos para la recopilación de datos. El primer instrumento es un formato modificado de observación COLT (en inglés Communicative Orientation of Language Teaching) (Allen et al., 1983; Spada & Fröhlich, 1995), el cual permitió determinar la interacción que ocurre al interior del aula, enfocándose en la metodología que el docente utiliza para impartir su clase de inglés. En él se observó que los estudiantes no son partícipes de su aprendizaje, sino oyentes de estructuras gramaticales, vocabulario y traducción de frases o palabras del inglés al español. El segundo instrumento es una encuesta basada en Reeve (2013) y Sánchez Solarte (2021) la cual mide los niveles de implicación de los educandos con relación a las clases de inglés en las dimensiones conductual, cognitiva, emocional y social.

Una vez obtenidos los resultados de la primera fase, se llevó a cabo el diseño y aplicación de tareas pedagógicas enfocadas en trabajar la habilidad oral de los grupos de estudio seleccionados, teniendo en cuenta su contexto inmediato, conocimientos previos y saberes básicos,

condensando las diferentes facetas de la implicación en pro de un aprendizaje real y armónico. Seguidamente, se realizó una segunda aplicación de los instrumentos de observación Colt y encuesta de implicación, con el objetivo de poder realizar una comparación de resultados entre las clases de los docentes titulares y especializados, y finalmente, valorar los niveles de implicación en el desarrollo de tareas pedagógicas en la producción de discursos orales cortos en inglés.

Resultados

Después de haber aplicado los instrumentos de recolección de datos de acuerdo al procedimiento de esta investigación, se obtuvieron los valores cuantitativos para cada etapa. Así, la fase diagnóstica consistió en la realización de observaciones COLT y el empleo de una encuesta que midió los niveles de implicación de los estudiantes de grados cuarto y quinto hacia el desarrollo de las tareas empleadas por los docentes titulares en sus clases de inglés. En el primer instrumento de recolección de datos, esquema de observación COLT, se pueden visualizar los siguientes resultados en torno a los componentes que estructuran la actividad y las características comunicativas.

Tabla I. OBSERVACIONES CON COLT A LAS CLASES DE INGLÉS DE LOS DOCENTES TITULARES

Ítem #	Parte A: Análisis de la actividad				Parte B: Análisis de las características comunicativas							
	8	9	10	11	Habilidades	Interacción	Uso de L1-LE	Micro habilidad del habla	Actitud frente a la LE			
Observaciones 1 a 6	0	36	0	0	0	53	38	60	44	0	0	0

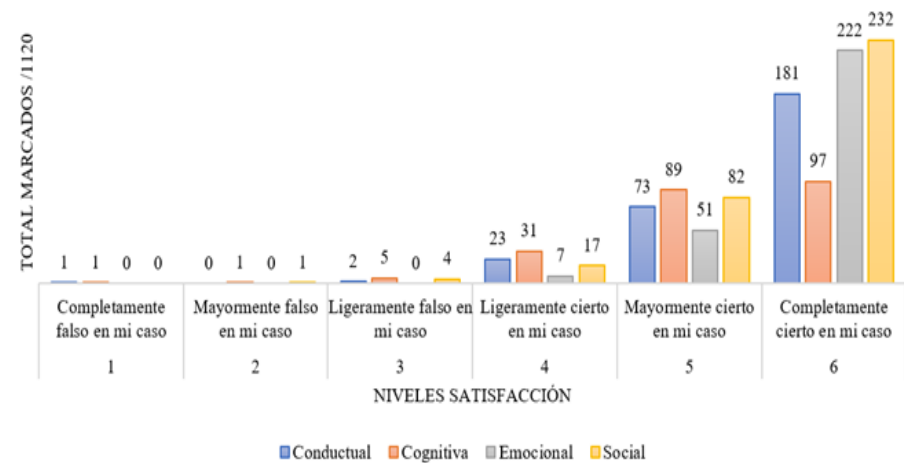
Fuente: esta investigación

Se realizaron seis observaciones a las clases de los docentes titulares de los mencionados grados (Tabla I) enseñando la asignatura de inglés. En ella se muestra los siguientes ítems con un puntaje de 0: tareas dinámicas (8), inclusión de las cuatro habilidades comunicativas (10), trabajo en equipo (11), habilidad de lectura (15), producción de discursos orales cortos (33), uso de formas elípticas (36) e interés por medio de estrategias lúdicas (39). Lo precedente significa que ninguno de los docentes considera estos elementos a la hora de impartir sus clases. Por otra parte, los ítems como: tareas repetitivas y de memorización (9), interacción iniciada por el docente (21), turnos de habla por parte del docente (25), uso de la L1 por el docente (28) y uso de la L1 por el estudiante (30), representan un constante empleo de los mencionados aspectos.

El segundo instrumento se centró en la aplicación de una primera encuesta (Fig. 1) para conocer los niveles

de implicación de los 56 estudiantes con relación a la percepción que tienen frente a la clase de inglés del docente encargado

Fig.1. Niveles de implicación de la primera encuesta por dimensiones



Fuente: esta investigación

En la Fig. 1. Se observa el total de casillas marcadas para cada dimensión. Se indica una mayor puntuación entre los niveles: ligeramente cierto en mi caso (4), mayormente cierto en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6), y la diferencia entre las dimensiones de implicación es levemente equilibrado. En el caso de los niveles: completamente falso en mi caso (1), mayormente falso en mi caso (2) y ligeramente falso en mi caso (3), exhiben los valores más bajos y una diferencia no tan marcada entre dimensiones.

Para la siguiente fase, se aplicaron los mismos instrumentos de recolección de datos, pero en este caso, las observaciones con COLT estuvieron orientadas hacia los docentes especializados en inglés y la encuesta de implicación se efectuó después del desarrollo de las tareas pedagógicas propuestas.

Tabla II. OBSERVACIONES A LAS CLASES DE INGLÉS DE LOS DOCENTES ESPECIALIZADOS

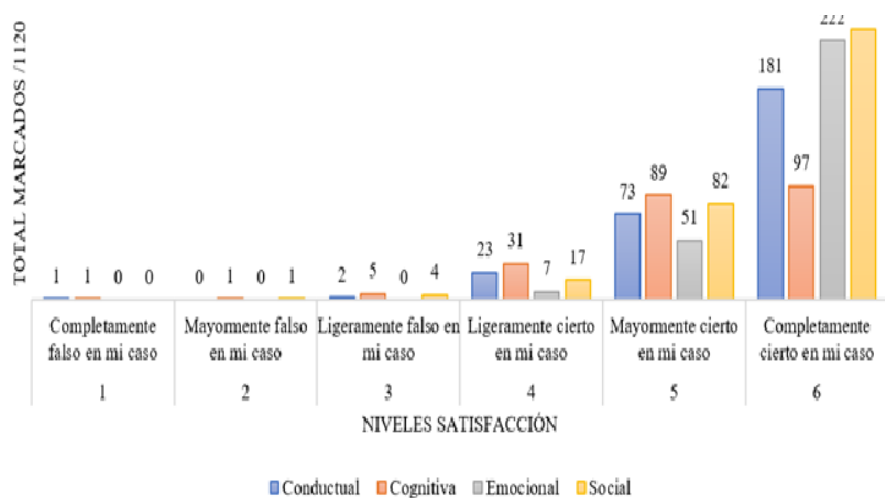
Ítem #	Parte A: Análisis de la actividad				Parte B: Análisis de las características comunicativas																			
	Recursos	Características de las tareas			Habilidades	Interacción		Uso de L1 - LE		Micro habilidad del habla		Actitud frente a la LE												
Total obs. 1 a 12	0	118	111	0	118	100	100	101	99	64	108	76	64	64	120	81	79	85	65	0	95	67	86	92

Fuente: esta investigación

Seguendo con el procedimiento de la investigación, en la Tabla II, se visualizan los valores totales de los ítems obtenidos en las observaciones realizadas a los docentes especializados: se sigue un libro de estudio (5), tareas no pedagógicas (13) y categorías gramaticales (35), con valores en cero, lo cual refleja una baja utilización de dichos elementos en las clases impartidas. En contraste, los ítems: tareas lúdicas (7), tareas dinámicas (8), tareas pedagógicas (14), habilidad de escucha (16), habilidad de habla (18), interacción iniciada por docente (21), interacción de profesor a estudiante (23), interacción

entre pares (24), turnos de habla por parte del docente (25), turnos de habla por parte del estudiante (26), retroalimentación (27), uso de L1 por el docente (28), uso de LE por el docente (29), uso de L1 por el estudiante (30), uso de LE por el estudiante (31), producción de discursos orales cortos por el estudiante (33), uso correcto de la gramática para la producción de discursos orales cortos por el estudiante (34), actitud positiva (37), se capta el interés mediante estrategias lúdicas (39), agrado por la clase (40) y participación activa (41), representan un empleo recurrente dentro de las clases de inglés

Fig.2. Niveles de implicación de la segunda encuesta por dimensiones

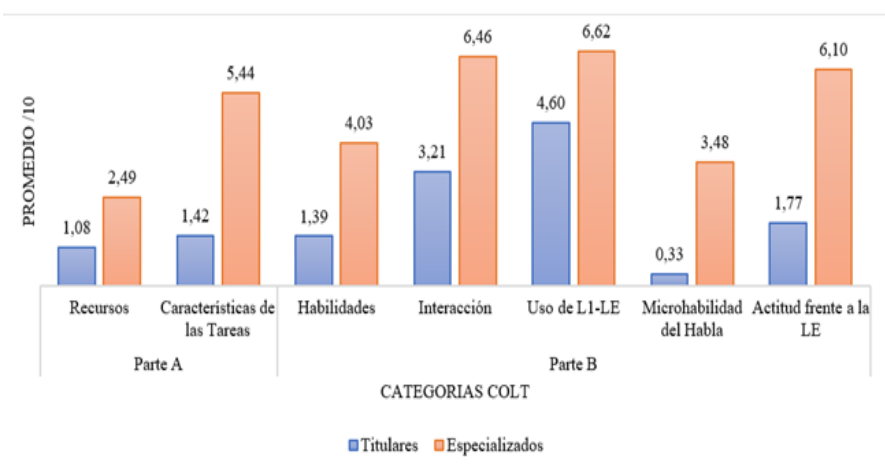


Fuente: esta investigación

En la Fig.2, se percibe una puntuación alta de casillas marcadas entre los niveles de satisfacción: mayormente cierto en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6), siendo el último el que tuvo mayor frecuencia de aceptación por parte de los estudiantes. Para los niveles: ligeramente falso en mi caso (3) y ligeramente cierto en mi caso (4), se obtuvo una puntuación baja, y en los niveles: completamente falso en mi caso (1) y mayormente falso en mi caso (2), los valores fueron casi nulos.

Para la última fase y en cumplimiento al cuarto objetivo específico de este estudio de investigación, se hace la comparación entre las observaciones a docentes titulares y especializados, como también la confrontación entre las encuestas de satisfacción sobre la implicación realizadas por los alumnos antes y después del desarrollo las tareas pedagógicas propuestas.

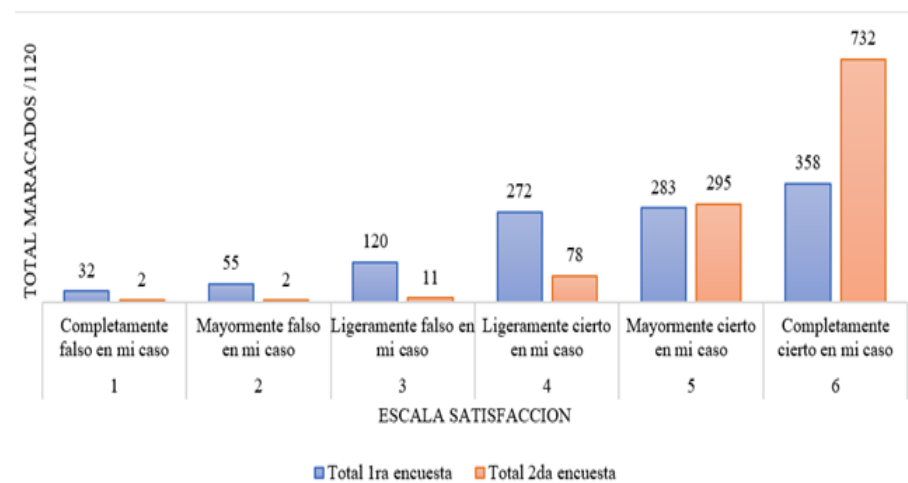
Fig. 3. Comparación de observaciones con Colt



Fuente: esta investigación

La Fig.3, precisa las diferentes categorías de observación aplicadas a los docentes titulares y especializados, en la cual se evidencia el incremento de los valores en los momentos de interacción por parte de los educadores especialistas en el área, con respecto a los maestros a cargo de los grados cuarto y quinto. Para los docentes especializados en inglés, las categorías que están por encima del promedio son: características de las tareas, interacción, uso de L1-LE y actitud frente al aprendizaje de la LE, representando los actos comunicativos más recurrentes dentro de las clases.

Fig. 4. Comparación de encuestas sobre implicación antes y después de aplicación de tareas pedagógicas



Fuente: esta investigación

Finalmente, para esta sección de la investigación se muestra la figura 4, la cual expone la comparación entre el número total de casillas marcadas en los diferentes niveles de satisfacción sobre implicación, como resultado de las dos aplicaciones de las encuestas, una efectuada antes del desarrollo de las tareas pedagógicas y la otra después de las mismas. Se observa un ascenso entre los valores que indican una satisfacción positiva hacia las clases dirigidas por los docentes especialistas (mayormente en mi caso (5) y completamente cierto en mi caso (6)), en relación con las de los docentes titulares. De igual manera, las proporciones respecto a los niveles de satisfacción no favorable (completamente falso en mi caso (1) y mayormente falso en mi caso (2)) exhiben unos valores casi nulos (2 y 2 respectivamente), a diferencia de las opciones marcadas en la primera aplicación que revela rangos más elevados.

Discusión

Para tener una noción de la forma en que los docentes titulares desarrollan sus clases en la asignatura de inglés y contemplar la situación actual del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, se analizó los datos recogidos en el formato de observación COLT, aplicado a los educadores de las tres instituciones objeto de estudio. Los resultados encontrados ayudaron en la comprensión de las distintas categorías.

En la categoría de recursos, la mayoría de los ítems tuvieron una puntuación baja por diferentes razones, como por

ejemplo, las instituciones educativas Agropecuaria La Floresta de Sapuyes y San Bartolomé de la Florida, carecen de la exposición a un ambiente de aprendizaje donde se haga uso de las TIC porque no se cuenta con dispositivos móviles, acceso a internet y plataformas tecnológicas. En el caso de la institución educativa San Juan Bosco de Pasto, se cuenta con televisores en cada aula, pero no son usados, además, existe una sala de bilingüismo accesible solo para bachillerato. Estas falencias se generaron a raíz de que los docentes titulares cuentan con escasas competencias en el uso de herramientas tecnológicas, lo cual no les permite incluir estos dispositivos en su práctica pedagógica. Asimismo, el empleo de tablero, marcadores y borrador para copiar oraciones o vocabulario, la organización tradicional del salón, acompañados de una clase de inglés no magistral, se convirtieron en limitantes de interrelación y dinamismo para el aprendizaje de una LE.

La categoría, características de las tareas, arrojó un valor elevado en algunos ítems como: actividades memorísticas y de repetición, enfocadas en aprender vocabulario de forma aislada y gramática explícita. El conocimiento aprendido fue usado para reproducirlo de forma tradicional, hecho que condujo al desarrollo de tareas no pedagógicas, al uso de material tomado del internet, olvidando el contexto inmediato, la no integración de todas las habilidades de la LE y la prevalencia del trabajo individual.

En la categoría de habilidades, se evidenció un puntaje de cero en algunos ítems en vista de que se relegó el uso de las destrezas comunicativas, dedicando mayor parte de la clase a desarrollar actividades gramaticales y de vocabulario, llenando espacios en blanco y traduciendo palabras u oraciones del inglés al español y viceversa, con lo cual la población de estudio se dedicó a seguir instrucciones para completar actividades rutinarias, sin tener la oportunidad de participar en situaciones de comunicación real que incluyan las cuatro habilidades del inglés.

En cuanto a la categoría de interacción, se presentó una puntuación elevada en algunos ítems donde los docentes titulares fueron la figura activa y tomaron la mayoría de turnos de habla al impartir sus clases. Es por ello que, la participación e interacción de los estudiantes y la relación entre docente y estudiante, fue mínima porque el único momento de interrelación se dio al hacer preguntas y dar respuestas sobre asuntos diferentes a las temáticas enseñadas. Adicionalmente, la interacción se afectó por motivos como el manejo de grupos extensos o de distintos grados para un solo docente, generando una reducción considerable de tiempo que impidió un desarrollo más personalizado de la clase.

En la categoría uso de L1 y LE, se presentó una diferencia notable de empleo entre los dos idiomas. Por un lado, se percibió una utilización permanente de la L1 por parte de los estudiantes debido al manejo restringido de la LE, hecho que, obligó a una comunicación y desarrollo de actividades en el idioma materno. Por otro lado, se evidenció en los docentes titulares una ausencia de habilidades comunicativas en inglés, manifestado en actos como pronunciación incorrecta, explicación vaga, retroalimentación casi nula, y en general, una carencia de elementos propios y auténticos para poder enseñar esta lengua. Así, el uso de la lengua materna se convirtió en el medio principal para el intercambio de saberes, desplazando la lengua extranjera a un segundo plano. Con respecto a la categoría micro habilidad del habla por parte del estudiante, presentó ítems con valores de cero o puntuación baja. Es así como, durante las clases de inglés de los docentes titulares, la habilidad oral fue ignorada por causa de la carencia de tareas centradas en desarrollar las competencias comunicativas y que de la misma manera fueran de interés para aprovechar sus saberes previos y fomentar la interacción con el docente y entre pares.

Como parte final de esta etapa de observación, la categoría actitud del estudiante frente al aprendizaje de la LE, reflejó niveles de frecuencia bajos porque desde las actividades de los docentes titulares no se logró captar la atención de los alumnos de forma lúdica, en cambio, prevaleció el llamado de atención como medio para tener control sobre la clase. Sumado a lo anterior, en estas clases se evidenció poco agrado y disposición por motivo de la reducida participación activa y dinámica.

Así mismo, se realizaron observaciones a los docentes especialistas empleando las tareas pedagógicas. En los resultados se puede mencionar que existen algunos ítems como: seguir libros, usar tareas no pedagógicas y explicar estructuras gramaticales de forma aislada, con una puntuación de cero, dado que, durante la ejecución de sus clases, prescindieron de estos al no aportar positivamente en el desarrollo de las mencionadas tareas. En contraposición, se evidenció una cantidad considerable de ítems con un puntaje alto, mostrando con ello una permanente utilización de estos, debido a que formaron parte esencial para apoyar efectiva y eficientemente las tareas pedagógicas en función de implicar a los aprendices y lograr una producción de discursos orales cortos en la lengua extranjera.

En la categoría de recursos, elementos como las herramientas audiovisuales, imágenes o flashcards, tablero, borrador y marcador, utilizados con carácter pedagógico y la organización variada del salón en distintos momentos de la clase, fueron determinantes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la habilidad oral en inglés, al permitir pasar de las

clases tradicionales a unas dinámicas, logrando captar la atención, interés, motivación y disposición por parte de los estudiantes.

En cuanto a la categoría, características de las tareas, se destacaron por ser lúdicas, dinámicas y pedagógicas, puesto que, se centraron en situaciones cercanas a la realidad de los aprendices para crear una conexión entre la escuela y su diario vivir, se basaron en temas conocidos para partir de ellos hacia retos mayores, se estructuraron en un antes, un durante y un después para obtener una organización en cada una de las etapas e ir avanzando de lo básico a lo complejo, además, estas cualidades de las tareas generaron un ambiente armónico con el fin de fomentar en el estudiante la confianza, libertad, serenidad y seguridad en sí mismo. Todos estos aspectos favorecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje, suscitando un constante movimiento de saberes en la LE que llevó a la producción de discursos orales cortos.

En relación con la categoría uso de las habilidades del inglés, se pudo apreciar la relación estrecha entre sí, particularmente, este nexo se hizo más visible entre la habilidad de escucha y habla porque si la una no está presente, la otra tampoco puede tener lugar; es decir que, se hace necesario el estar en contacto con la lengua para que los aprendices reciban una cantidad considerable de saberes sobre la LE y esto los faculte para posteriormente activar las competencias productivas que llevaron a los educandos a alcanzar una pequeña, pero significativa muestra de uso real de la lengua extranjera.

El campo de la categoría de interacción, se presenta como uno de los más sólidos, puesto que, la mayoría de los ítems tuvieron una puntuación alta, un aspecto que, desde el diseño de las tareas pedagógicas, se instauró como uno de los principales gracias a su contribución en el desarrollo de la habilidad oral. Así, las tareas pedagógicas se centraron en un trabajo de interacción tanto de profesor a estudiante como entre pares o grupos pequeños, donde cada uno pudo tener el rol de escucha y de productor. Adicionalmente, dentro de la interacción tuvo lugar la retroalimentación que el docente proporcionó durante toda la clase a través de ejemplos, reestructuración de oraciones, preguntas o pequeños discursos. Esto permitió a los aprendices ser conscientes de sus fortalezas y debilidades con el fin de mejorar gradualmente en el uso de la LE, como lo expone Espinoza Freire (2021) al decir que la retroalimentación debe ser constructiva para ayudar al aprendiz a fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, la categoría de uso de L1 y LE, destaca una calificación alta en casi todos sus ítems, en virtud de que, docentes y estudiantes las consideraron durante el desarrollo de las tareas pedagógicas. Por un lado,

ambos recurrieron al uso de la lengua materna para hacer aclaraciones, complementar la información y facilitar el entendimiento. Con ello, se hace visible que la lengua materna es un recurso fundamental en razón de que es una base para el aprendizaje de la lengua extranjera, como lo asegura Moreno Agurto (2020) al introducir que, en el aprendizaje de una nueva lengua, se activan redes neuronales del idioma materno para dar cabida al idioma en estudio. Por otro lado, los docentes especialistas en inglés hicieron uso continuo de este idioma en toda la clase, convirtiéndose en modelos de producción oral para que los estudiantes obtengan información suficiente en la LE y tengan la posibilidad de escuchar, realizar un esfuerzo por asimilar los datos, crear un vínculo entre conocimientos previos y nuevos e involucrarse en la práctica de las competencias comunicativas en la lengua objeto de estudio.

En lo que respecta a la categoría microhabilidad del habla por parte del estudiante, los valores más altos se encontraron en la producción de discursos orales cortos y la gramática usada en función de los mismos. Para el primero, todos estos elementos se conjugaron y dotaron a los educandos con las herramientas apropiadas que potenciaron la competencia oral e impulsaron la producción de discursos orales cortos en inglés. Para el segundo, se da a conocer que la gramática es vital para realizar la producción oral, sin embargo, la finalidad fue emplearla sin enseñarla de forma explícita y una vez aplicadas las tareas pedagógicas, se constató que efectivamente no hay necesidad de recurrir a la configuración estructural, combinaciones y reglas de la lengua de manera consciente y tradicional, por el contrario, inconscientemente con una práctica adecuada y permanente, los niños y niñas demostraron tener la capacidad de usar correctamente la gramática al producir discursos orales cortos en inglés.

Finalmente, en lo concerniente a la categoría actitud del estudiante frente al aprendizaje de la LE, se apreció una disposición favorable hacia las tareas pedagógicas, puesto que, en el transcurso de las mismas, los docentes especialistas procuraron captar la atención por medio de estrategias lúdicas que fueron llamativas para los aprendices, y que por consiguiente, los involucraron de tal forma que ellos conservaron el optimismo, gusto y participación constante. Además, la función del maestro se enmarcó en servir como guía, orientador, mediador, monitor y facilitador de entornos óptimos, donde los aprendices fueron los actores principales y lograron ser sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, especialmente, en la habilidad oral con la elaboración de discursos orales cortos.

Como consecuencia, al hacer la comparación entre las observaciones de clase realizadas a docentes titulares y especializados, se encuentra una diferencia en cada uno de los ítems, lo cual permite visualizar dos formas de llevar a cabo el quehacer docente frente a la enseñanza

y aprendizaje de la lengua extranjera. En la primera, se percibe una enseñanza bajo métodos tradicionales que han reducido el inglés a estructuras gramaticales y repetición de vocabulario, dado que, a pesar de los esfuerzos de los docentes encargados, el no ser especialistas en el área, genera vacíos de conocimiento de la LE y, por lo tanto, no se puede brindar un proceso idóneo que favorezca su aprendizaje. En la segunda, se visualiza una enseñanza que contó con un manejo adecuado de la LE, una preparación idónea, un conocimiento sobre estrategias y métodos propios del área y un deseo de innovar las prácticas pedagógicas para contribuir a un aprendizaje real que incluya todas las habilidades para ser competente en la lengua extranjera.

Con respecto a los resultados de la encuesta sobre niveles de implicación, enuncian las siguientes consideraciones:

La primera encuesta sobre implicación estuvo orientada al análisis de los niveles de satisfacción de los estudiantes hacia las clases de los docentes titulares. Por un lado, los rangos 1, 2 y 3, presentaron una puntuación baja, lo cual permite evidenciar una percepción no tan favorable hacia estas, posiblemente, por experiencias previas que crearon en ellos una atmósfera de miedo y desinterés frente al área. Así mismo, ese reducido grado de implicación se presenta por la manera en como el docente desarrolla las clases, creando imaginarios equivocados que llevan a percibir el aprender inglés como un acto aburrido y monótono.

En la segunda encuesta dirigida a la interpretación de las clases de los docentes especializados, se destaca una alta puntuación en los niveles de satisfacción 5 y 6 en todas las dimensiones, con ello, se puede comprobar que las tareas pedagógicas lograron implicar a los educandos de manera satisfactoria. Así, se visualizó una apreciación distinta por razones diversas, como una planeación elaborada, donde los docentes consideraron una serie de etapas y elementos indispensables para proveer un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo, un desarrollo de clase distinto al que habitualmente están acostumbrados, la utilización de recursos tecnológicos y pedagógicos que estimularon un ambiente diferente al usual y permitieron captar la atención e interés de los aprendices, la generación de oportunidades para impulsarlos a ser sujetos activos en una interacción recíproca, y por último, la manifestación de una actitud positiva para transmitirla a los estudiantes. Todos estos aspectos conllevaron que los aprendices se sintieran cognitiva, conductual, social y emocionalmente involucrados en las tareas pedagógicas para iniciar un uso real de la lengua con la producción de discursos orales cortos en la LE.

Por consiguiente, se pudo constatar que los niveles de implicación de los estudiantes representados en el interés, el esfuerzo, la concentración, la participación activa y la conciencia emocional (Philp & Duchesne, 2016), en el desarrollo de tareas pedagógicas en las clases de los docentes especialistas, tuvo un incremento notable con relación a las clases impartidas por los profesores titulares. En dicho sentido, los resultados en la segunda aplicación de la encuesta muestran frecuencias más altas en los niveles de satisfacción positiva, por el contrario, aquellos rangos negativos son casi nulos, es decir, se logró que los aprendices sientan agrado por las actividades, generando un cambio de concepción de una práctica pedagógica tradicional por una que incluye aspectos de interacción continua y trata de generar más oportunidades de aprendizaje auténtico.

De igual modo, el rol del docente como agente mediador entre el alumno y el nuevo conocimiento, fue de vital importancia para generar un aprendizaje valioso, dinámico y de calidad. De hecho, parte del gusto por las tareas desarrolladas durante las clases dirigidas por los docentes especializados, se generó por una orientación pertinente. Los niveles de aceptación en el desarrollo de las tareas pedagógicas aumentaron con la ayuda de una interacción constante entre los estudiantes y profesor, usando el lenguaje como su instrumento mediador. Así, factores como la colectividad, la colaboración y la cooperación con otras personas y las experiencias sociales, constituyeron parte del éxito de un desarrollo intelectual de tipo voluntario y metacognitivo, en otras palabras, un aprendizaje potenciado en los niños gracias a la guía y apoyo permanente de una persona más idónea en el tema (Venet & Correa, 2014).

Por último, la aplicación de actividades de los docentes titulares en lo que refiere a las tareas pedagógicas de los educadores especializados, permitió percibir esa brecha existente entre el ejercicio docente tradicional y el innovador. Por un lado, la falta de motivación e interés por las clases de los profesores encargados pudo deberse a una aplicación de enseñanza descontextualizada que profundiza en la memoria y el procedimiento (Llinás, 2014). En el caso contrario, desde el lado de los maestros especialistas, los niveles de aceptación por las tareas pedagógicas mejoraron a raíz de una organización y planeación oportuna, de dicha manera, se diseñaron tareas teniendo en cuenta el contexto de la población estudiantil escogida, buscaron crear oportunidades auténticas de aprendizaje con temas y herramientas más vinculadas a la realidad próxima de los alumnos, dando al aprendiz el rol de protagonista en su propio proceso de formación educativa.

Conclusiones

Las tareas pedagógicas, con la adecuada planeación, organización y elementos, se convierten en el medio esencial para fomentar e impulsar el aprendizaje de

la lengua en su uso real porque están enfocadas en experiencias próximas a la realidad de los educandos, son diferentes a las actividades tradicionales y se dan prioridad por el significado para poder resolver una situación comunicativa similar a las que suceden en el diario vivir. Además, las tareas se basan en metas realizables, útiles y relevantes para que los estudiantes avancen progresivamente hacia objetivos mayores y cumplan satisfactoriamente con un aprendizaje funcional de la lengua, como es la producción de discursos orales cortos en la LE.

Todas las dimensiones de la implicación son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE, pues, en la medida en que los estudiantes sientan afinidad y disposición hacia las tareas propuestas, se involucran en mayor o menor grado. Por ello, es vital contemplar las necesidades e intereses de los estudiantes, tener en cuenta el contexto cercano, introducir recursos innovadores que capten la atención, crear ambientes armónicos, considerar al estudiante como un ser integral y conducirlo hacia desafíos donde puedan tener protagonismo y poner a prueba sus capacidades cognitivas, emocionales, conductuales y sociales.

El docente especialista en inglés es el eje principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la LE y de él depende que sea cualificado y tenga éxito. En ese sentido, el educador debe contar características idóneas en cuanto a actitud, preparación, planeación, disposición, innovación y conocimientos, para impactar positivamente en la vida de los estudiantes, como se visualizó en las tareas pedagógicas aplicadas. Por eso, el educador se enfocó en brindar el apoyo a estudiantes de la sección primaria para que tengan mayores oportunidades de uso real del idioma desde las primeras etapas de formación y logren alcanzar un nivel superior en la LE.

El enseñar una lengua extranjera se convierte en un desafío para los docentes no especializados, puesto que, tienen un reducido conocimiento en el idioma inglés. Por tanto, su quehacer pedagógico se torna complejo al carecer de conocimientos sobre diferentes metodologías o estrategias didácticas, siendo ellos quienes imparten, hablan y presentan tareas repetitivas, memorísticas y tradicionales a los estudiantes. Sin embargo, la responsabilidad no solo recae sobre estos maestros, ya que, el sistema educativo colombiano, específicamente, en el sector oficial, no tiene en cuenta la importancia de vincular docentes especializados en el área de inglés para la básica primaria. En tal sentido, los profesores no especialistas pueden tener la disposición, la vocación y el deseo por enseñar una clase de LE, pero por falta de conocimientos, dicha instrucción no será la adecuada.

Un proceso óptimo de formación debe estar acompañado de recursos pedagógicos que se caractericen por ser lúdicos, interactivos y estimulantes, debido a que se encargan de crear condiciones para que los docentes y los estudiantes tengan una aproximación desde el salón de clase a la vida real. De ahí que, la variedad de estos medios fomenta un desarrollo significativo, eficaz y real de los desempeños de aprendizaje, apoyándose también de herramientas tecnológicas y comunicativas adaptadas al contexto, las vivencias, las realidades y las experiencias del alumnado, facilitando el aprendizaje auténtico y natural de la LE.

Enseñar y aprender una lengua extranjera es un proceso que abarca múltiples aspectos, los cuales trabajan en conjunto para desarrollar la competencia comunicativa. Por ello, la labor del docente reside en generar las oportunidades para que dichas habilidades sean integradas y así los estudiantes puedan expresarse con fluidez, coherencia y claridad, es decir, ser competentes en la LE.

Se pudo comprobar que la interacción es un aspecto fundamental dentro del proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, puesto que, al estar en contacto continuo con otras personas, se facilita el intercambio de ideas, emociones y formas de pensar para transmitir y recibir concepciones diferentes a la propia, lo cual ayuda a establecer nuevos significados y saberes. En dicho sentido, para aprender una nueva lengua, se hace necesario interactuar con el otro para que un individuo pueda obtener variados elementos lingüísticos y experiencias sociales reales que permiten potenciar y desarrollar las diferentes habilidades comunicativas. Además, la interacción es un detonante ilimitado de oportunidades para aprender porque la persona se encuentra en un estado activo de socialización que genera un sinfín de situaciones para comprender, analizar e interpretar un mensaje lingüístico en contexto. La exposición continua y directa hacia una lengua extranjera hace que su aprendizaje sea más efectivo. Dicha práctica es similar al proceso de adquisición de la lengua materna, cuando el niño, desde el primer momento de su nacimiento, empieza a tener un contacto constante con los sonidos cercanos, y en general, con todo lo que compone su entorno. En ese orden de ideas, para desarrollar las competencias comunicativas en un idioma extranjero se debe adoptar parte de los procesos de aprendizaje del idioma nativo que radican prácticamente en estar expuestos el mayor tiempo posible a un idioma, que por naturaleza o por mejoramiento de estado formativo, se necesita hablar. Finalmente, se menciona que la enseñanza de idiomas extranjeros debe seguir un proceso inductivo, es decir, que incluya en un inicio elementos básicos de una lengua (ej. palabras, expresiones, sonidos cortos) y posteriormente ir avanzando hacia componentes más

complejos (ej. oraciones, párrafos, discursos) con el propósito de lograr metas alcanzables que estén de acuerdo con el nivel de saberes de los estudiantes y que se adapten a las realidades y necesidades de las comunidades a quienes se están enseñando.

Agradecimientos

De parte del equipo de investigadores de este trabajo, queremos agradecer a todas las personas involucradas en el desarrollo de este proyecto de investigación. Especial agradecimiento a las instituciones educativas y comunidad por permitirnos generar conocimiento encaminado a mejorar las dificultades en la educación de Colombia. Igualmente, queremos brindar un reconocimiento a los estudiantes por demostrarnos que con los elementos adecuados pueden lograr cosas grandiosas.

Referencias

Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1983). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada*, 231–250.

British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. *British Council / Education Intelligence*, 01-58.

Brown, H.D., & Abeywickrama, P. (2016). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Artículo 23[Título II]. *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994].

Congreso de Colombia. (10 de diciembre de 2002). Decreto 3020 de 2002. [3020 de 2002].

Cook, V.J. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>

Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología/ The UB Journal of psychology*, 153-178.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (5ta ed.). Morata.

Espinal Duque, A. (2018). Retos de conectividad a internet en instituciones educativas rurales de Colombia. *Universidad EAFIT*.

Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y Educadores*, 15 (3), 363-381.

Farrell, J., Manion, C., & Rincón, S. (2017). Reinventar la escuela:

alternativas radicales exitosas del sur global. *Comparative and international education. Issues for Teachers*, 47(2), 9-40.

Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman, & J. Haro (Eds), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.

López, A.A., Roper Pacheco, J., & Peralta, J.C. (2011). Estudio de validez del examen de Estado Saber 11 de inglés. *FOLIOS*, (34), 77-91. <https://doi.org/10.17227/01234870.34folios77.91>

Llinás, R. (2014). *El reto: educación, ciencia y tecnología*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias.

McDougald, J.S. (2009). The state of content and language instruction in Colombia. *Latin American journal of content & language integrated learning*, 2(2).

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de inglés. Grados transición a 5° de primaria*.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencia en lenguas extranjeras: inglés*.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos: Currículo sugerido de inglés. Grados transición a 5° de primaria*

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019*.

Ministerio de Tecnologías de Información y Comunicación TIC Colombia. (2019). *Plan Nacional de Conectividad Rural*.

Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41–52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Philp, J. & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>

Sánchez Solarte, A. C. (2021). *Teachers matter: Exploring foreign language teachers' well-being, their instructional practices and their links to student engagement* [Unpublished doctoral dissertation]. Florida State University.

Vasco Uribe, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 – 2019. *Pedagogía Y Saberes*, (24), 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>

Venet, M., & Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>

EDUCAR MÁS ALLÁ DEL AULA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN CONTEXTOS NO CONVENCIONALES

Jocelyn Paola Cruz Alpizar
Nadia Paola Acosta Marroquín
Juanita Fernández Nope
Universidad Libre

Fecha de recepción: 04 de mayo de 2023
Fecha de aceptación: 28 de marzo de 2024



Resumen

La presente ponencia da cuenta de la importancia de desarrollar procesos educativos adaptados para niños y niñas, especialmente en el contexto de la pandemia; situación en la que se buscaron diversas alternativas para promover experiencias de aprendizaje. Se destaca aquí, el papel del docente de educación infantil en la creación de ambientes pedagógicos que fomentaron el crecimiento, la identidad y la construcción de aprendizajes significativos. En esta experiencia, derivada de un trabajo práctico investigativo, se implementó una propuesta pedagógica basada en secuencias didácticas, específicamente en la Pedagogía de Emmi Pikler, la cual hace énfasis en la creación de entornos que propician el desarrollo psicomotor, la autonomía y la seguridad emocional de los niños. Así mismo, se tuvo en cuenta la propuesta de Zabalza (2016), que propone los espacios y ambientes de aprendizaje para la organización del aula. En el proyecto participaron niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y 6 años, quienes fueron tenidos en cuenta como sujetos activos en las acciones pedagógicas propuestas. En los resultados se encontró la importancia de crear entornos pedagógicos enriquecedores que ofrecieran a los niños experiencias significativas que aportaran a su desarrollo, físico, emocional y social.

Palabras Clave: educación inicial, desarrollo, aprendizaje, didácticas, autonomía, movimiento libre.

Abstract

This presentation explains the importance of developing educational processes adapted for boys and girls, especially in the context of the pandemic; situation in which various alternatives were sought to promote learning experiences. The role of the early childhood education teacher in the creation of pedagogical environments that fostered growth, identity and the construction of significant learning is highlighted here. In this experience, derived from practical investigative work, a pedagogical proposal was implemented based on didactic sequences, specifically in the Pedagogy of Emmi Pikler, which emphasizes the creation of environments that promote psychomotor development, autonomy and emotional security. . of the kids. Likewise, the proposal of Zabalza (2016) was taken into account, which proposes learning spaces and environments for the organization of the classroom. Boys and girls between the ages of 3 and 6 participated in the project, who were taken into account as active subjects in the proposed pedagogical actions. The results found the importance of creating enriching pedagogical environments that offered children significant experiences that contributed to their physical, emotional and social development.

Keywords: initial education, development, learning, didactics, autonomy, free movement.

Introducción

A lo largo del semestre 2021-1, se evidenció el lugar de la didáctica en la elaboración de propuestas pedagógicas significativas, particularmente adaptadas en el contexto de la pandemia, el cual suscitó distintas reflexiones en la manera de cómo enseñar a los niños y las niñas. Así pues, pensar en el papel que desempeñaba el maestro en formación en esta situación particular, destacó la importancia de la promoción de experiencias diversas que favorecieron y enriquecieron el desarrollo integral en la infancia.

El contexto de la contingencia global vivida desde el año 2020, llevó a las instituciones educativas promover y adaptar las dinámicas de aprendizaje y de la escuela misma, a la implementación de herramientas tecnológicas de la información y la comunicación (TIC), con el propósito de dinamizar los procesos de aprendizaje desde casa. Para las maestras de educación infantil, esta experiencia significó un reto, ya que para la enseñanza con los más pequeños se requerían elementos propios de la didáctica, la lúdica y el juego, considerados fundamentales para la educación inicial. En este sentido, fue pertinente destacar y reflexionar acerca del rol del educador infantil como artífice de propuestas didácticas destinadas a una pedagogía que privilegiará el movimiento libre como factor determinante en el desarrollo infantil, aspecto que empezó a ponerse en riesgo en los niños y las niñas durante la pandemia. Tomando en cuenta esto, se implementó una práctica desde la pedagogía Pikleriana, para fortalecer la autonomía, el movimiento y el desarrollo de los niños y niñas (Herrán y Godall, 2016).

En este contexto, fue importante reflexionar sobre cómo los adultos o mediadores asumían la responsabilidad de brindar seguridad emocional y que a la vez esta atendiera a las necesidades afectivas de los niños. Responsabilidad que implicaba, que los educadores promovieran la participación activa del niño, así como la capacidad de tomar iniciativa y colaborar en los diversos espacios que se proporcionaban, desde esta perspectiva se infiere que el conocimiento afectivo está relacionado con "la autonomía y la competencia social del niño. El contexto familiar es importante en la personalidad, se desarrolla a raíz del proceso de socialización, en la que el niño asimila las actitudes, valores y costumbres de la sociedad". (Paguay y Espiniza, 2015, p. 22). Lo anterior, resalta la importancia que tienen los agentes que atienden a la primera infancia, y en nuestro caso particular, la necesidad de lograr a través de la práctica que los niños se sintieran en espacios seguros, que disfrutarán mientras aprendían y que de una u otra

manera se crearán vínculos afectivos tanto con los maestros como con los padres de familia, siendo así, reflexionamos que “el niño que se relaciona de manera estable y segura con un adulto de referencia se siente a gusto, crece en armonía, se autorregula y es proactivo a la vez que cuidadoso en un entorno físico y humano favorable”. (Izagirre, 2013, p.40).

Tomando en cuenta lo anterior, en la elaboración de la práctica se hizo necesario identificar elementos importantes en la construcción de los entornos físicos de aprendizaje, particularmente relevantes en entornos educativos no convencionales, en los que se promovieran los procesos de crecimiento personal social, que propiciaran al desarrollo integral de los infantes.

Por lo tanto, se consideraron como ejes centrales en el desarrollo del espacio de práctica, el rol de los niños, el papel que juegan las familias, la labor de las maestras del nivel inicial, los espacios de aprendizaje ricos en experiencias psicomotrices y sensoriales, así como los principios y objetivos fundamentales de la educación en el nivel inicial. Estos principios permitieron que los niños delinearan las interacciones que establecieron consigo mismos, con su entorno, con sus familias y maestros, al tiempo que marcaron la dirección que orientaba toda la acción pedagógica.

Metodología

Como metodología pedagógica se trabajaron las secuencias didácticas, que se organizaron a partir de diferentes actividades consecutivas y con sentido pedagógico, es necesario enfatizar que las secuencias didácticas permiten “el acercamiento a los contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que así lo requieran”. (Pitluk, 2012, p.81).

Ahora bien, desde la filosofía de Pikler, se propuso un escenario desde el cual los niños desarrollaban habilidades psicomotoras que generaban el dominio de su cuerpo y la autonomía, adquiriendo así un grado de seguridad afectiva y emocional correspondiente al proceso madurativo de los mismos. Así mismo, pero desde la propuesta de Zabalza (2016) se presentó la creación de un ambiente de aprendizaje en el que se involucró la lúdica, reconociendo los comportamientos individuales de cada niño como propiciando acciones en grupo.

Es esencial resaltar que durante este ejercicio se aplicaron los principios inherentes a la educación inicial, los cuales abogan, por el reconocimiento de la individualización, principio que implicaba en el espacio de la práctica el fomento del respeto hacia las particularidades de cada uno de los niños. Por otro lado, se incorporó el principio

de acogida y bienestar, que proponía para el ejercicio que se realizaba la creación de espacios propicios para una interacción cálida y afectuosa con los niños y niñas, en este caso particular buscábamos que los niños se sintieran reconocidos, escuchados y sobre todo en ambientes seguros.

En cuanto al principio de participación, se observó en la práctica la necesidad de promover procesos educativos que construyeran, desarrollaran y vincularan a los niños y a las niñas como protagonistas en la construcción de aprendizajes, reconociéndolos como parte activa y principal de la educación inicial.

Se consideró el principio de sentido pedagógico, el cual direccionó la práctica hacia la generación de experiencias significativas que estimularan el desarrollo integral de los niños. Asimismo, el principio de reflexividad subrayó la importancia del rol de las maestras en formación, ya que nos vimos en la necesidad de adaptar, enriquecer y ajustar cada una de las intervenciones pedagógicas, ahora no solo dentro del aula, sino también en entornos no convencionales, con el propósito de facilitar la construcción de aprendizajes significativos por parte de los niños. Por último, desde el principio de corresponsabilidad, se posibilitaron escenarios de diálogo y construcción que promovieran el desarrollo pleno de los niños, a partir del juego y la lúdica, en este aspecto referimos que es “necesario repensar el lugar del juego en la educación infantil y específicamente al juego trabajo como un momento fundamental e irremplazable en la tarea del Jardín de Infantes”. (Pitluk, 2012, p.90). En este sentido, y desde la particularidad de esta práctica, comprendimos que a partir de las actividades propuestas se debía enriquecer la diversidad de los intereses de los niños más pequeños.

Población y muestra

Para la práctica en escenarios no convencionales, se trabajó con niños y niñas cercanos a las familias, quienes por situaciones de la pandemia no estaban asistiendo a sus escuelas. Con el niño de 3 años, se priorizó el trabajo enfocado en el desarrollo psicomotor, mediante la implementación de un entorno propicio para el movimiento espontáneo y la exploración activa. Se procuró ofrecer una diversidad de estímulos y elementos táctiles, visuales y auditivos, con el fin de enriquecer su experiencia sensorial y favorecer el desarrollo de habilidades motoras gruesas y finas, así como el fortalecimiento de su autonomía y confianza en sí mismo. “ El placer de actuar, de experimentar, es placer de acción; es la base del desarrollo temprano y se va a dar en un entorno de seguridad afectiva, que proteja y respete la expresividad motriz en todas sus formas”. (Divito, 2017, p.49).

Con la niña de 6 años, se estableció un entorno educativo basado en múltiples enfoques, tal como lo describe Zabalza (2016) en su propuesta de organización del

aula. Se implementaron distintos ángulos, incluyendo el espacio para juegos, actividades cognitivas, expresivas, teatro y cuentos. Estos elementos resultaron fundamentales para crear un ambiente educativo enriquecido, propicio para el fomento del aprendizaje y la facilitación de experiencias pedagógicas intencionadas. "La distribución y equipamiento del espacio escolar resulta ser un fondo sobre el que actúan las figuras de los mensajes educativos". (Zabalza, 2016, p. 109).

Resultados

A lo largo de la indagación se logró recoger diferentes resultados durante la aplicación de las metodologías expuestas. Se crearon ambientes de aprendizaje integrando las secuencias didácticas y el desarrollo de las habilidades psicomotoras en diferentes edades.

Se evidenció que los entornos de aprendizaje que se basan en la didáctica de la educación infantil potencian las experiencias del niño, por tanto, sus aprendizajes, brindándole diversas herramientas para habitar espacios de aprendizajes significativos.

Se analizó como el desarrollo psicomotor desde los principios de Pikler (2016), que estos contribuyen al fortalecimiento de habilidades concretas en el niño, fomentando el desarrollo de sus dimensiones.

Se comprendió la importancia del papel de la maestra en la sociedad y su constante reto por innovar, diseñar planes de aprendizaje adaptados a las necesidades particulares del entorno y del niño.

Se destacó la relevancia de establecer entornos educativos enriquecidos, que brinden experiencias significativas para los niños, y que a su vez incorporen estrategias formativas orientadas a guiar los procesos de planificación de los espacios fuera del aula.

Por último, se comprendió la importancia de involucrar a los padres de familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual permitió en el caso específico de la pandemia que los niños se sintieran seguros en espacios de aprendizaje fuera del aula de clase.

Discusión

Se reflexiona sobre el papel que juega el maestro del nivel inicial, sobre todo de las maestras en formación, en este sentido, se resalta que las maestras deben proponer un ambiente rico de aprendizaje, realizando planeaciones áulicas profesionales que además sean complementadas con un sentido y uso pedagógico que se le dé a este. En otras palabras, es fundamental como docentes ser conscientes del impacto que tiene

el ambiente en el desarrollo integral del niño y cómo este debe ser aprovechado como un recurso rico de aprendizaje y experiencias que aporten al desarrollo significativo de los niños. "Para realizar las planificaciones áulicas de manera profesional y consciente, necesita recordar la importancia que tienen, para los aprendizajes de los alumnos, las propuestas que incluyen y cómo se llevan a cabo". (Pitluk, 2012, p. 56).

Desde la práctica realizada con el niño de 3 años, se pudo reconocer la importancia de generar ambientes en los que los niños pudieran moverse libremente; esto ya que los resultados fueron positivos, puesto que se promovió por medio del juego libre la posibilidad de reconocer las habilidades del propio cuerpo repercutiendo favorablemente en la capacidad del niño de construir un aprendizaje autónomo.

En cuanto a la práctica realizada con la niña de 6 años, se logró observar la espontaneidad, creatividad y autonomía de la misma, lo anterior, ya que, desde los distintos ángulos propuestos se potenciaron y desarrollaron las diferentes dimensiones del desarrollo humano, tales como la dimensión artística, cognitiva, comunicativa, etc.

Conclusión

Se concluye que, para potenciar el desarrollo integral, es imperativo que, en nuestra función como maestras en formación, seamos capaces de diseñar entornos de aprendizaje que ofrezcan una amplia gama de experiencias significativas. Estas experiencias deben fomentar el reconocimiento y la valoración del propio cuerpo y de las habilidades inherentes al mismo, con el propósito de fortalecer la autonomía y fomentar una autoestima saludable en los niños.

Por otro lado, y desde los principios del nivel inicial, fue evidente que el desarrollo de los niños se da en la interacción con los otros, pero también con su entorno, lo que potencia y enriquece el tejido social.

Otro aspecto relevante que podemos destacar es la importancia de la conciencia al momento de planificar, una responsabilidad que como maestros y, en este caso, como maestras en formación, debemos asumir con compromiso.

Por otro lado, al brindar una atención personalizada, es fundamental organizar los entornos y las actividades de manera cuidadosa, evitando la improvisación, por lo cual se reflexionó que los entornos deben ser objeto de evaluación continua, pensando sobre todo en los elementos que conforman nuestra práctica pedagógica.

Por último, consideramos necesario que en las prácticas pedagógicas se tenga presente la importancia

de las interacciones significativas, la creación de ambientes enriquecidos y experiencias pedagógicas intencionadas, para dar un verdadero significado tanto a nuestro rol como maestros como a la construcción de aprendizajes en los niños.

Zabalza, M. (2016). Didáctica de la educación infantil. Narcea Ediciones.
<https://elibro.net/es/lc/unilibre/titulos/45996>

Agradecimientos

En primer lugar, queremos agradecer a cada familia y a los niños que participaron en estas prácticas, agradecemos su disposición, colaboración y apoyo a lo largo de este trabajo.

Igualmente, damos las gracias a nuestra docente de apoyo Nadia Paola Acosta líder del semillero de investigación Infancia y Cultura. Reconocemos su invaluable contribución, no solo como mentora y guía en nuestro desarrollo académico, sino también por impartirnos enseñanzas de gran relevancia, especialmente en el ámbito de las didácticas en la educación infantil. Valoramos profundamente su excepcional entrega y compromiso con la educación, cualidades que han dejado una huella indeleble en nuestra formación académica y personal.

Finalmente, a la Universidad de Nariño, por la organización del XV encuentro nacional y el tercero internacional de prácticas y la oportunidad brindada para crecer como maestros en formación, dando a conocer los conocimientos y las prácticas construidas en tiempos de pandemia.

Referencias

Divito, S. L. (2017). Entorno educativo en jardines maternos inspirados en la pedagogía Pikler. Contextos de educación, (22).

Herrán, E., y Godall, T. (2016). La pedagogía PiklerLóczy de educación infantil. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5(3), 9-11. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4926>

Izaguirre, E. H. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 37-56.

Paguay Gañay, R. L., & Espinoza Vera, M. M. (2015). El Ambiente familiar y su influencia en la seguridad emocional y afectiva (Bachelor's thesis).

Pitluk, L. (2012). La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: las unidades didácticas, los proyectos y las secuencias didácticas: el juego trabajo: (ed.). Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/lc/unilibre/titulos/67059>

APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA ESCUELA Y LA DIVERSIDAD

Dr. Omar Villota Pantoja
Universidad de Nariño

Fecha de recepción: 03 de noviembre de 2023
Fecha de aceptación: 16 de febrero de 2024



Resumen

Aproximaciones conceptuales a la escuela y la diversidad es uno de los resultados del proceso investigador que tiene como propósito comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la diversidad de los estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y presenta reflexiones epistemológicas en la relación que tiene la escuela y la diversidad de las poblaciones a quien atiende en los niveles educativos de básica y media. Se realiza un proceso de revisión documental en torno a las diversidades que habitan las microestructuras sociales que hacen presencia en las aulas de clase y que, necesariamente, se deben reconocer como tal. Resulta importante que profesores, estudiantes, directivos y padres de familia reconozcan en la diversidad una oportunidad para potencializar las capacidades de los seres humanos que hacen parte del sistema educativo en nuestro país y así lograr realmente legitimar el concepto de inclusión.

Palabras clave: educación, pedagogía, didáctica, diversidad, estrategias de enseñanza.

Abstract

Conceptual approaches to school and diversity are one of the results of the research process that aims to understand pedagogical practices from the perspective of the diversity of undergraduate students of the Faculty of Education of the University of Nariño and presents epistemological reflections on the relationship that the school has and the diversity of the populations it serves at the basic and secondary educational levels. A documentary review process is carried out around the diversities that inhabit the social microstructures that are present in the classrooms and that, necessarily, must be recognized as such. It is important that teachers, students, administrators, and parents recognize diversity as an opportunity to enhance the capabilities of the human beings who are part of the educational system in our country and thus truly legitimize the concept of inclusion.

Key words: education, pedagogy, didactics, diversity, teaching strategies.

Introducción

Escuela y diversidad es el resultado del proyecto de investigación titulado: Las prácticas pedagógicas de los estudiantes de pregrado de la facultad de Educación de la Universidad de Nariño en la atención a la diversidad en los centros de práctica del municipio de Pasto Aprobado mediante acuerdo N°. 226 de noviembre 6 de 2020 por la Vicerrectoría de Investigaciones e Interacción social de la

Universidad de Nariño. Es un proyecto de investigación que tiene como propósito, comprender cómo las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes de los programas de pregrado de la Facultad de Educación, dan respuesta a la diversidad de los alumnos de los centros de práctica del municipio de Pasto.

Para la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, la formación de los estudiantes en los programas de pregrado, tiene como función misional y visional, la formación de licenciados que harán parte de la renovación generacional en el sector educativo, por lo tanto, el proyecto de investigación que se propone, el cual tiene como objetivo general comprender cómo las prácticas pedagógicas que desarrollan los estudiantes de los programas de pregrado de la Facultad de Educación, dan respuesta a la diversidad de los alumnos de los centros de práctica del municipio de Pasto, se vislumbra como una oportunidad de mejora para contemplar la diversidad como un eje transversal en la formación de los licenciados que la Unidad Académica prepara para enfrentar el campo laboral.

Esta investigación permitió abordar el interrogante, cómo la formación de los estudiantes de los programas de pregrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño necesita reconocer la diversidad de las comunidades de los centros de práctica pedagógica como un eje transversal al proceso educativo que realizan en la Unidad Académica.

El proceso investigador desarrollado permitió indagar por las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes de los programas de pregrado de la Unidad Académica en los Establecimientos Educativos y estimar si estas prácticas son realmente significativas e incluyentes, además de establecer si ofrecen respuesta a los alumnos de los centros de práctica pedagógica con dificultades de aprendizaje, diversidad de pensamientos, condiciones socioculturales, económicas y políticas.

El abordaje de la diversidad y su relación con la escuela como objeto de estudio permiten reconocer que la formación inicial de maestros necesita con urgencia considerar las particularidades de las realidades sociales que en la escuela hacen presencia y en consecuencia los niños y las niñas que hacen parte de los procesos educativos requieren de una atención particular en función de estas diversidades.

La escuela del siglo XXI necesita pensar en la diversidad, no como una manera de incluir específicamente aquella persona que presenta una condición de discapacidad o capacidad especial de tipo: cognitiva, comunicativa, socio afectiva o psico motora. Es necesario comprender que una verdadera educación inclusiva necesita de estrategias didácticas en las cuales todos los actores que participan de la escuela hagan parte de procesos de interacción social en los escenarios de aprendizaje

desde los cuales sea posible establecer procesos comunicativos.

Es precisamente en ese contexto, que es urgente desarrollar capacidades como educadores que permitan el reconocimiento conceptual sobre la diversidad en sus diferentes dimensiones sobre la base de que existe un profundo desconocimiento de este campo disciplinar y se presume que generar metodologías diferentes es la única manera de lograr que los niños puedan alcanzar los objetivos propuestos en el establecimiento educativo.

Es fundamental comprender que la diversidad va más allá de la diferencia en los aspectos culturales, étnicos y lingüísticos de los estudiantes. También se refiere a la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje y necesidades educativas individuales. Al reconocer esta diversidad, los educadores pueden adaptar su práctica pedagógica para satisfacer las necesidades de cada estudiante de manera personalizada. Abordar la diversidad en el ámbito educativo implica crear un entorno inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Esto implica cuestionar los estereotipos y prejuicios, así como promover la empatía y la comprensión mutua. Además, requiere implementar estrategias pedagógicas que fomenten la participación activa de todos los estudiantes, considerando sus fortalezas y debilidades individuales. La práctica pedagógica desde la perspectiva de la diversidad también implica el uso de recursos educativos diversos y culturalmente relevantes.

Esto ayuda a los estudiantes a ver su propia realidad representada en el currículo y a comprender la diversidad del mundo que les rodea. Al utilizar materiales y ejemplos que reflejen la diversidad cultural, los educadores pueden fomentar la identidad y la autoestima de los estudiantes, así como promover un mayor entendimiento de la realidad global. En conclusión, abordar la diversidad desde la perspectiva de la práctica pedagógica es esencial para garantizar una educación inclusiva y equitativa. Al valorar y reconocer la diversidad, los educadores pueden crear un entorno de aprendizaje enriquecedor para todos los estudiantes. Esto implica adaptar la práctica pedagógica, promover la inclusión y utilizar recursos educativos diversos. Al hacerlo, se promueve la igualdad de oportunidades y se prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales y conscientes de la diversidad que los rodea. (Gómez, 2021).

El concepto de práctica pedagógica, el cual se refiere al conjunto de estrategias y acciones especialmente diseñadas y aplicadas por los docentes con el propósito de llevar a cabo de manera exitosa y efectiva el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo. Se destacarán y profundizarán los

elementos fundamentales de la práctica pedagógica, tales como: la minuciosa y detallada planificación didáctica, la cuidadosa selección de métodos y recursos educativos, la rigurosa evaluación y seguimiento del aprendizaje, así como también la relevante y crucial relación pedagógica establecida entre los docentes y los estudiantes. Asimismo, se abordarán detalladamente las características y competencias que un docente ejemplar y de excelencia debe poseer y desarrollar en su práctica pedagógica, tales como la vocación y pasión por la enseñanza, el conocimiento profundo de los contenidos y del currículo educativo, la capacidad de adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, la habilidad para promover e incentivar la participación activa y el pensamiento crítico, y la disposición para trabajar en equipo y fomentar un ambiente de respeto y confianza en el aula. En definitiva, la práctica pedagógica constituye un elemento fundamental y determinante en el proceso educativo, ya que influye de manera significativa en el desarrollo académico, personal y social de los estudiantes, y de esta forma, contribuye de manera trascendental en la construcción de una sociedad más equitativa, justa y democrática. (Velásquez, 2022)

Necesariamente, se debe contemplar la diversidad en el desarrollo de la práctica pedagógica, ya sea cultural, étnica, lingüística, socioeconómica, de género, de capacidades, entre otras, sobre la base que esta condición puede determinar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la atención diferenciada requiere de una respuesta educativa adecuada y completa. Es fundamental reconocer y valorar todas las diferencias individuales presentes en el entorno educativo, ya que es a partir de este criterio que es posible brindar una educación pertinente a los educandos incluyendo y promoviendo la equidad para todos los actores que hacen presencia en la escuela y de esta manera construir colectivamente escenarios de aprendizaje a partir de los cuales se pueda ofrecer oportunidades y el pleno desarrollo de cada estudiante, sin importar su origen, cultura o condición social.

Es de suma importancia que los docentes en principio sean unos profesionales de la educación, que cuenten con un amplio conocimiento en su campo disciplinar a partir del cual utilicen las teorías pedagógicas, métodos didácticos y técnicas didácticas que se adapten a las necesidades específicas de cada alumno. Esto se traduce en la práctica pedagógica in situ en la creación de planes individuales de ajuste razonable para que el objeto de estudio a abordar sea accesible y significativo para todos, teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje y las características individuales de cada estudiante. Además, es importante que la diversidad se convierta en una fortaleza en el aula y no sea vista como una opción de promoción al grado siguiente o asignación de actividades educativas a los estudiantes

que presentan condiciones que requieran de atención diferenciada que nada tienen que ver con su proceso de aprendizaje. El reto de la diversidad entonces consiste en brindar la oportunidad de ampliar los horizontes de los estudiantes y fomentar una mentalidad abierta y respetuosa hacia las diferencias. La inclusión no solo se refiere a la diversidad cultural, étnica o lingüística, sino también a las diferencias individuales en términos de habilidades, conocimientos y necesidades educativas especiales.

La preparación que se le debe brindar tanto a los estudiantes de pregrado de las instituciones educativas superiores encargadas de la formación inicial de los estudiantes como a la formación continuada y de posgrados a los docentes vinculados al sistema educativo formal consiste en otorgarles una preparación en contexto, es decir no prepararlos sobre supuestos románticos que en ocasiones se le asigna a la educación, sino en las realidades sociales que deben enfrentar, que por supuesto estarán sustentadas en la formación disciplinar y la formación pedagógica para que cada profesional de la educación que se vincule a la escuela como maestro en formación o como maestro en propiedad pueda construir las adaptaciones y apoyos necesarios para garantizar que cada estudiante tenga acceso al currículo y pueda alcanzar su máximo potencial. De esta manera, abordar la diversidad en la práctica pedagógica implica reconocer, valorar y promover la equidad de oportunidades para todos los estudiantes. (Fuentes y Duk, 2022)

En las prácticas docentes de planeación, interacción y evaluación, poseer una adecuada formación en los fundamentos teóricos de la diversidad es muy importante, ya que tanto en el proceso de formación inicial como maestros o profesionales de la educación vinculados al sistema educativo les brindan una base sólida para comprender y abordar de manera efectiva propuestas educativas que permitan reconocer diferencias entre los estudiantes; en otras palabras, se trata de construir estrategias de enseñanza que permitan incluir a todos en el proceso comunicativo que en esencia es la enseñanza y el aprendizaje en donde el aspecto que determinará el éxito del proceso educativo será encontrar un código lingüístico entre los actores que participan del proceso educativo que logre establecer procesos comunicativos con un alto nivel de asertividad. La diversidad en el ámbito educativo implica, en principio reconocer el rol que en la escuela el profesor desempeña, sin perder el horizonte que tiene la educación que corresponde a la formación de un ciudadano que habite un territorio y que es a partir de los campos disciplinares que es posible que cada estudiante encuentre argumentos que le permitan comprender su mundo.

Por lo tanto, es necesario que el docente aprenda a reconocer la diversidad en la que habita, incluyéndose como un ser humano diverso para de alguna manera darles valor a las diferencias, fomentando un enfoque inclusivo y equitativo que garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin excepción alguna. De esta forma, será la escuela y su comunidad educativa la responsable de garantizar un ambiente educativo en el cual cada estudiante puede materializar su proyecto de vida, construyéndose y reconstruyéndose permanentemente en un ciudadano capaz de saber, saber hacer y sobre todo saber compartir en una sociedad diversa y globalizada. (Huamani Cutti, 2021)

Si se refiere específicamente a la relación de interacción en el aula de clase, el concepto de diversidad se puede definir como la presencia de estudiantes con diferentes características, tales como su origen étnico, su género, sus habilidades y capacidades, su situación socioeconómica, su orientación sexual, sus creencias religiosas, entre otros aspectos. Reconocer y valorar esta diversidad implica no solo aceptar la existencia de estas diferencias, sino también promover la igualdad de oportunidades, la inclusión y el respeto hacia todas las personas, independientemente de sus características individuales. Es por ese motivo que, en las prácticas docentes de planeación, interacción y evaluación, es una condición determinante preguntarse: ¿Quién aprende? Y por ellos es necesario establecer un diagnóstico que le garantice al profesor la construcción de las estrategias de enseñanza más adecuadas para los estudiantes.

Desde la pedagogía en la que se reconoce, por supuesto como objeto de estudio, el acto educativo, varios teóricos han planteado perspectivas teóricas que reconocen la diversidad. Una de ellas es la teoría del constructivismo, que enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Según esta teoría, el aprendizaje se produce cuando el estudiante participa activamente en la construcción de significados y conocimientos, a través de la resolución de problemas, la reflexión y la interacción con otros estudiantes. "La inteligencia no puede ser descrita solamente en términos de retención de información, sino que debe ser comprendida en términos de la interacción del organismo con el medio ambiente." (Piaget, 1970). El aprendizaje es un proceso social y cultural en el cual los individuos internalizan conocimientos a través de la interacción con otros y la participación en actividades guiadas (Vygotsky, 1978).

Las inteligencias múltiples, propuesto por Howard Gardner, que reconoce la diversidad de las habilidades y formas de aprender de los estudiantes. Según Gardner, no existe una sola forma de inteligencia, sino múltiples formas de inteligencia, y el individuo posee una combinación única de ellas. (Gardner, 1983), cada

estudiante posee diferentes tipos de inteligencias, como la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. Estas inteligencias se pueden desarrollar y potenciar a través de actividades y metodologías específicas, que se ajusten a las necesidades y preferencias de cada estudiante. Estas teorías fundamentan la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las distintas características y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La inclusión y la diversidad en la educación son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje. Las teorías del constructivismo y las inteligencias múltiples, por mencionar solo algunas, proporcionan un marco teórico sólido para entender y abordar la diversidad en el aula. Los docentes tienen la responsabilidad de adaptar sus prácticas pedagógicas y sus prácticas docentes para garantizar escenarios de aprendizaje realmente inclusivos, en los cuales cada estudiante pueda aprender de acuerdo con sus propias características y estilos de aprendizaje. (Cornejo et al., 2023)

En el marco legal y político, existen múltiples normativas y políticas que respaldan de manera firme y contundente la inclusión y la diversidad en la práctica pedagógica. Estas normativas, avaladas por la legislación vigente, promueven de manera inquebrantable la igualdad de oportunidades y el respeto absoluto a la diversidad, asegurando así que todos los estudiantes, sin importar sus características o diferencias, tengan acceso pleno y equitativo a una educación de calidad en todos los niveles y modalidades educativas. En Colombia, la inclusión educativa se encuentra respaldada por diversas normativas y leyes que promueven la igualdad de oportunidades y el acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales. A continuación, menciono algunas normas relevantes:

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Esta ley establece los principios y normas que regulan el servicio público de la educación en Colombia. En su artículo 13, la ley enfatiza el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los colombianos, sin discriminación alguna. Se menciona:

“La educación inclusiva es un derecho y una obligación que tiene el Estado con las personas en situación de discapacidad, en el marco de la educación común. Para garantizar este derecho se adoptarán las medidas de adecuación del currículo, los métodos y las técnicas de enseñanza a las condiciones individuales de las personas en situación de discapacidad.” (Ley 115 de 1994).

Decreto 1421 de 2017 (Normatividad sobre Educación

Inclusiva): Este decreto reglamenta las disposiciones sobre educación inclusiva en el sistema educativo colombiano. Establece las directrices para la implementación de estrategias pedagógicas, adaptaciones curriculares y servicios de apoyo para garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en las instituciones educativas.

Decreto 366 de 2009 (Por el cual se establece la política nacional de atención integral a la primera infancia): Aunque no específicamente centrado en la educación, este decreto aborda la importancia de garantizar el acceso de todos los niños y niñas a servicios de calidad en sus primeros años de vida, incluyendo aquellos con discapacidades o en condiciones de vulnerabilidad.

La educación inclusiva y diversa requiere de un esfuerzo conjunto entre todos los actores educativos: administradores, docentes, familias, comunidad y, por supuesto, los propios estudiantes. Las normativas y políticas existentes en el ámbito legal y político respaldan decididamente la inclusión y la diversidad en la práctica pedagógica. Estas normativas son fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la prevención de cualquier forma de discriminación o acoso escolar. (Márquez, 2024)

Los establecimientos educativos contemplan en sus proyectos educativos institucionales PEI, lineamientos sobre los cuales los docentes deben construir el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia educativa que proactivamente aborda las barreras al aprendizaje, brindando a todos los estudiantes múltiples formas de acceso, participación y expresión en el currículo.” (CAST, 2018); además de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) que son un conjunto de estrategias y apoyos diseñados para garantizar el acceso y la participación equitativa de los estudiantes con discapacidad en el entorno educativo.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2017).

Las estrategias educativas creadas por los docentes en atención a la diversidad en el desarrollo de práctica pedagógica son fundamentales para garantizar una educación inclusiva. Estas estrategias no solo se enfocan en la adaptación de los contenidos curriculares a la diversidad de los estudiantes, sino que también abarcan una amplia gama de enfoques que buscan crear un ambiente educativo enriquecedor y respetuoso. (Cortés Dussán & Araméndiz Méndez, 2021).

La utilización de metodologías educativas inclusivas y participativas en el aula permiten fomentar la participación activa de todos los estudiantes, ofreciendo diferentes formas de expresión y participación que se adapten a sus habilidades y estilos de aprendizaje individuales. Al proporcionar diferentes opciones y recursos, se promueve la igualdad de oportunidades y

se reconoce el valor de la diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se busca fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes.

En las prácticas de interacción en el aula, adoptar estrategias educativas que contemplen la diversidad les permite a los estudiantes aprender de sus compañeros, compartir ideas y experiencias, y desarrollar habilidades sociales y de comunicación. Trabajar en equipos diversos no solo ofrece diferentes perspectivas y enfoques, sino que también promueve la aceptación y el respeto mutuo entre los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje cooperativo y enriquecedor. En cuanto a las estrategias de evaluación, el profesor debe realizarlas continuamente y adaptarlas a las necesidades individuales de los estudiantes, considerando sus fortalezas y debilidades, además brindar retroalimentación personalizada para fomentar su progreso y crecimiento. La evaluación diferenciada es un enfoque que considera las diferencias individuales entre los estudiantes y adapta los métodos, criterios y recursos de evaluación para responder a esas diferencias, garantizando una evaluación justa y equitativa para todos. (Pardo, 2014).

La evaluación formativa no se centra solo en los resultados finales, sino que también se enfoca en el desarrollo y la mejora continua de cada estudiante. Mediante estas estrategias, se busca que todos los estudiantes, independientemente de sus características y capacidades, puedan participar activamente en el proceso de aprendizaje y alcanzar su máximo potencial. Se valora y respeta la diversidad como un recurso enriquecedor que promueve la igualdad, el respeto y la inclusión en el aula y en la sociedad en general.

La necesidad de considerar los planes de área y los planes de aula en función de la diversidad de los estudiantes es una estrategia clave, esencial e imprescindible, ya que permite adaptar los objetivos del aprendizaje a las capacidades de los estudiantes, garantizando una perspectiva heterogénea en las prácticas pedagógicas, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. Esto implica ajustar, modificar y transformar los factores, enunciados identificadores y subprocesos, si se toman como referencia los Estándares Básicos de Aprendizaje o el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo si se toman como referencia los Derechos Básicos de Aprendizaje; en consecuencia, los contenidos temáticos, los recursos educativos físicos y digitales, las actividades, las teorías pedagógicas, los métodos didácticos, las técnicas didácticas; según las necesidades, los intereses y las características únicas de cada estudiante, valorando y respetando su diversidad y singularidad. Al adaptar y personalizar los contenidos curriculares, se busca y se promueve activamente, de forma decidida y comprometida, asegurar que todos los estudiantes, sin excepción alguna, tengan la oportunidad

real, efectiva y significativa de comprender, interiorizar, asimilar y aplicar los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos en el proceso de aprendizaje. (Colorado Espinoza & Mendoza Moreira, 2021)

Para lograr la adaptación de las estructuras micro curriculares en función de las necesidades educativas de los estudiantes desde la perspectiva de la diversidad, los docentes, deben realizar un proceso de revisión documental sobre los recursos educativos físicos y digitales para utilizar una variada gama de métodos didácticos y técnicas didácticas además de las teorías pedagógicas otorgándoles un alto nivel de flexibilidad para el desarrollo de prácticas docentes dinámicas y que logren adaptarse tanto a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes como a los micro contextos en donde habitan.

Para atender la diversidad en el contexto educativo, se hace necesario utilizar una variedad de materiales educativos que sean accesibles, adaptables y que permitan diferentes formas de aprendizaje. Estos materiales deben facilitar la inclusión de todos los estudiantes, considerando sus necesidades individuales, estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, se pueden proporcionar textos y materiales adaptados en diferentes formatos (por ejemplo, versión digital, audiolibros, libros en braille) para estudiantes con discapacidades visuales o dificultades de lectura. Estos recursos permiten que todos los estudiantes accedan a la información de manera efectiva. Si se utilizan tecnologías como software educativo, aplicaciones móviles, y herramientas en línea que puedan personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, programas de lectura con soporte de voz para estudiantes con dislexia. Es posible incorporar materiales manipulativos como bloques de construcción, rompecabezas, modelos tridimensionales, entre otros, para facilitar el aprendizaje práctico y la comprensión de conceptos abstractos para estudiantes con dificultades de aprendizaje; la utilización de tableros visuales, tarjetas con pictogramas o sistemas de comunicación alternativa y aumentativa (CAA) para apoyar la comunicación y comprensión de estudiantes con autismo u otras dificultades de comunicación. (Rose, D. H., & Meyer, A., 2002)

Por supuesto, la utilización de diferentes recursos de aprendizaje requiere del diseño de actividades y tareas educativas que permitan diferentes niveles de complejidad o que se adapten a los estilos de aprendizaje de los estudiantes (visual, auditivo, kinestésico).

Es importante reconocer que la construcción de estrategias educativas en atención a la diversidad amplía el horizonte educativo, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y enriquecer su conocimiento. Al promover la participación activa

de todos los estudiantes, se fomenta la igualdad de oportunidades y se rompen barreras de exclusión. Asimismo, estas metodologías fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía, brindando a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI. (López et al., 2024).

A continuación, se presenta un base conceptual sobre la diversidad y la clasificación que tiene para perfilar sobre qué condiciones humanas se debe realizar las adaptaciones curriculares:

Diversidad

Según Rojas Achicanoy et al., 2013:

Al hacer referencia a la diversidad como un término que implica todo tipo de situaciones reales del ser humano dentro de su naturaleza; es indispensable que dentro del contexto universitario el estudiante conozca a profundidad cuál es su lugar de origen o procedencia; por ende, debe conocer su historia, su cultura, así como también las costumbres y tradiciones que aún conserva de su comunidad para poder construir teorías sobre acontecimientos de las diversas realidades en las cuales se desenvuelve. Sin duda, en la actualidad la diversidad constituye una de las formas de reconocimiento de toda clase de diferencias existentes entre comunidades; razón por la cual, para muchos jóvenes este reconocimiento representa una de las maneras más claras para identificarse como integrante de una comunidad; en este sentido, obtener un criterio acertado sobre el concepto de cultura, se basa en la capacidad de cada joven para reconocer cual es la realidad de su contexto y así identificar las características propias de su región. (p. 8)

Se trata entonces de reconocer las diferencias culturales entre diversos grupos humanos, sobre la base de que la educación tiene como propósito fundamental el fortalecimiento de la cultura de los pueblos. Desde esta perspectiva, la diversidad requiere que el "otro" sea el directivo, el profesor, la comunidad educativa, logren comprender la cultura desde la cual proviene un individuo, ya que será esta la que determina de alguna manera las prácticas sociales con las cuales los niños fueron formados y a partir de las cuales realizará las interacciones sociales.

Es la cultura de los pueblos la que desde sus construcciones sociales les otorga a sus habitantes la base para ser reconocidos en otros escenarios desde los cuales se pueda lograr el respeto por estas prácticas y no la exclusión por las mismas.

En sociedades donde el respeto a la diversidad cultural o racial es muy bajo se le asigna al colegio parte de la tarea de formar a sus estudiantes en la

comprensión, apreciación y manejo de la diversidad que experimentan diariamente con sus compañeros, aunque hay un consenso sobre la necesidad de que los colegios enfrenten esta problemática, aún no hay suficiente comprensión sobre los factores específicos o una combinación de ellos que se pueden relacionar con el respeto a la diversidad. Este estudio propone que la confluencia de diversos contextos escolares (el ambiente seguro en el aula, la pertenencia al colegio y el ambiente externo al colegio) y los componentes del capital social del estudiante (confianza en los compañeros del curso, capital institucional y capital relacional) son factores potenciales en la explicación del respeto a la diversidad en el aula. (Peña Niño, 2021, p. 32)

El estudio realizado permite reflexionar que se le ha endilgado como responsabilidad absoluta la inclusión a la escuela, la cual por cierto no cuenta con profesionales cualificados para la atención a la diversidad. Por otra parte, las propuestas educativas, si bien es cierto vislumbran en sus aportaciones la inclusión, en muchos casos tan solo son buenas intenciones, pero en la práctica real, las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes desconocen las particularidades de los estudiantes.

La necesidad de aunar esfuerzos entre: estado, comunidad, familia y escuela, requiere de desvirtuar el hecho de que la escuela es el único actor social que debe atender la diversidad; se debe concienciar que todos los actores sociales tienen un rol a partir del cual se lograría pensar en una adecuada atención a la diversidad.

El tratamiento de la diversidad queda reducido a lo metodológico para "integrar" a aquellos denominados como "diferentes". En la medida que se cuestionan temas como es el control y poder y la totalización de las prácticas, se puede pensar en el concepto de diversidad como una posibilidad epistemológica, ética y política. Este argumento se sustenta en teorías sociales postcríticas. (Matus, 2005, p. 16)

Una de las mayores amenazas contra la diversidad es pensar que el tratamiento adecuado para una condición particular de un individuo se reduce a utilizar metodologías que tan solo "integran" al estudiante en la utilización de una base pedagógica que fue propuesta por autores para sus contextos propios y que probablemente se pretendan universalizar.

No es posible pensar que los estudios realizados por teóricos que han aportado a la pedagogía puedan constituirse en leyes universales y que estas serán la solución a las particularidades contextuales de los territorios en los cuales se desarrolla una

práctica pedagógica en el momento histórico actual. desafortunadamente, delegar la responsabilidad a que sea el profesor quién asuma la responsabilidad de utilizar la base pedagógica que probablemente tenga para responder a un caso de atención específica a la diversidad, es pretender desvirtuar la relevancia que esta categoría de estudio tiene.

En este mismo sentido, la diversidad apunta a definirse como el crisol que reconoce la diferencia desde una concepción comprensiva amplia, en la que se contemplan positivamente rasgos diferenciales de distinta índole (Rubiales Ruíz, 2010) que son los que, en su proceso de interrelación, producen la diferencia. (Ayala Cardona, 2020, p. 94)

La diversidad es tomada como un valor fundamental que debe ser enseñado y acoplado por los individuos dentro de un contexto social, se debe contemplar la diversidad dentro y fuera de las instituciones educativas, el individuo debe ser reconocido como una persona diferente y por esta razón tiene unas necesidades educativas individuales para acceder al aprendizaje. Así mismo, si cada estudiante o individuo es diferente, la diferencia no será observada desde un ámbito negativo, sino, por el contrario, como algo normal y privilegiado, superando un modelo homogeneizador dentro de la educación.

Diversidad de Género.

Según la Secretaria de las Mujeres, 2019:

La diversidad sexual y de géneros es una categoría social de análisis que cobija diferentes formas de experimentar y expresar la sexualidad, así como las construcciones de identidad que los sujetos elaboran alrededor de la sexualidad, que asumen individual y colectivamente desde lo que significa lo propio y lo diferente. Dicha construcción permite al individuo posicionarse desde su subjetividad, en la intersubjetividad y la socioculturalidad. (pp. 37–38)

La diversidad de género actualmente se debe reconocer como una situación normal dentro de la sociedad, pues viene acompañada dentro de un derecho de libre expresión, pues todo ciudadano tiene la libertad de expresarse y desarrollarse libremente. Por otro lado, la diferencia que existía en otros tiempos entre hombre y mujeres es cosa del pasado, en la actualidad la mujer se encuentra en iguales condiciones, y por tal razón con los mismos derechos e igualdades.

El género como la sexualidad son construcciones históricas y culturales, y que el dinamismo de las relaciones sociales somete sus categorías, nociones y valoraciones a una permanente confrontación y redefinición, que invita a la deconstrucción

de modelos únicos que jerarquizan moral y políticamente las sexualidades (Moore, 1991). La perspectiva de género permite desnaturalizar dichas categorías por su capacidad explicativa, en tanto reconoce otros actores que también son víctimas de discriminación por no asumir estereotipos tradicionales de masculinidad y feminidad, definidos socialmente. (Rodríguez-Pizarro & Rivera-Crespo, 2020, p. 334)

La diversidad de género se ha dado desde siempre, solo que por la ideología de cada parte de la historia se ha definido que los únicos géneros son femenino y masculino, pero hay muchos más que se presentan en la sociedad y que son causa de discriminación.

En cuanto a la diversidad de género, se define como el grado de heterogeneidad o diferencias en la composición de un grupo de individuos en función del sexo (Kearney, Gebert, & Voelpel, 2009; Simons, Pelled, & Smith, 1999) (Como se citó en Romero-Martínez et al., 2016)

La diversidad de género se da por los mismos individuos en su género, ya que puede ser cambiante según sus perspectivas o condiciones anatómicas.

Diversidad Ideológica.

Tres años después, con de la Ley General de Educación, o más conocida como la Ley 115 de 1994, se reconoce el derecho educativo a todos los ciudadanos, sin exclusión alguna, reconociendo la diversidad de poblaciones, con el fin de mitigar la discriminación. Una educación competitiva, que contribuye a cerrar brechas de inequidad, centrada en la institución educativa y en las que participan toda la sociedad. (Gómez Villota & Córdoba Guerrero, 2021, p. 56)

De acuerdo al texto anterior se puede nombrar a la diversidad de poblaciones como un derecho a la educación para todos, incluyendo a la diversidad ideológica que en educación haría parte del modo de pensar de cada uno de nuestros estudiantes ese derecho de participar democráticamente y de tener propio criterio frente a algo sin ser discriminado.

El Ministerio de Educación Nacional (2013), dice que la diversidad ideológica “rescata la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico, requieren especial protección” (p. 28).

En la escuela podemos encontrarnos con varios tipos de ideologías, por ejemplo, en la religión podría darse el

caso de estudiantes que creen en Dios, otros quizás no, pero eso no los hace menos importantes para nosotros como profesores y probablemente en el caso de las ciencias lo que se sabe acerca del origen del universo quizás para algunos educandos no sea fácil creer en otras teorías que no hace parte de su cultura o etnia, sin embargo, el profesor de ciencias debe escoger la mejor metodología para que su clase sea interesante y haya respeto sin necesidad de ir en contra de las ideologías o el modo de pensar de cada uno de sus estudiantes.

Por ejemplo, las universidades chilenas aún no avanzan lo necesario con actividades curriculares explícitas sobre diversidad y justicia, a pesar de la urgente necesidad que deriva del pluralismo cultural chileno, de la desigualdad estructural y del creciente fenómeno migratorio (FERNÁNDEZ, 2018). Uno de los estudios que advirtió de este escaso avance fue el de Venegas (2013), el cual constató en su momento que, entre los curriculares de pedagogía, pocos tenían contenidos sobre diversidad tales como culturas originarias, educación rural, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad. (Peña-Sandoval & López Jimenez, 2020, p. 741)

Al momento de integrar y desarrollar en conjunto actividades que lleven a cabo diferentes opiniones y puntos de vista, la integración de diferentes formas de pensamiento podría originar nuevos avances y aportes en el ámbito educativo, además es de vital importancia que en la pedagogía haya diversidad de contenidos para afianzar la enseñanza de todos los estudiantes en todos sus niveles de formación.

Diversidad Cultural.

La educación colombiana ha venido manifestando modificaciones drásticas con respecto a la inclusión de la diversidad cultural por medio de los currículos educativos, tanto escolares como universitarios, sin embargo, los resultados entre la población no se evidencian tan claramente, pues aún se presenta (y más en la actualidad) el despectivo trato por culturas alternas que conviven entre sí, es decir, existe, a pesar de todo, una segregación intercultural dramáticamente marcada, cuestión preocupante si se trata de mencionar el avance y el progreso mental de los pueblos. Por ello el presente busca dar respuesta a inquietudes y dudas teóricas sobre los factores, que se desglosan al hablar de "diversidad cultural", es decir, darles significancia, comprenderlos en su generalidad para luego adaptarlos al contexto social colombiano, por medio del aprovechamiento del proyecto "Educar desde la diversidad", un proyecto de análisis de conocimiento/desconocimiento acerca de la diversidad cultural, de los imaginarios colectivos y del reconocimiento del otro en las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de

Ipiiales y San Francisco de Asís del Municipio el Peñol del Departamento de Nariño, Colombia. (Noguera Basante & Pantoja Medina, 2015, p. 313)

La gran cantidad de culturas nos ayudan a conocer más nuestra región, cuando tenemos en cuenta las tradiciones en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, se valora este conocimiento y se acepta las diferentes creencias y costumbres de cada región.

La mayoría de los colombianos cuando escucha hablar de la diversidad étnica y cultural de la nación piensa que esta expresión se refiere sólo a la existencia de indígenas y afrocolombianos. Pocos entienden que la expresión alude en algún sentido a las diferencias entre un costeño, un valluno y un llanero. Muchos consideran que entre los indígenas no hay diferencias y para otros, los raizales de San Andrés y Providencia no se distinguen de los chocoanos. Sin embargo, la realidad es bien diferente. (Aristizabal Giraldo, 2000, p. 61)

La UNESCO (1995), plantea la diversidad cultural como una multiplicidad de formas en la que se expresan las culturas de las sociedades; cuando se manifiesta, se enriquece y se transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante distintos modos: creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute por las diversas generaciones que habitan el planeta. La Declaración afirma que el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, puesto en un clima de confianza y de entendimiento, son uno de los mejores garantes de la paz y de la seguridad internacional.

Según Lévi-Strauss la diversidad cultural, es el resultado de las distintas circunstancias geográficas, históricas y sociológicas que se dan a lo largo de la vida y que afectan a las diferentes maneras de adaptarse, organizarse y de entender el mundo que tienen las personas. (Rivas, 2016)

Diversidad Política.

La regionalización electoral de Nariño se perfila hoy con nitidez. La zona pacífica es liberal, grande por la extensión, pero no por el número de localidades. En el centro, una gran cantidad de municipios conservadores que se mezclan con unos pocos "no tradicionales" y otros liberales. El conservatismo es fuerte en las regiones Fronterizo Sur, Norte y Occidental Andina. El panorama físico general es el de un departamento conservador en la actualidad el Departamento de Nariño todavía siente el peso del tradicionalismo ideopolítico, aunque

electoralmente tienda al liberalismo, hecho que se explica por el potencial de unos pocos municipios considerados como grandes en población. (Puentes Palencia, 1998, p. 147)

Es preciso tener en cuenta que la metodología de estudio en el campo sociopolítico se fundamenta en períodos históricos y coyunturas, lo cual puede generar análisis diferentes, en dependencia de las ideas y discursos dominantes, los personalismos y los diferentes tipos de elección. No sobra decir que los partidos se presentan en la actualidad como agrupaciones eminentemente electorales que siguen funcionando en relación directa con los cargos para cautivar un mercado. (Puentes Palencia, 1998, p. 150)

Según el Área de Paz (2010):

Hoy en día en Nariño, se ha avanzado en prácticas políticas novedosas que han ahondado en propuestas de buen gobierno, gobernabilidad democrática y participación ciudadana, que son modelos en varias regiones de Colombia y Latinoamérica. Los ejemplos más claros son los procesos participativos en la formulación del presupuesto o los cabildos ciudadanos o la elaboración de la política pública para la equidad de las mujeres nariñenses. (p. 31)

La diversidad política hace referencia a una manifestación elevada de cultura política. En Colombia, El proceso de paz y el debate en torno a la nueva Constitución en 1991, pusieron al descubierto dos posturas con respecto al sistema de partidos deseable para el país. Mientras que para algunos analistas el sistema bipartidista había sido una de las fuentes de nuestra relativa estabilidad institucional y por tanto debía ser preservado, para otros era una de las raíces de los problemas que afectaban al país y, por consiguiente, debía ser superado. Esta última postura triunfó en la Asamblea Constituyente y tanto las normas constitucionales como su posterior desarrollo legal se orientaron a estimular el tránsito de un sistema bipartidista hacia un sistema multipartidista, mediante la incorporación de múltiples corrientes (políticas, étnicas, religiosas u otras) al sistema político electoral. (Pizarro Leongómez, 1997, pp. 82–83)

La diversidad política se refiere a una manifestación elevada de variedad política que comprende no solo la existencia y reconocimiento de variadas alternativas u opciones políticas (agrupaciones, partidos, movimientos políticos, agremiaciones, movimientos significativos de ciudadanos, y demás), sino también

su participación activa en el escenario político contemporáneo. Eso significa que puedan participar de todos los procesos y que tengan las garantías para poder llegar a todos los espacios con sus postulados y propuestas.

Tradicionalmente, Colombia fue un país bipartidista (liberales y conservadores), con escasa participación de partidos alternativos, pero a partir de la Constitución Política de 1991, se permitió la llamada apertura democrática que amplió los espacios de participación en diversos escenarios. Sin embargo, tras diversas reformas se ha establecido que el umbral para reconocimiento de partidos sea del 3% de votación en Senado y eso significa que pocos partidos tengan esa posibilidad. No obstante, en Colombia se reconoce la diversidad de actores políticos, eso les permite a los afrodescendientes y a las comunidades indígenas participar en circunscripciones especiales.

Sin duda alguna la política como la mayoría de las disciplinas ha sufrido un proceso de cambio o “modernización” para lograr un “estado de razón” un estado más moderno con fuerza colectiva para cambiar el curso de la historia, además de que la política es una necesidad que trae consigo unas normas que muchas veces no son aceptadas, pero como bien menciona el libro es inútil “rebelarse” ante ellas.

Diversidad lingüística.

En virtud del habla como parte determinante de la cultura, es importante destacar que estos elementos proporcionan identidad al hablante, aquella identidad que dice mucho del arraigo y las costumbres heredadas a través del tiempo en un contexto determinado que proporciona fuerza y rasgos distintivos. (Argoty Escobar & Iles Cabrera, 2012, p. 72)

Sin duda nuestro país posee una gran diversidad lingüística, la diversidad de culturas que alguna vez estuvieron arraigadas tan profundamente en nuestra región dejaron sus huellas y es precisamente la lengua, las costumbres, los significados representan esa gran herencia que nos dejaron nuestros ancestros, los pueblos en su lucha contra el olvido y la imposición de un idioma extranjero llegado desde España a América destinado a acabar con las últimas raíces que hoy en día sobreviven y de las cuales estamos muy orgullosos, porque ellos no nos dieron el idioma nos lo impusieron, ya que nosotros teníamos nuestra propia lengua.

En las situaciones de contacto lingüístico, la coexistencia de lenguas en un mismo territorio es en ocasiones conflictiva. Muchas veces el Estado se ve obligado a regular dicha relación implantando

políticas lingüísticas. En el caso colombiano, la diversidad de lenguas ha conducido a la creación de dos tipos de políticas lingüísticas. (De Mejía, 2005) (como se citó en García León & García León, 2012, p. 49)

La lengua es objeto de estudio en sí misma. Es una materia con un corpus teórico importante que define las formas y las relaciones de un código. El grado de adquisición de este código nos informa del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar ese código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indica el grado de competencia comunicativa del usuario. De ahí que hoy en día la enseñanza de lenguas se dirija hacia un cambio metodológico relacionado con la citada concepción de competencia comunicativa propuesta, entre otros. (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972)

Diversidad étnica.

Según Jáuregui Sarmiento (2021),

En Colombia existen tres grandes grupos étnicos: los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, que incluyen los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y el pueblo Rom o Gitano.

Estos grupos étnicos se entienden como sujetos colectivos que aducen a un origen, una historia y unas características culturales propias, que están dadas en sus cosmovisiones, costumbres y tradiciones, así como sus expresiones culturales e incluso el lugar o territorio donde habitan.

Además, de acuerdo con esta interpretación de estos conceptos, la población blanca y/o mestiza técnicamente no hace parte de esta categorización étnica, pues no se identifican con una etnia específica.

La diversidad étnica es por este motivo gigantesca: de ella deriva también la diversidad cultural y lingüística, una de las características que sustenta la diversidad étnica por la relación de las lenguas propias con sus prácticas culturales, por la comunicación de la tradición y por el orgullo que siente cada persona por sus raíces y por su lengua.

En virtud de su aislamiento geográfico, separada del llamado Viejo Mundo por los dos grandes océanos, el Atlántico y el Pacífico, América Latina fue ocupada de una manera distinta de la que se dio en Europa y en Asia. Su composición étnica ha sido diferente y han sido distintas también las formas de interacción y relación entre sus pueblos. Es imposible, por lo tanto, tratar la cuestión étnica en el continente sin dedicar especial atención a la cuestión "indígena". Primero, es necesario

reconocer como miembros de una misma etnia tanto a los que hoy se consideran a sí mismos "indígenas", en lugar de "indios", como a aquellos que admiten ser llamados "nativos", "aborígenes" u "originarios".

Sobre la base de criterios como la cultura en sentido amplio, el lugar de nacimiento de los ancestros, la relación con el medio, todos y cada uno de los pueblos precolombinos pueden ser clasificados como diferente del blanco o europeo, del negro o africano, de los amarillos, o sea, asiáticos.

Como definición se conoce como diversidad étnica a la unión de diferentes pueblos en una misma sociedad la cual cada uno posee sus propias costumbres además de su lenguaje, piel, religión etc. es por eso que en Colombia está la gran mayoría de diversidad étnica y debemos estar orgullosos de nuestros orígenes porque tenemos una gran riqueza y diversidad.

La diversidad étnica está aumentando en Europa. A la vez, existen pruebas de un creciente sentimiento antiinmigrantes en varios países europeos, contra el cual los líderes políticos parecen no estar dispuestos o ser incapaces de adoptar una postura. La acomodación de la diversidad étnica y la integración de las minorías étnicas es, por lo tanto, uno de los desafíos clave con el que se enfrenta el proyecto de construcción de una Europa democrática y unida políticamente. Esto está más que todo enfatizado en un tema político que observando una belleza étnica y una convivencia sostenible entre ellos aún la discriminación y legalidad de estos aspectos sigue siendo muy visible en los países europeos y en la política aún se ve cierta discriminación social que algunos autores hablan que es muy leve, pero recordemos que Alemania cometió actos inhumanos por culpa de un problema que comenzó socialmente. (Turton & González, 2001)

En cuanto a la diversidad étnica, Hincapie (2015), concluyó lo siguiente:

A pesar del interés global, los esfuerzos locales y mundiales de los países que tienen en su población grupos étnicos, no han sido suficientes para lograr el objetivo de garantizar el acceso a este deber-derecho en condiciones óptimas bajo criterios de calidad, igualdad y cobertura. En suma, la educación de los grupos étnicos en Colombia y en el mundo, es un tema que aún tiene grandes retos por asumir por parte de los Estados, la sociedad y la comunidad internacional. (p. 150)

La importancia de tener en cuenta la diversidad étnica nos ayuda a aceptarnos y aceptar a los demás, con relación al ámbito educativo y en general, esto podría influir de manera positiva en la colaboración y el trabajo en equipo. Con ello se contribuye al mejoramiento en

la sociedad y en la forma como nos vemos nosotros mismos y a los demás.

A manera de conclusión, es necesario referir que la responsabilidad de la atención educativa a la diversidad involucra la colaboración de múltiples actores que deberían trabajar de manera coordinada para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación inclusiva y de calidad. Los docentes y los directivos escolares tienen un papel fundamental en la implementación de prácticas inclusivas y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica diseñar y adaptar actividades de aprendizaje, ofrecer apoyos personalizados, y promover un ambiente escolar acogedor y respetuoso. Según Gardner y Harris (2014): "Los educadores son los actores más cercanos a los estudiantes y, por lo tanto, juegan un papel crucial en la implementación efectiva de estrategias de educación inclusiva."

Los equipos de orientación y los psicopedagogos colaboran en la identificación de necesidades educativas especiales de los estudiantes y en el diseño de estrategias de intervención para apoyar su desarrollo y aprendizaje. Según Jiménez & Fernández (2016): "Los psicopedagogos desempeñan un papel clave en la evaluación y atención a la diversidad, ofreciendo orientación y apoyo tanto a estudiantes como a docentes". Las familias y la comunidad educativa colaboran estrechamente con las instituciones escolares para garantizar un entorno inclusivo y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Según Epstein (2001): "La participación activa de las familias y la comunidad es esencial para promover una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes."

Bibliografía

CAST (2018). ¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? Recuperado de <https://www.cast.org/es/research-and-development/udl-at-cast/what-is-universal-design-for-learning>

Colorado Espinoza, M. E. & Mendoza Moreira, F. S. (2021). El material didáctico de apoyo en adaptaciones curriculares de matemáticas para personas con discapacidad intelectual. Conrado. sld.cu

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de Ley 115 de 1994.

Council for Exceptional Children. (2009). Universal Design for Learning: A Guide for Teachers and Education Professionals. Recuperado de <https://www.cec.sped.org/~media/Files/Standards/UDL-Guidelines-2009.ashx>

Cornejo, M. A. N., Jácome, W. L. C., & Desiderio, S. V. E. (2023). El discente como constructor de su propio conocimiento: Reflexiones desde la pedagogía centrada en el aprendizaje. *Código Científico Revista de Investigación*, 4(2), 981-1012. itslosandes.net

Cortés Dussán, G. D., Araméndiz Méndez, A. P., & Orduz Quijano, M. (2021). Estrategias pedagógicas de Educación Ambiental en: biodiversidad y ecosistemas con la observación de aves en la Licenciatura de Biología en la enseñanza, región nororiental (Bogotá, Chiquinquirá y Sincelejo). usta.edu.co

Epstein, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Flores-Meza, G., Muzzio, M. T. G., & Garrido-Gonzalez, L. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1042-1055. ciencialatina.org

Fuentes, S. S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno. *Diseño Universal para el Aprendizaje Contextualizado. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(2), 21-31. unirioja.es

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

Gardner, J., & Harris, J. (2014). *An Introduction to Learning and Teaching: Infants Through Elementary Age Children*. SAGE Publications.

Gómez, K. S. S. (2021). Perfil del docente para la implementación de la Educación Inclusiva. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*. ciencialatina.org

Huamani Cutti, S. (2021). La Interculturalidad y las Prácticas Pedagógicas en el Nivel Primaria Lircay Huancavelica. udea.edu.pe

López, P. M. A., Chávez, C. J. V., Reyes, L. H. S., Solís, M. T. R., & Perales, G. M. D. V. (2024). Prácticas Inclusivas en el Aula de Educación Básica: Percepciones y Experiencias Docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3283-3293. ciencialatina.org

Márquez, J. D. J. R. (2024). Abordando los desafíos de la inclusión educativa en México: un estudio comparativo sobre la cultivación de culturas y prácticas inclusivas en el sistema educativo: Addressing the challenges of educational inclusion in México: a comparative study on the cultivation of inclusive cultures and practices in the educational system. *LATAM Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(1), 1563-1578.
redilat.org

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). Lineamientos para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360860_discapacidad.pdf

Pardo, A. (2014). La evaluación diferenciada como estrategia inclusiva. *Revista Educación y Humanismo*, 16(28), 49-60.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta la atención educativa para la población con discapacidad y se dictan otras disposiciones. Recuperado de Decreto 1421 de 2017.

Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 366 de 2009. Por el cual se establece la política nacional de atención integral a la primera infancia. Recuperado de Decreto 366 de 2009.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).

Velásquez, M. Y. (2022). 20. Acompañamiento Pedagógico: Estrategia para la Práctica Reflexiva de los Docentes de la Escuela Técnica Robinsoniana Zamorana Sixto Sosa. *Revista Científica CIENCIAEDUC*. amelica.org

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



huellasrevista_



UNIVERSIDAD DE NARIÑO *revista*



Universidad de Nariño
COLOMBIA



Universidad de Nariño

ACREDITADA EN ALTA CALIDAD
RESOLUCIÓN MEN 000022 - ENERO 11 DE 2023



Universidad de Nariño



Facultad de
Educación

