

Paideia 27

SURCOLOMBIANA

Editor

Dr. Mathusalam Pantevis Suárez
Departamento de Psicopedagogía
Universidad Surcolombiana

Diseñador visual digital

Dora Elena Corredor Arango
Universidad Surcolombiana

Gestor Editorial

Sebastián Felipe Gómez Célis
Universidad Surcolombiana

Asistentes editoriales

Dr. Jaime Ruíz Solórzano, Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Robinzon Piñeros Lizarazo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. Miguel Ángel Mahecha, Universidad Surcolombiana, Colombia

Ms. José Manuel González Cruz,
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Comité editorial

Dra. Martha Isabel Barrero Galindo,
Universidad Surcolombiana, Colombia

Dr. Sergio Alejandro Toro Arévalo,
Universidad Austral de Chile, Chile

Dra. Pamela Alejandra Reyes Santander,
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dra. Denise Aparecida Corrêa,
Universidade Estadual Paulista (DEF/UNESP-Bauru), Brasil

Dr. Augusto David Beltrán Poot,
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Jader Janer Moreira Lopes, Universidad Federal Fluminense,
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

Dr. Martín Plascencia González,
Universidad Autónoma de Chiapas, México

Comité Científico

Dra. Analise Monteiro do Nascimento,
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Nelson Ernesto López, Universidad Surcolombiana

Dr. José María Pasos Couto, Universidad de Vigo, España

Dr. Alberto Moreno Doña, Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Darío Campos Rodríguez,
Universidad Nacional de Colombia, Colombia



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

DIRECTIVAS

Rectora

Nidia Guzmán Durán

Vicerrector Administrativo

Ramón Eduardo Bautista Oviedo

Vicerrectora Académica

María Fernanda Jaime Osorio

Vicerrector de Investigación y Proyección Social

Alfonso Manrique

Decana Facultad de Educación

Zully Cuéllar López

Secretaria General

Zully Paola Pinilla Aldana

Facultad de Educación, Universidad Surcolombiana
Cra. La. Av. Pastrana - Neiva (Huila)
PBX: 8754753 Ext. 1155
revistapaideia@uso.edu.co

TELEOLOGÍA

Presentación

La Revista **Paideia Surcolombiana** es el órgano de difusión científico y cultural de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana, que publica trabajos en torno a las investigaciones en educación, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la pedagogía, didáctica y a la administración educativa. Al igual que las demás revistas científicas editadas en esta casa de estudios, la Revista Paideia Surcolombiana es una publicación de carácter científico que busca estimular el interés por el conocimiento y la identidad cultural, con el firme propósito de construir ciudadanía, y, por lo tanto, sociedad civil.

La Revista **Paideia Surcolombiana** en concordancia con las políticas editoriales de la Universidad Surcolombiana busca promover la ciencia de manera constructiva al servicio de la comunidad y nunca en su detrimento; aborda la ciencia con una actitud de respeto hacia la vida humana y la moral procurando el bienestar y el mejoramiento de las condiciones de vida de toda la sociedad.

La Revista Paideia Surcolombiana al publicar los resultados de investigación abre una puerta crítica, al perfeccionamiento y a la acumulación de conocimientos.

Temática y Alcance

La Revista **Paideia Surcolombiana** es una publicación científica arbitrada, dirigida a los especialistas de la pedagogía y la educación, interesados por la producción y la divulgación del conocimiento científico. La Revista Paideia Surcolombiana es una revista multidisciplinar que publica preferentemente artículos originales e inéditos, escritos ya sea en español, francés, inglés o portugués, derivados de investigaciones.

Periodicidad

La periodicidad es anual.

Sello Editorial

Editorial de la Universidad Surcolombiana.

Público

La Revista **Paideia Surcolombiana** ofrece a los profesionales artículos que tienen por objeto de estudio problemáticas relacionadas con la pedagogía y la educación. También se incluyen dentro de sus lectores técnicos, profesores y estudiantes de América Latina, Estados Unidos y Europa.

Presentation

The **Paideia Surcolombiana** journal is the cultural and scientific outlet of Universidad Surcolombiana's School of Education. It publishes articles, which deal with subjects such as research in education, teaching and learning processes, pedagogy, didactics and educational administration. Like the other scientific journals produced at this university, the Paideia Surcolombiana journal is a scientific publication, which endeavours to promote the accumulation of knowledge and cultural identity, with the aim of fostering a sense of citizenship and a civil society.

The Paideia Surcolombiana journal, in accordance with the editorial policies of the Surcolombian University, seeks to promote science in a constructive manner at the service of the community and never to its detriment; approaches science with an attitude of respect for human life and morality seeking the welfare and improvement of the living conditions of the whole society.

By publishing the results of investigations, the Paideia Surcolombiana journal encourages excellence and the accumulation of knowledge.

Topics and Scope

The **Paideia Surcolombiana** journal is a scientific peer reviewed journal, aimed at pedagogical and education specialists interested in the production and distribution of scientific knowledge. The Paideia Surcolombiana journal is a multidisciplinary journal, which with a preference for publishing original and unpublished research articles, whether they be in Spanish, French, English or Portuguese.

Frequency of Publication

The journal is published annually.

Publisher

Universidad Surcolombiana Pres.

Audience

The **Paideia Surcolombiana** journal offers to professionals articles that have as study objective issues related to all the fields of knowledge. There are also included into its readers: technicians, teachers and students from Latin America, United States and Europe.

Las citas y referencias bibliográficas

Para las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana el manejo de citas y referencias bibliográficas deberán seguir el sistema de American Psychological Association (APA), es muy importante tener en cuenta que la citación de textos consultados para el desarrollo del escrito es obligatoria. La cita ofrece información sobre el autor y año de publicación que conduce al lector a las referencias bibliográficas que se deben consignar al final del documento. Por lo tanto, todos los autores citados en el artículo enviado deben coincidir con la lista de referencias del final, nunca debe referenciarse un autor que no haya sido citado en el texto y viceversa. En la primera página del trabajo debe incluirse: el título completo y, en caso de ser necesario, el subtítulo, el orden de los autores con: nombres y apellidos completos, filiación institucional, títulos académicos y correo electrónico institucional. En el documento debe incluirse un resumen y cinco palabras clave.

Instrucciones a los autores

La Revista **Paideia** Surcolombiana como medio de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana tiene el propósito de aportar a la ciencia de manera constructiva, y por lo tanto, se recomienda a los autores usar un estilo culto. Esto significa el uso de las formas expresivas correspondientes al campo de las ciencias a la que pertenece el trabajo. Además de esto se debe optar por la objetividad, de forma que se le dé primacía a los hechos y datos, sobre las opiniones y valoraciones subjetivas del autor. También es importante para todos los tipos de artículos el respeto a las cualidades propias del estilo científico y considerar la comprensión del receptor utilizando oraciones bien construidas, ordenadas y sin sobreentendidos. En general el texto científico debe mantener sencillez sintáctica, ser preciso y evitar la terminología ambigua y la subjetividad.

No es necesario usar tabulados, íconos de adorno, textos destacados en tonalidades de grises o de cualquier otro aditamento que finalmente no vaya en el diseño y diagramación de la obra ni otros tipos de fuentes diferentes a la establecida.

- Si el artículo incluye fórmulas matemáticas, estas deben digitarse en programa compatible con Word (editor de ecuaciones).
- Diligenciar la declaración de originalidad y cesión de derechos para la difusión del artículo
- Los artículos deben ser inéditos - con excepción de las traducciones- y su(s) autor(es) se compromete(n) a no enviarlos simultáneamente a otras revistas académicas.

Citations and references

In Universidad Surcolombiana's scientific journals, citations and references must follow the American Psychological Association (APA) system. The referencing of consulted texts is obligatory. The citation provides information about the author and year of publication, which then directs readers to the references section found at the end of the document. All authors cited in an article must coincide with the list of references at the end; authors who have not been cited in the text must not be included in the references section and vice versa. The first page of the article must include the full title and subtitle if applicable, the full names of all authors and their respective institutions, academic titles and university email addresses. The article must also include an Abstract and five key words

Instructions to the Authors

The Paideia Surcolombiana journal, as the broadcasting medium of Universidad Surcolombiana's School of Education, aims to constructively contribute to the field of science and thus a formal style of writing which corresponds to each article's respective field of science is recommended. Contributions to the journal must be objective, giving preference to facts and data over the opinions and subjective assessments of the author. All articles must follow the norms of scientific style and use well written, organized and clear prose to ensure they remain comprehensible for the reader. Generally, scientific academic texts must have a simple syntactic structure, be precise and avoid ambiguous terminology and subjectivity.

It is not necessary to use table formats, decorative icons, highlighted texts or another other type of adornment that will not be present in the final design and layout of the journal, and do not follow the established guidelines.-

- If the article contains mathematical formulae, they must be entered in a programme that is compatible with Word (equation editor).
- The declaration of originality and transfer of rights form (INV-FO-15) must be completed.
- Articles must be unpublished, with the exception of translations, and their authors must guarantee exclusivity of publication.
- The authors of translations must attach the permission for publication from the author and the journal in which the original version work was published.

- Los autores de las traducciones deberán anexar el permiso correspondiente para su publicación por parte de los autores y de la revista en la que fue publicada la versión original.
 - Los artículos deben tener una extensión no mayor a 25 páginas escritas en espacio sencillo en hoja tamaño carta, en letra Arial de 12 puntos con párrafos justificados. Las reseñas de libros, revistas y tesis no deberán exceder las cinco páginas.
 - Los artículos deben incluir un resumen en español con una extensión de doscientos a doscientos cincuenta palabras o entre diez y veinte renglones, con sus respectivas palabras claves - cuatro o cinco-. La revista se hará cargo del servicio de traducción del resumen al inglés y al portugués.
 - Si el artículo tiene cuadros y gráficas, deben enviarse en una carpeta digital aparte, debidamente numerados, y en los programas originales en los que fueron realizados.
- The articles must have an extension of no more than 25 pages, written in single space, letter-size sheet, 12 point Arial letter with justified paragraphs. Book, journal and thesis reviews must not exceed five pages.
 - Articles must include a summary in Spanish with a length of 200 to 250 words or between 10 to 20 lines with their respective key words (four to five). The journal will assume responsibility for translating the summary into English and Portuguese.
 - If the article contains tables and charts, they must be sent in a separate file, clearly numbered, and in the original programmes where they were created.

In compliance with the above specifications, authors should submit their articles in digital version in the Word program through the website of the journal <https://www.journalusco.edu.co> In the event of any inconsistency in the submission of the document, communicate to the email revistapaideia@usco.edu.co

Cumpliendo con las anteriores especificaciones, los autores deben hacer llegar sus artículos en versión digital en el programa Word por medio del sitio web de la revista <https://www.journalusco.edu.co> En caso de presentarse alguna inconsistencia en el envío del documento, comunicarse al correo electrónico revistapaideia@usco.edu.co

Proceso de Arbitraje

1. Evaluación preliminar: Los trabajos recibidos serán revisados por el Editor de la revista para verificar inicialmente si cumplen con todas las pautas exigidas para los colaboradores, de no ser así, se les regresará el artículo para que hagan los ajustes convenientes.

2. Proceso "doble ciego" de arbitraje: Consiste en el dictamen de dos especialistas reconocidos en su área, adscritos a instituciones nacionales o extranjeras, quienes deberán realizar la evaluación de los artículos de manera imparcial y confidencial.

3. Criterios para la evaluación: La revisión por parte de los especialistas se llevará a cabo teniendo en cuenta los criterios de valoración académica, fundamentación científica, presentación de la información y manejo de fuentes; estos ítems se encuentran condensados en un test que será debidamente diligenciado por el evaluador para dar a conocer su concepto frente al artículo.

4. Resultados de la evaluación: Existen tres tipos posibles de conceptos evaluativos:

-Puede ser publicado sin modificaciones: El artículo no necesita modificaciones y se puede publicar.

-Puede ser publicado con modificaciones: El evaluador propone al autor las correcciones que considere necesarias, buscando con esto dar a los escritores la oportunidad de mejorar los artículos.

Review Process

1. Preliminary Evaluation: The works received will be reviewed by the Editor of the journal to verify initially if they comply with all the guidelines required for the collaborators, otherwise, the article will be returned to them to make the appropriate adjustments.

2. "Double blind" process of arbitration: It consists of the opinion of two specialists recognized in their area, attached to national or foreign institutions, who must carry out the evaluation of the articles in an impartial and confidential manner.

3. Criteria for the evaluation: The review by the specialists will be carried out taking into account the criteria of academic evaluation, scientific foundation, presentation of the information and management of sources; these items are condensed in a test that will be properly filled out by the evaluator to make his concept known in front of the article.

4. Evaluation Results: There are three possible types of evaluative concepts

-Can be published without modifications: The article does not need modifications and can be published.

-It can be published with modifications: The evaluator proposes to the author the corrections that he considers necessary, looking with this to give the writers the opportunity to improve the articles.

-No debe ser publicado: De manera conjunta los evaluadores no recomiendan la publicación del artículo, sus causas serán comentadas al autor por parte del Editor.

Cuando los conceptos de evaluación de los especialistas son opuestos, el Editor podrá recurrir a un tercer evaluador para definir la posibilidad de su corrección en aras de la publicación o tomar la decisión de no publicar el artículo.

5. Decisión Editorial: Teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación realizada por los especialistas, finalmente el Editor determinará si publica el artículo informando oportunamente a los autores la decisión que tome al respecto.

En el caso que sea necesario, el autor debe poder comprobar la veracidad de los enunciados del texto.

Tipología de los artículos

- 1) **Artículo de investigación e innovación.** Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2) **Artículo de reflexión.** Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3) **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- 4) **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- 5) **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- 6) **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.
- 7) **Cartas al editor.** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados

-It should not be published: Together the reviewers do not recommend the publication of the article, its causes will be commented to the author by the Editor.

When the evaluation concepts of the specialists are opposed, the Editor may use a third evaluator to define the possibility of their correction for the sake of publication or to decide not to publish the article.

5. Editorial Decision: Taking into account the concepts of the evaluation made by the specialists, finally the Editor will determine if he publishes the article informing the authors in a timely manner the decision that he makes in this regard.

In the case that is necessary, the author must be able to verify the veracity of the statements of the text.

Classification of the articles

- 1) **Innovation and research articles.** Document presenting in detail the original results of completed research projects. The used structure contains four important aspects: introduction, methodology, results and conclusions.
- 2) **Reflective article.** Documents which set out the results of investigations, from an analytical, interpretative or critical perspective, about a specific topic, using original sources.
- 3) **Review article.** A document resulting from an investigation which analyses, organises and integrates the results of published or unpublished investigations in order to report on advances and developing trends. Documents of this type are characterised by a bibliography of at least 50 references.
- 4) **Short article.** A short article which presents preliminary or partial original results of a scientific or technological investigation, which generally require prompt distribution.
- 5) **Case report.** Documents which present the results of a study about a particular situation with the aim of sharing the technical and methodological experiences evaluated in a specific case. This type of document includes a commented systematic revision of literature on similar cases.
- 6) **Review.** A critical review of the literature about a particular topic.
- 7) **Letters to the Editor.** Critical, analytical or interpretative opinions about the documents published in the journal which, in the opinion of the Editorial committee, constitutes a significant contribution to the discussion of topics by the scientific reference community.

en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- 8) **Editorial.** Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.
- 9) **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.
- 10) **Documento de reflexión no derivado de investigación.**
- 11) **Reseña bibliográfica.**

- 8) **Editorial.** Documents written by the Editor, a member of the editorial committee or guest researcher about positions related to the topics dealt with in the journal.
- 9) **Translations.** Translations of classic or current texts or transcriptions of historical documents or of particular interest related to the topics dealt with in the journal.
- 10) **Reflective article that is not the result of an investigation.**
- 11) **Bibliographic review.**

Principios éticos y legales

La Revista **Paideia Surcolombiana** acorde con los lineamientos de las revistas científicas de la Universidad Surcolombiana publica artículos que cumplan con los principios éticos contenidos en la Declaración de Helsinki formulada en 1964, y sus posteriores revisiones. De igual forma, los artículos están sujetos al cumplimiento de la legislación específica del país en que la investigación fue realizada e indicando el nombre de la institución que dio el aval.

Ethic and Legal Principles

The **Paideia Surcolombiana** journal follows the guidelines for scientific journals of Universidad Surcolombiana and publishes articles that comply with the ethical principles of the 1964 Helsinki Declaration and its subsequent revisions. Similarly, articles are subject to the specific legalisation of the country where the investigation took place and must indicate the name of the institution which endorsed the investigation.

Derechos de autor

Al enviar los artículos para su publicación, el (los) autores aceptan que para su publicación transferirán los derechos de autor a la Revista Paideia Surcolombiana, para su difusión en versión impresa o electrónica.

Se entiende que las opiniones y valoraciones expresadas por los autores en los artículos son de responsabilidad exclusiva de ellos y no comprometen la opinión y política científica de la Facultad de Educación de la Universidad Surcolombiana.

Copyright

When submitting the articles for publication, the author or authors agree to transfer the copyright to the Paideia Surcolombiana Journal, for its publication and dissemination in printed or electronic version.

The statements and opinions and expressed in the articles belong to the authors in question and do not represent the opinions and scientific policy of the School of Education in Universidad Surcolombiana.

CONTENIDO

11 EDITORIAL

Encuentros de las mujeres y el arte: artistas contemporáneas y su incidencia en el arte colombiano

Artículos de Investigación

31 Acercamientos a la vida académica de las escuelas del Estado soberano del Tolima durante el régimen federal, 1872-1873

Roger Pita Pico

49 Análisis de los procesos metacognitivos en el estudiante del grado once en el contexto rural colombiano

Tito Yanth Muñoz Bolaños, Estephanie Dayani Muñoz Bravo

63 El diseño universal para el aprendizaje en escenarios de educación inclusiva

Gladys Molano Caro, Fausto Yamid Noguera Estrella, Sandra Milena Agreda Mojombo, Yonny Guillermo Chingue Carlosama

81 Literatura infantil y autobiografía lectora: herramientas para la formación de mediadores de lectura

Juan Camilo Tobón Cossio, Jorge Enrique Bernal Medina

91 Expectativas de resultado y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de educación media

Mario Gerley Wenceslao Agudelo Badillo, Luz Andrea Acevedo Quitian, Elquin Eduar Mejía Loaiza, Jenny Consuelo Mahecha Escobar

105 Competencias docentes en lengua castellana para el fortalecimiento en la expresión oral en estudiantes de primaria

María Fernanda Morelos Díaz, Caty Cuesta Palacio

115 Estrategia EMI para la inclusión de la lengua extranjera inglés en los ambientes de aprendizaje de un programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Carolina Salamanca Leguizamón, Sonia Cristina Ramírez Sierra, Laura Fernanda Fernández Ardila, Michell Smith Reyes Centeno

127 Indicios del conflicto armado colombiano en tres libros álbumes publicados entre 2008 y 2012. Una revisión sistemática

Leidy Milena Soto Rueda

141 La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro

Paola Andrea Benavides Navarro

Artículo de Revisión

155 Estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales: revisión del estado del arte

Lina Triana Rojas



Portada

Nombre: Amor...fo

Autora: Lilian Rocío García G.

Año: 2014

Técnica: fotograma

Fuente: colección Lilian Rocío García García.

CONTENIDO

Artículos de Reflexión

- 169 **Uso de la tableta en el ámbito educativo antes de la pandemia**
Sonia Amparo Salazar Aristizabal, Martha Isabel Barrero Galindo, José Antonio España Delgado
- 179 **Conceptualizaciones sobre la enseñanza interdisciplinar en la formación profesional entre el 2007-2020**
Zully Cuéllar López, Rosa María Esteban Moreno, Henry Giovany Cabrera Castillo

Artículo Corto

- 195 **La estadística en el currículo de educación primaria: un estudio comparativo**
Daniel Londoño Zapata, Ángel Alsina Pastells, Paula López-Serentill

EDITORIAL

Encuentros de las mujeres y el arte: artistas contemporáneas y su *incidencia* en el arte colombiano

Se me ha pedido que comparta una serie de reflexiones sobre las *artistas contemporáneas colombianas* y los modos como sus prácticas artísticas *han incidido en el arte actual*, constituyendo una temática oportuna para plantear posiciones personales sobre las categorías que contiene el título. En primera instancia, la exposición versará sobre una *aproximación al concepto de arte contemporáneo*. En segundo lugar, considero el *arte contemporáneo colombiano* y algunas particularidades de su emergencia hacia los años 80 del siglo anterior. En un tercer momento, cito la *obra de cinco mujeres artistas*, solo como ejemplo de varias que forjan sus proyectos y obras dentro de las particularidades del arte actual. Debo aclarar que asumo el término *incidencia* en una de sus acepciones, entendido como un *acontecimiento de transgresión*, es decir, de las mismas prácticas del arte visual y, obviamente, de su ruptura conceptual con lo prevaleciente.

1. Aproximación al concepto de arte contemporáneo

Es pertinente tratar de precisar qué se entiende por arte contemporáneo en el momento actual, época donde nada es estable y parece fluir de manera constante, como si estuviésemos involucrados en vertiginosos procesos de transición y transformación continua. Período en el que todo lo dado por sólido se ha desvanecido en el aire y certezas como la consideración del tiempo lineal, la confianza en el progreso, la infalibilidad en la ciencia o la fe en los grandes relatos han quedado periclitados en la relatividad. Momento donde los cambios generados por las prácticas artísticas lograron desarticular las *narrativas maestras* del arte moderno, forjadas en los modelos del progreso continuo de las *representaciones tradicionales/naturalistas/veristas*, comprendidas entre Giotto di Bondone y los Impresionistas (1300-1900), y cuyo representante teórico es Giorgio Vasari; y la autodefinición basada en la autonomía de las *representaciones modernistas/autocríticas/abstractas*, que abarca desde los artistas Postimpresionistas (Gauguin, Van Gogh) hasta los representantes del Expresionismo Abstracto (1880-1965), avalados a nivel conceptual por Clement Greenberg (Danto, 1999, págs. 68-86). El enunciado preciso del arte contemporáneo todavía no es evidente, mientras encierra un amplio campo de discusión cuyas dificultades aún no se resuelven entre quienes han teorizado sobre el tema.

La palabra *contemporáneo* proviene del latín *contemporaneus*, estando conformada por las raíces *con*, *tempus* y *aneo*; es decir, la concordancia o unión de un fenómeno respecto a otro en el mismo tiempo. En cuanto al vocablo *contemporáneo*, afirma Terry Smith (2012) que el concepto significa “*con tempus*” para nombrar el presente histórico, y se enuncia para aludir al surgimiento de la “*multiplicidad de relaciones entre el ser y el tiempo*” de nuestro ahora; asumidas como las variadas relaciones producidas por la reconfiguración de los poderes hegemónicos después de la última guerra mundial, los conflictos de la descolonización de África y Asia, la culminación de las dictaduras en Latinoamérica, y los cambios producidos por la globalización neoliberal a nivel mundial (págs. 19-20).

“La contemporaneidad es la condición fundamental de nuestro tiempo” y es equivalente a nuestra vida actual, en la que nos encontramos sumidos, implicando las particularidades diferenciadoras y cambiantes de la existencia; abarcando los ecosistemas, la interactividad humana, la interioridad subjetiva, la multiplicidad cultural, la diversidad ideológica, los sistemas políticos planetarios (Smith, 2012, pág. 317). Para Smith existen dos formas de describir las transformaciones a las que asistimos, comprendidas como la contemporaneidad, es decir, el tiempo actual o *memento presente*.

1) *“La contemporaneidad es el atributo más evidente de la actual representación del mundo”*, comprendiendo las variadas interrelaciones que se producen entre los seres humanos y los ecosistemas; la propia interioridad, las culturas y las políticas dominantes. Si bien no es el propósito de este texto la localización y determinación de lo contemporáneo, esta representación desbordó los paradigmas de la modernidad y la postmodernidad, como efecto de la confrontación de tres fuerzas: a) la globalización con su proyecto hegemónico, el “control del tiempo” y la sobreexplotación de los recursos, enfrentada a la diversidad cultural, los tiempos asincrónicos y la fragilidad ecológica; b) los marcados desequilibrios entre los sujetos y las clases sociales que dificultan las aspiraciones de dominio de “los estados, las ideologías y las religiones”, mientras dificultan/frustran los proyectos de liberación individual y social; c) predominio de un “régimen de representación” que difunde información e imágenes a nivel planetario, contradicho por las comunidades del conocimiento especializado y los “fundamentalismos populares” (Smith, 2012, págs. 20-21). En esencia, significa las pretensiones económico/políticas del neoliberalismo y la homogenización cultural, enfrentadas a la resistencia de las sociedades y comunidades excluidas.

2) *“Hoy el arte está determinado de una forma más profunda por su situación dentro de la contemporaneidad”*, reconociendo que aún subsisten tendencias artísticas vigentes y caducas. Es evidente que el arte actual se expresa a través de múltiples formas emergentes, caracterizado por los modos particularmente diferentes de concretar los discursos y las prácticas artísticas, donde se identifican tres tendencias: el arte de la globalización homogenizante, el arte del giro poscolonial resistente y el arte de interactividad conectiva, relacionado con el tiempo/lugar (Smith, 2012, págs. 21-22).

Resumiendo, lo que significa la expresión arte contemporáneo -en sentido general- sería el arte que se crea en la actualidad, se experimenta a nivel artístico/estético y cuyas prácticas corresponden al mismo tiempo, época o momento de nuestro presente. Ante este aserto habría que concretar diciendo que el arte contemporáneo, al que nos referimos, pertenece a nuestro tiempo vigente: es el *arte creado en el devenir del hoy*, aún en proceso de formación y de definición, hecho manifiesto en las múltiples e inesperadas tendencias producidas, cuyas prácticas nos permiten ver y sentir disímiles posibilidades de significar el mundo presente. Aquí las prácticas artísticas no ofrecen certezas sino “ensayos provocativos, gestos dubitativos, objetos equívocos, proyecciones tentativas, proposiciones inseguras o previsiones esperanzadas” (Smith, 2012, pág. 16). Es decir, soluciones visuales temporales, pletóricas de complejidad e incertidumbre, sobre todo cuando trazan retos a los públicos respecto a los interrogantes que plantean, las reflexiones y reflexividades que causan y las acciones que motivan.

2. Algunas líneas sobre la emergencia del arte contemporáneo colombiano

En este apartado debemos recordar que las rupturas de los procesos del arte fueron emergiendo gradualmente en el seno del arte vanguardista. Entre esta destacamos las obras que alteraron las formas de percibir y representar, originadas por el cubismo de Picasso y Braque (1907) y la introducción de materiales heteroclíticos con la invención del collage y el uso de materiales endebles en las piezas tridimensionales. Así mismo, obras de ruptura contestaria fueron creadas por el movimiento del Dadá (1914-1918), mostradas en eventos donde se empleaba el cuerpo como medio de acción expresiva, hoy conocido como *artes vivas*. Igualmente, Marcel Duchamp creó obras como Rueda de bicicleta (1913)¹, Secador de botellas (1914) y Fuente (1917), en las que, ante la creación

1. El original se perdió. Se conoce la pieza reconstruida de 1951 que se encuentra en el MoMA de Nueva York

con materiales nobles (óleo, mármol, bronce), la pericia manual (maestría), la originalidad y los temas sublimes, antepuso los objetos producidos industrialmente y los argumentos de lo que posteriormente fue reconocido como arte conceptual (arte de la información), donde son las ideas lo que predomina en las prácticas artísticas.

El arte de nuestro tiempo, como diría Andrea Giunta (2014), no posee lugares, ni génesis, ni genealogías determinantes, siendo percibido como una pausada transformación de las prácticas artísticas, que emergieron simultáneamente en varios lugares del mundo (pág. 97). Es decir, en diversos contextos diferentes a Nueva York, Berlín o París, lugares de donde solían provenir los movimientos emergentes del arte; y en medio de fuertes debates de ruptura con el arte vanguardista y con prácticas artísticas que han venido ganando reconocimiento y aceptación. Por lo cual, tal emergencia también se originó en Colombia con rasgos distintivos. Entendiéndolos como una serie de prácticas proteicas que, *grosso modo*, oscilan entre la continuación de los planteamientos modernos o vanguardistas, la producción mercantilizada y los pronunciamientos ante los conflictos sociales y culturales. Aquí podemos enunciar que los primeros síntomas de reacción iniciaron en la década de los años 60, tomaron definición en los 80 y se afianzaron desde los 90.

Estos cambios tienen correlatos y tendencias artísticas paralelas, que se relacionan tangencialmente con los avatares del arte contemporáneo producido en el ámbito europeo y norteamericano. En consonancia, los años 80 del arte colombiano coinciden a nivel mundial con el denominado arte de la postmodernidad, entendido como la crisis del arte moderno, que deviene de los años 60 y culmina con el cese de los movimientos vanguardistas. Es el momento de los llamados *neos*: neoconstructivismo, neoexpresionismo, neobarroco, neogeo; la revisión de tradiciones superadas: transvanguardia, apropiacionismo, simulación neobjetual, simulación neoabstracta, posapropiación; el revival de las prácticas artísticas sociales: activismo y multiculturalismo reivindicativo (Guasch, 2007).

Ya para los años 80 en el campo del arte contemporáneo colombiano los procesos transgresores mencionados se encontraban plenamente naturalizados, expandidos y asumidos como un arte multimediado, entrañando como fundamentación el arte conceptual. Es en esta medida como las técnicas tradicionales –la pintura y la escultura–, aunque mantienen su vigencia, fueron pasando a un segundo lugar como técnicas privilegiadas de creación. Al respecto, Lucy Lippard (2004) confirma que las actuales prácticas artísticas se encuentran orientadas por los aportes y cambios efectuados por el arte conceptual, cuando afirma que “buena parte del videoarte, las performances y las instalaciones que se hacen hoy en día se considera “conceptual” (pág. 6). También el teórico Peter Osborne (2010) considera que las prácticas artísticas contemporáneas se encuentran soportadas en el arte conceptual, cuando expresa:

Una experiencia crítico-histórica del arte contemporáneo solo será posible con relación a la categoría del arte conceptual... La razón por la que es posible decir que el arte conceptual determina la contemporaneidad del “arte contemporáneo” es que ésta condensa y refleja la experiencia histórica del arte conceptual con relación a las prácticas artísticas actuales. (págs. 54-55)

En esencia, es a partir de la década de 1980 cuando las artes plásticas y visuales colombianas comienzan a transformarse substancialmente, abriéndole espacio a la fotografía, el arte conceptual, el videoarte, el sonido, el performance, la instalación y sus mixturas, asumidos como las formas contemporáneas de representar y presentar dentro de las prácticas artísticas.

3. Incidencia de cinco mujeres artistas en el arte colombiano

Las complejas problemáticas que afrontan las mujeres colombianas en nuestra contemporaneidad son de índole variada, iniciando por el orden político/patriarcal que les ha negado derechos fundamentales como son vivir en una sociedad que garantice la integridad física; la vida y la paz; al trabajo en igualdad de condiciones; decidir sobre su propio cuerpo; no ser doblemente explotadas en el mundo familiar y laboral; ser aceptadas sin cumplir los cánones estéticos impuestos por el mercado y la publicidad; ser incluidas aceptando las distintas discapacidades; ser escuchadas cuando se pronuncian a favor de los demás seres.

Tocadas por algunas de estas contradicciones sociales, las artistas han venido afrontando y traduciendo con sus prácticas artísticas tales situaciones. En general, partiendo de su memoria emotiva, de sus experiencias de vida o asumiendo posiciones políticas -no en el sentido panfletario o partidista, sino en serios cuestionamientos planteados a los distintos públicos que perciben sus obras. Posiblemente, estas maneras de manifestarse se encaminan a incrementar la conciencia sobre las situaciones oprobiosas y lograr lazos de solidaridad que, con el tiempo, tiendan a cambiar las circunstancias perjudiciales. En este sentido, el título de la videoinstalación Amor...fo (2014) -de la artista Lilian Rocío García García- señala de manera directa a lo que no tiene una forma comúnmente aceptada o a lo que se encuentra en un estado de disolución, gasificación o disgregación. El relato visual que presenta la artista se puede sintetizar en distintos momentos, partiendo de radiografías que paulatinamente se van hundiendo; pasos irregulares agitando el líquido; cuerpo flotante en posición fetal; desplazamientos azarosos; angustia manifiesta; manchas oscuras hasta la extinción (Figura 1).



Figura 1. Lilian Rocío García García. Amor...fo (2014).
(Detalles) Fotogramas videoinstalación. 4 m x 2 m. Video 5: 40. Fuente: Cortesía de la artista.

En la pieza confluyen elementos y acciones que, de manera metafórica, aluden al fluir de la vida en medio de fuertes oposiciones internas y externas. En sí, desde la subjetividad denuncia los efectos emocionales, familiares, económicos y sociales que son causados por la segregación, cuando es ejercida -de manera abierta o soterrada- contra las

distintas poblaciones que se encuentran en situación de discapacidad. Según la autora: “indiscutiblemente, he retomado mí [sic] displasia de cadera o luxación congénita bilateral de cadera, como pretexto de creación artística y denuncia social, a través de una... video- instalación [sic], como una auto narrativa de mi vida, que describe un proceso formal y detallado desde la salud, lo clínico, personal, lo estético y lo afectivo” (García García, 2022).

Los modos de segregación en el ámbito laboral afectaron a la artista en el momento en que fue despedida sin causa justificada de una prestigiosa institución educativa. Como una forma de protesta, denuncia y reclamo, llevó a cabo Acción performática (2018) en una plaza pública, con la colaboración de un pintor que reinscribía sobre su piel los problemas de estructura ósea; mientras en la parte posterior se encontraban dispuestas sobre el piso y con tamaño agigantado, dos cartas: una correspondiente al despido laboral, originada por la Oficina de Personal de la institución y, otra, como contestación de inconformidad de la artista. Esta acción tuvo como efectos la intervención de la fuerza pública, amplia repercusión mediática y social, concluyendo con un resarcimiento parcial de sus aspiraciones (Figura 2).



Figura 2. Lilian Rocío García García. Acción performática (2018). Performance-instalación.
 Fuente: Youtube (2018). *Intervención en espacio público*. 17 de julio. Recuperado de <https://youtube.com/watch?v=mmYz01o9D64&feature=share> Fuente: Cortesía de la artista.
 Fuente: Caracol radio (2018). *Una profesora se desnudó al frente de la Gobernación del Tolima*, 14/7/2018, 13:16 COT. Recuperado de https://caracol.com.co/emisora/2018/07/14/ibague/1531591968_417209.html

En esta acción, la artista resistió –con su cuerpo y su discurso– la intencionalidad de subalternidad que ambicionó imponerle la máquina académica, con la negación de su acceso al espacio laboral en la educación pública y al pretender hacerla jugar el rol de mujer excluida, su expatriación al espacio de la domesticidad, a su función tradicional de receptividad/procreación. Paradójicamente, su cuerpo dispuesto en la desnudez y la pasividad contradujo cualquier tipo de exclusión impuesto sobre los más frágiles; transgredió las maneras convencionales de la moral y la ética profesional; puso de

presente la inutilidad de las solicitudes respetuosas y el debido proceso, convocó la solidaridad y la presión jurídico/política de la sociedad. Junto a Judith Butler (2002), se podría decir:

El cuerpo que es la razón desmaterializa los cuerpos que no pueden representarse adecuadamente a la razón o sus réplicas; sin embargo, ésta es una figura en crisis, porque este cuerpo de razón es en sí mismo la desmaterialización fantasmática de la masculinidad, que requiere que las mujeres, los esclavos, los niños y los animales sean el cuerpo, realicen las funciones corporales, lo que él no realizará. (pág. 86)

Las problemáticas relacionadas con los cuerpos de las mujeres y sus posiciones inherentes a la capacidad de decidir de manera autónoma, en los momentos decisivos de la existencia como son la salud y la sexualidad, igualmente son asumidos por Lilian Rocío García García. En la foto instalación *Perturbación* (2007) presenta un feto sobre un nido hecho con ramas secas, a nivel visual la penumbra rodea el cuerpo; al tiempo, su mano derecha puesta sobre el cráneo sugiere la actitud de pensar; la otra, acomodada bajo la quijada sugiere un sueño profundo; sus piernas conforman un nudo proyectado a los espectadores. En sí, ambos elementos compositivos manifiestan procesos de desintegración y doble victimización, tanto del no nacido como de la madre. La crudeza y distanciamiento humano en medio del que se produce un aborto es reforzada por la superficie límpida donde se encuentran el nido y el cuerpo, encerrados en el marco metálico que contiene el registro fotográfico y la imagen del instrumental que la acompaña (Figura 3).



Figura 3. Lilian Rocío García García. *Perturbación* (2007). (Detalles) Fotoinstalación. Fuente: Ministerio de Cultura (2007). *12 Salones regionales de artistas*. Bogotá: Dirección de Artes del Ministerio de Cultura. Fuente: Cortesía de la artista.

La obra de esta artista afronta el problema del aborto que se produce a nivel planetario; al tiempo, está relacionado con los derechos reproductivos de las mujeres. Las creaciones de la artista se expanden como una especie de proclama, confirmando visualidad a todas las congéneres que ha sido objeto de culpabilidad, intimidación, discriminación, violencia o judicialización, ocasionadas por las organizaciones familiares y sociales cuando -regidas por el predominio de valores religiosos o patriarcales- aspiran a mantener el control de la corporalidad de las mujeres. Al respecto dice Amnistía Internacional (2021):

1/10 parte de niñas menores de 18 años en el mundo han sido obligadas a tener relaciones o a realizar actos sexuales. Es probable que el verdadero número sea superior. El 40% de las mujeres en edad de procrear vive en países donde el aborto está prohibido, está restringido o no es accesible. 215 millones de mujeres no pueden

acceder a métodos anticonceptivos, aunque quieran dejar de tener hijos o retrasar el momento de tenerlos.

En la misma dirección, Marta Amorochó se pronuncia contra las agresiones físicas ejercidas contra las mujeres, partiendo de sus vivencias personales para pronunciarse contra la violencia de género, a través de una serie de fotografías digitales. Destacamos la exposición titulada *Ábrete Carne* (2018)², en la que muestra que su cuerpo es el soporte y tema de las imágenes. Desde nuestra mirada sus obras se pueden leer como continuidad y parte de la imaginería barroca, donde se alude de manera permanente al dolor, es decir, sus fotografías son como una especie de santoral cuyas imágenes aluden de manera reiterativa a cuerpos que han sido martirizados, como si fuesen parte de las mártires católicas en los momentos actuales.

Por ejemplo, en obras como *Por mi culpa, por mi gran culpa* (2006) el arquetipo del martirio interno, posterior a la agresión, es simbolizado a través de gestos, espinas y clavos que atraviesan de manera lacerante distintas partes del cuerpo, denotando la implacable tortura que no cesa. En estas piezas aparecen eventuales efectos de decoloración o fallas de impresión que se pueden interpretar como la presencia permanente de las manchas, alusivas a la continuación de las culpabilidades, previstas como pecados no exculpados o aludiendo a los fluidos de los perpetradores que dejan en los cuerpos violentados (Figura 4).



Figura 4. Marta Amorochó. *Por mi culpa, por mi gran culpa* (2006). (Detalles) Fotografía. Políptico, 60 x 40 cm. cada imagen. Fuente: Docplayer (2021). ¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual. Recuperado de <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

Estas culpabilidades pueden tener relación con la reiteración memoriosa del o los ataques padecidos, que en los recuerdos y pesadillas se reiteran de manera obsesiva, como podemos intuir en *La repetición* (2015). En esta secuencia de imagen son evidentes las presencias invasoras que, de manera violenta, profanan la piel y la carne intocada, al tiempo que dejan sus huellas mientras construyen cadenas y lastres difíciles de suprimir (Figura 5). Como explica Judith Butler (2002) respecto a los cuerpos de las mujeres: “La

2. Museo de Arte Moderno de Cartagena, 27 de septiembre al 30 de octubre del 2018.

pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta exposición” (pág. 46). En esencia, la agresión, las cargas emotivas y las distorsiones afectivas que producen en las víctimas pueden llegar a constituir una especie de deceso o inconformidad con la existencia, así como un “estar fuera de sí de rabia o de dolor” (Butler, 2002, pág. 50), hecho explicito en obras como Retrato en naturaleza muerta (2015) (Figura 6).



Figura 5. Marta Amorocho. La repetición (2015). Fotografía. Tríptico. 70 x 56 cada imagen. Fuente: Docplayer (2021). ¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual. Recuperado de <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>



Figura 6. Marta Amorocho. Retrato en naturaleza muerta (2015). Fotografía. 80 x 120 cm. Fuente: Docplayer (2021). ¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual. Recuperado de <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

En el caso de la artista Claudia Ortiz Prieto, existe un alejamiento de la tradición artística que se desinteresa de la figuración realista o abstracta de los animales, mantenida desde la prehistoria hasta tiempos recientes. Sus prácticas artísticas versan sobre una línea de creación que se hace constante en su obra al establecer una clara relación de su conciencia con los padecimientos de los seres sintientes y sus vivencias personales, permitiéndole -al unísono- definir una crítica que se traslada a la deshumanización que padecemos las personas en situaciones que se vivencian. Por ejemplo, durante relaciones interpersonales en los procedimientos económicos, burocráticos, médicos o en la cotidianidad, es decir, que la brutalidad con la que solemos tratar a los animales también se aplica a los seres humanos.

Sus instalaciones y performances involucran miembros, pieles, órganos, grasas y fluidos de vacunos o cerdos, que se hacen extensivos a su propio cuerpo. En obras como *Desnudo con traje* (2002), la imagen registra la acción performática en el momento de travestir su corporalidad con la piel desollada de una res. Allí, parte de la ubre del animal se superpone a su caja torácica en una clara alusión a la maternidad, mientras su cuerpo se mantiene de pie rodeada de un cúmulo de otras pieles y con la mirada puesta en el infinito. Los muros de la locación corresponden a un embaldosado blanco, exigido por la asepsia, mostrando manchas sanguinolentas que funcionan como huellas de otros cuerpos manipulando las vidas, las pieles y las carnes de los animales sacrificados. Esta obra hace manifiesta una evidente contradicción con la prolongación de la vida, en el sentido que se extingue la vida de los animales (prevista como una metáfora de las relaciones interpersonales de los humanos) para continuar con la existencia y la reproducción social (Figura 7).



Figura 7. Claudia Ortiz Prieto. Serie *Desnudo con traje* (2002). (Detalles) Performance. Registro fotografía digital. Fuente: Cortesía de la artista.

Fuertes cuestionamientos a las prácticas relacionadas con el maltrato de los animales que son efectuadas durante las festividades tradicionales son mostrados por la artista en la serie *Región* (2010). En uno de los performances su cuerpo carga una estructura metálica saturada de orejas de cerdos (Figura 8). Como efecto sensible, producido por la acción, surge una mezcla de perplejidad ante el terror y la compasión por la muerte de los animales; al tiempo, como efecto reactivo en las mentes de la artista y los públicos se concitan múltiples imágenes, en una amalgama de angustiantes chichillos, cortes violentos, seguidos de desangramientos, desmembramientos, olores, vapores, ingesta de carne y cenizas. Con su retórica visual la artista reitera los componentes, señalando la inveterada repetición de la atrocidad que implica las celebraciones sociales. De esta manera, logra configurar un llamado a la conmiseración por los seres que no tienen voz hasta convertirlo en una especie de eco interminable que nadie escucha: metáfora propia de un conglomerado social donde campea la hipocresía sobre las múltiples violencias.



Figura 8. Claudia Ortiz Prieto. Serie *Región* (2010). (Detalles) Performance. Registro fotografía digital. Fuente: Cortesía de la artista.

En el performance *Perdón* (2002) su cuerpo completamente rígido yace de forma supina sobre un piso embaldosado, en cuyas ranuras parece correr líneas de sangre por debajo del cuerpo. Mientras tanto, sobre todo su ser pende un conjunto de cabezas de reses que han sido sacrificadas. En estas, las bocas de algunos animales revelan el último estertor y las orejas parecen señalar la humanidad de la artista. Es como si toda la carga del dolor y la muerte causadas a los animales fuese asumida por la artista, también considerado como un acto sacrificial (Figura 9). De acuerdo con Jacques Derrida (2006) implicaría la escenificación de un “darse la muerte... sacrificarse por otro, morir por el otro” (pág. 22), como una especie de asunción de la culpabilidad en la simbolización de un autoflagelarse por los otros, un autosacrificio por la expurgación de los demás. En últimas, víctima sacrificial ofrendada para mantener los privilegios del poder matar, del dominio sobre los cuerpos de los animales; esencialmente, actuante encarnación del emblemático cordero propiciatorio, sin eludir la condición fundamental: “en el sacrificio un inocente paga por un culpable” (Girard, 2012, pág 6).



Figura 9. Claudia Ortiz Prieto. *Perdón* (2002). (Detalle) Performance. Registro fotografía digital. Fuente: Mirarte Galería (2018). Claudia Ortiz Prieto artista plástica de Ibagué. 23 de agosto. Recuperado de <https://www.mirartegaleria.com/2018/08/claudia-ortiz-prieto-artista-plastica.html>

Respecto a la violencia política que se ha entronizado como una constante en la historia colombiana, María José Arjona presentó el performance *Retorno* (2008), interviniendo durante siete días los muros recubiertos con baldosines blancos y guarda escobas negras de la abandonada Clínica Santa Rosa de Bogotá. Para ello, empleó pompas de agua jabonosa entintadas de rojo mientras vestía un traje blanco³. Todo el performance quedó registrado en video, que los públicos podían observar a la par de los muros limpiados (Figura 10). Al respecto dice Rubén Darío Yepes (2015):

Un objeto delicado flota por el aire, llevando consigo un acertijo efímero. Transparente, choca contra la pared y estalla con drama imprevisto. La superficie blanca es manchada con tinta roja. Una por una, durante un lapso de siete días, pompas de jabón impactan las paredes de un hospital abandonado hasta que estas últimas se convierten en testigos sangrantes de la acción de la artista. Este es el drama silente de la acción *Retorno*, quizás una de las obras más poderosas de Arjona, realizada en el año 2008. En la segunda parte de su acción, Arjona tomó siete días más

3. Como resultado, los muros quedaron con un gran plano de bordes irregulares impregnado de rojo; su ropa manchada; un reguero de tinta y rastros de pisadas del mismo color se expandieron sobre el piso, semejando las huellas sanguinolentas de las víctimas con los recorridos. Luego, cuando la pintura se había secado, la artista ocupó otros siete días buscando restaurar el color inicial de las paredes.

“limpiando” las superficies blancas con pompas de jabón -esta vez sin tinta- hasta que las paredes retornaron a un estado relativamente parecido al original. (pág. 46).



Figura 10. María José Arjona. Serie Línea Blanca, Retorno (2008). Performance.
Fuente: Rodríguez, Marta (2012). María José Arjona líneas de tiempo. Revista Artnexus No. 83.
Recuperado de <https://www.artnexus.com/es/magazines/article-magazine-artnexus/5d64000890cc21cf7c0a3180/83/maria-jose-arjona>

Este misma acción fue activada en el segundo piso del Museo de Arte Moderno de Bogotá (MAMBO) como parte de la muestra Hay que saberse infinito (2018)⁴. Después que el entintado se secó en el muro, con tiza blanca tomada de una acumulación ubicada en el piso reiteró ininidad de veces el texto *Remember to remember* (Recuerde recordar)⁵. Al final, las frases escritas con tiza quedaron imperceptibles ante la profusión de color (Figura 11).



Figura 11. María José Arjona. Hay que saberse infinito (2018). Fotograma 4:01 del performance.
Fuente: Youtube (2018). *Hay que saberse infinito-María José Arjona*. Bogotá: MAMBO Museo de Arte Moderno de Bogotá. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sT-VeV40h1M>

La primera acción puede connotar “la exploración de la violencia como fuerza que afecta al cuerpo” (Yepes, 2015, pág. 21), hecho metáfora con el edificio abandonado y pudiendo indicar las *huellas de las víctimas* con el derramamiento de sangre y la limpieza de supuestas culpas: rastros de la maceración de los cuerpos producida de manera calculada por los ejércitos perpetradores en contra de poblaciones inermes, junto a los esfuerzos realizados por el resto de la población para justificar / ignorar / borrar / olvidar las huellas de las atrocidades cometidas.

4. La primera parte del performance fue semejante a Retorno (2008). Esta vez sin la tinta ni las huellas sobre el piso y con el overol que empleó colgado en un muro opuesto.
5. Es la misma frase que también tiene tatuada en su espalda, de acuerdo con una fotografía adyacente al montaje.

En la activación la variación del acto escritural y la indicación de los textos se pueden leer como clamores reiterados que, al mismo tiempo, son invisibilizados/absorbidos por los medios y la sociedad, como una especie de normalización de la violencia. Tal vez por ello María José Arjona con su performance y la activación buscaría –como diría Deleuze (2009)–

devolver las palabras al cuerpo, a la carne... devolver el discurso al cuerpo y, para eso, alcanzar al cuerpo anterior a los discursos, anterior a las palabras, anterior al nombramiento de las cosas: el “nombre” e incluso antes del nombre. (pág. 231)

Tiempo medio (2013) es otro performance de María José Arjona (Figura 12). La acción se encuentra inscrita en el tiempo prolongado (24 horas), acompañada por una videoproyección y la instalación. El cuerpo opera un ritual de desplazamiento, afianzamiento de huella y despedida, en medio de la penumbra y con el fondo de las imágenes proyectadas de un molino que reitera la trituración y el sonido. Al inicio de una larga mesa se encuentra un candelabro con tres velas encendidas y varias porciones de harina de maíz con la impronta de la mordida de la artista, son dejadas en el otro extremo de la mesa. Incluimos por su pertinencia explicativa la descripción realizada por Dominique Rodríguez (2013):

Ella, vestida de negro, hacía un movimiento que se repetiría durante las 24 horas de su acción: rodear una mesa de un extremo al otro, amasar un poco de harina de maíz, hacer una arepa, mirarla con detenimiento y morderla vigorosamente hasta grabar su dentadura en ella; retirarla, caminar lentamente hacia el otro extremo de la mesa, hacer una suerte de ceremonia de adiós de varios segundos, sosteniendo la masa a la altura del pecho, involucrando a cada uno de los visitantes de la sala, al mirarnos con agudeza, y luego, depositar finalmente su huella sobre la mesa. De fondo, un video con un molino, girando imparable, con un martilleo nervioso, grave, y permanente. Luego, de regreso al otro extremo, acariciando la mesa, por segundos caminando pesadamente hacia ese destino cruel del otro lado. Hacia una conciencia plena del final. O del inicio, el de la identificación, al ser la placa dental el método de reconocimiento del desaparecido.

En este ensamblaje, el contacto visual de la artista con los públicos y el transcurrir del tiempo en la mismidad, hacen manifiestos los múltiples interrogantes referidos al desconocimiento de las múltiples atrocidades cometidas en distintas zonas del país, a la frustración por conocer la identidad de las innumerables víctimas, al abandono de los cuerpos que no tienen dolientes, a la ausencia de miles que desaparecen sin dejar rastro.



Figura 12. María José Arjona. Tiempo medio (2013). Performance de duración prolongada con videoproyección en bucle y registro fotográfico diario de la sala (24:00 horas). Fuente: Universes in universe (2013). *María José Arjona. 43 SNA Medellín*. Recuperado de <https://universes.art/es/sna-colombia/2013-medellin/tour/museo-de-antioquia-1/maria-jose-arjona>

Las tres obras mencionadas también puede enunciar la continuidad de los excesos; la ampliación del desangramiento/mancha; la presencia ineludible del terror/horror; las distintas afectaciones/dolor de las víctimas y sobrevivientes; la impotencia para identificar a los autores intelectuales; y la pertinaz incapacidad/voluntad de alcanzar posibles soluciones efectivas. En conjunto, la artista probablemente indica que el solo hecho de recordar, lamentarse o denunciar, es insuficiente para detener la violencia política. Al tiempo, tal vez, alude a una tachadura premeditada de las huellas de los hechos atroces, a la eventual institucionalización de las estrategias de negación, distorsión, anestesia y olvido de los acontecimientos, producidos en medio de la necropolítica imperante.

En una similar apuesta política podemos incluir las obras de Doris Salcedo, quien ha alcanzado resonancias nacionales e internacionales con sus trabajos. La obra de esta artista ha efectuado una trayectoria que paulatinamente ha cobrado mayor relevancia, al conferir al arte que alude a los acontecimientos violentos un signo propio del arte contemporáneo colombiano.

Vástenos recordar las instalaciones emblemáticas por los objetos tomados de la cotidianidad, que fueron convertidos en el proceso creativo como señales testimoniales de la permanente presencia de la violencia. Con estos elementos Doris Salcedo construye una serie de instalaciones denominada *La casa viuda* (1992-1994). En sus obras, las puertas, muebles y objetos personales tal vez señalan de manera alegórica una especie de triple ausencia: vestigios de las construcciones destruidas, personas desaparecidas, familias y comunidades deshechas (Figura 13).



Figura 13. Doris Salcedo. *La casa viuda I*. (Detalle) Instalación 1992-1994. Fuente: Museo de Arte Contemporáneo de Chicago (2015). *Doris Salcedo la casa viuda*. Chicago, 21 de febrero al 24 de mayo. Recuperado de https://www3.mcachicago.org/2015/salcedo/works/la_casa_viuda/

A esta serie de Doris Salcedo corresponden las siguientes instalaciones: *La casa viuda I* (1992-1994), en la que el elemento principal es una puerta clausurada con su propio marco; sobre la cara frontal se encuentra adosada el fragmento de una pequeña mesa, que solo tiene las patas de frente; la mesita se encuentra recubierta con pedazos de tela blanca, con manchas de óxido/sangre, dispuestas en su frente, encima y parte posterior, dejando los flancos descubiertos.

Compone La casa viuda II (1993-1994) con dos elementos contrastantes en función y color: una puerta de madera clara y un segmento de una cómoda pequeña, enlucida con una pátina oscura, que ha sido vaciada en su interior; la superficie superior del mueble presenta el levantamiento del pigmento, semejante a una grieta longitudinal, próxima a la parte central.

Construyó La casa viuda III (1994) sobreponiendo parcialmente dos hojas de puerta sobre una pared. La superior se dispuso penetrando el cabecero de una cuna de madera, mientras el piecero fue montado a cierta distancia de la pieza central, condicionando la participación del público, cuando se ve obligado a percibir la obra desde el espacio que debiera ocupar el colchón, prácticamente sometiéndolo a hacer parte de la obra.

La casa viuda IV (1994) está elaborada con una puerta angosta en la que se observan cuatro pequeñas ventanas sin vidriería y cuyos vanos han sido recubiertos por fragmentos de cortinas pegadas a la superficie, mientras el panel inferior posee la madera completa. Dos segmentos del cabecero de una cuna fueron fijados en los largueros de la puerta.

Crea La casa viuda VI (1995) con dos puertas dispuestas en un ángulo de 90 grados, una colocada en sentido vertical y la otra sobre el piso. En la intersección interna de las dos puertas dispuso una silla con patas recortadas mirando a la puerta vertical; las patas posteriores semejan las costillas de un animal, curvadas hacia dentro; las anteriores se encuentran unidas a un tubo, dispuesto en forma semicurva, que posee una agarradera en la parte superior. Este elemento sirve para reforzar la conexión de ambas puertas.

Evidencian las situaciones que ocurren cuando las personas son desterradas a la fuerza y obligadas a abandonar las propiedades y los lugares de residencia, recurriendo a estrategias terroristas, basadas en amenazas personales o comunales, asesinatos selectivos, violaciones, torturas y masacres de poblaciones. En esencia, las casas trasmutadas en la serie de instalaciones se obstinan en mantener su presencia, a pesar de haber desaparecido múltiples veces. Estas inferencias se pueden relacionar con la afirmación realizada por Hal Foster (2004):

Estas huellas literales sugieren huellas simbólicas, recuerdos de la infancia, la familia y la comunidad: conjuran “el espacio cultural del hogar” como un lugar de inicios superados por finales, como un lugar acechado por a la ausencia. Por esta razón su trabajo suele asociarse con lo misterioso, es decir, con regreso de cosas familiares a las que ha hecho extraña la represión, y a veces sus...objetos de la familia y de espacios maternos si hacen en efecto *unheimlich* lo doméstico... “llevan las marcas de la historia escritas en el cuerpo social. (pág. 135)⁶

La resignificación de los objetos domésticos que Doris Salcedo emplea en sus trabajos son restos que también testimonian como el arrasamiento de los pueblos y los hogares, ocasionado por las masacres y tomas de poblados producidos por los grupos armados. Más allá de la destrucción material de las estructuras habitacionales, también reiteran el desastre social y familiar. Haciéndonos percibir la afectación de la violencia política en las dimensiones domésticas e íntimas de las poblaciones.

Emmanuel Levinas dice que la violencia no solo es matar o herir, sino que la violencia es impedirle a una persona que continúe con su vida, que sea lo que desea ser. Una persona tiene un determinado camino y un evento violento le impide continuar con

6. El termino *unheimlich* en alemán significa siniestro.

esa vida, le deforma la vida. Este es el aspecto de la violencia que más me interesa... Yo he estado entrevistando a niños huérfanos, no solo huérfanos de padres son seres que viven una orfandad de estado, de todo. (Herzog, 2004, págs. 149-155)

Las instalaciones creadas con la reutilización de los objetos domésticos pueden experimentarse como alegorías de la muerte y el sufrimiento de personas invisibilizadas, ya que en estos dispositivos es imposible identificar a alguien de manera particular. No obstante, con estas instalaciones, Doris Salcedo establece de manera figurada las relaciones que pueden existir entre los objetos con las emociones, las vivencias y las memorias del pueblo victimizado. Es decir, opera una transfiguración de los objetos y lugares comunes, “según la cual un objeto material (o artefacto) se dice obra de arte... en la medida en que es causada por un sentimiento o una emoción del autor, los cuales *expresa* de hecho” (Danto, 2002, págs. 27-28), convirtiéndolos en una serie de testimonial.

Contrariamente, a obra reciente titulada *Vidas robadas* (2021) constituye la antítesis. En esta fotoinstalación aparecen las fotografías de 74 víctimas, sus nombres completos y los hechos que produjeron la muerte violenta, acaecida durante las protestas civiles de nuestro país entre el año 2019 y 2021 (Figura 14). La obra conmemora a

Dilan Mauricio Cruz Medina, 18 años | Julián Mauricio González Fory, 27 años | Marcela Zuñiga, 36 años | Lorwan Stiwen Mendoza Aya, 30 años | Andrés Felipe Rodríguez Ávila, 23 años | Christian Andrés Hurtado Meneces, 27 años | Freddy Alexander Mahecha Vásquez, 20 años | Anthony Gabriel Estrada Espinoza, 28 años | Julieth Ramírez Meza, 18 años | Angie Paola Baquero Rojas, 29 años | Germán Smyth Puentes Valero, 25 años | Jaider Alexander Fonseca Castillo, 17 años | Cristian Camilo Hernández Yara, 26 años | Javier Humberto Ordóñez Bermúdez, 43 años | Marcelo Agredo Inchima, 17 años | Cristian Alexis Moncayo Machado | Pol Stiven Sevillano Perea, 19 años | Michael David Reyes Pérez | Yarli Parra Banguera | Jeisson García, 13 años | Miguel Ángel Pinto Mona, 28 años | Dadimir Daza Correa | capitán Jesús Alberto Solano Beltrán, 34 años | Edwin Villa Escobar, 39 años | Heinar Alexander Lasso Chará | Evelio de Jesús Florez, 86 años | Jovita Osorio, 73 años | Rosemberg Douglas, 22 años | Brayan Fernando Niño Araque, 24 años | Jeferson Alexis Marín Morales, 33 años | Santiago Andrés Murillo Meneses, 19 años | Santiago Moreno Moreno, 23 años | Joan Nicolás García Guerrero, 27 años | Harold Antonio Rodríguez Mellizo | Cristian Arturo Hinojosa Murillo, 26 años | José Emilson Ambuila | Wenceslao Solis Sánchez | Kevin Anthony Agudelo Jiménez, 22 años | José Yesit Acevedo Santamaría, 59 años | Brahian Gabriel Rojas López, 26 años | Javier Alonso Uribe Díaz, 52 años | Pedro Benito Suárez Ariza, 62 años | Jairo Alberto Cuartas Herrán, 41 años | Dylan Fabriany Barbosa León, 27 años | Héctor Fabio Morales Henao, 24 años | Elvis Alfredo Vivas, 24 años | Daniel Alejandro Zapata, 20 años | Lucas Villa Vásquez, 37 años | Alison Meléndez, 17 años | Sebastián Quintero Munera, 29 años | John Alexander Yotengo, 21 años | Julio César Caicedo Salguero, 36 años | Angie Johana Valencia | Julián Erasmo Vallejo Cortes, 22 años | Cristian David Orozco Cardona, 23 años | y de otras 18 víctimas fatales cuyos casos se encuentran registrados y en proceso de investigación por parte de Cuestión Pública y/o Human Rights Watch. (Museo Nacional de Colombia, 2021).



Figura 14. Doris Salcedo. *Vidas robadas* (2021). (Detalle) Instalación fotográfica.

Fuente: Infobae (2021). "*Vidas Robadas*", un espacio de arte en memoria de los jóvenes que han muerto en medio de las protestas en Colombia. Colprensa, 3 de junio. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/06/03/vidas-robadas-un-espacio-de-arte-en-memoria-de-los-jovenes-que-han-muerto-en-medio-de-las-protestas-en-colombia/>

Sobre la muestra, María Belén Sáez de Ibarra (Museo Nacional de Colombia, 2021) afirma:

A estas personas que caen asesinadas cuando desesperadamente gritan clamando justicia, ya se les había robado antes la vida. Porque han estado ausentes del proyecto humano, porque han sido despreciados y rechazados por quienes se reparten el botín que deja esta violencia incesante del conflicto colombiano.

Con ello queda demostrado que la necropolítica imperante del asesinato pausado y disimulado ha pasado a lo inmediato y descarado. Consideramos que Doris Salcedo ha propuesto con sus dispositivos "impedir que la amnesia colectiva olvidara la violencia imperante en Colombia", construyendo advertencias sobre la violencia extendida y memoriales de solidaridad con sus prácticas artísticas; con este fin, no se limita a "mostrar la violencia", sino que "realiza sugerencias para que el observador se reconozca, si no totalmente, por lo menos en algunos aspectos de su cotidianidad" (Pini, 2001, págs. 130-131). En palabras de Ivonne Pini (2001):

Su proyecto estético se basa en la convicción de que, para poder desarrollar una conciencia ética, debe usar la representación como tema político. Y, pese al medio tan específico con el que Salcedo trabaja, crea imágenes que le permiten apelar a la idea de sufrimiento, de muerte, no sólo en el espacio restringido donde se genera la investigación, sino proyectarlo a otras realidades que también han sufrido la pérdida, el dolor del desplazamiento, del duelo colectivo. (pág. 131)

Con ello nos invita a considerar los hechos que han producido múltiples heridas a lo largo de la historia y que no terminan de concluir. Al parecer, nos motiva a considerar las múltiples violencias acaecidas como un solo horror lacerante, donde los traumas sociales del pasado se juntan con los nuevos. Se trata de la actualización permanente de la violencia, como un eco nefasto que se propaga a través del tiempo, semejando un continuo retorno del horror.

4. Algunas conclusiones

Podemos considerar, en primera instancia, que los contenidos de las artistas colombianas contemporáneas parten de sus sensibilidades, experiencias, vivencias, indagaciones y posiciones, para plantear a los públicos serios cuestionamientos sobre problemáticas específicas de las mujeres que pueden ser abordajes personales, así como también abarcan realidades del contexto social nacional, continental y, en ocasiones, mundial. Con ello sus retóricas visuales no se confinan a un universo personal, a sus traumas o sufrimientos, sino que se expanden a los alegatos y reclamaciones de millones de mujeres en el mundo. Con esto, sus prácticas artísticas entran por derecho propio en el arte contemporáneo, en la medida que no son motivadas por algún proyecto sociopolítico o una ideología partidista, sin el respaldo de movimientos o manifiestos explícitos. Como prácticas artísticas de nuestro ahora, sus obras y proyectos buscan establecer conexiones con diferentes públicos para motivar la asunción de posturas ante las temáticas tratadas.

En segundo lugar, es notorio que sus modos de crear han marcado una ruptura contundente con las técnicas tradicionales de las artes visuales. Lo que aúna las obras de las artistas mencionadas son los gestos exploratorios, contestarios y críticos de los modos paradigmático del arte, como son el dibujo, la pintura, la escultura y el patrón consabido de la belleza. Las soluciones visuales que plantean son totalmente acordes con los dispositivos contemporáneos: fotografía, instalaciones, instalaciones fotográficas, videoinstalaciones, performances y sus activaciones. Con ello proponen a los diversos públicos otras maneras de ampliar la mirada, percibir, interactuar y completar con sus referentes artísticos/estéticos las piezas.

En síntesis, las artistas colombianas -con sus discursos y prácticas artísticas contemporáneas- han contribuido a acrecentar su visibilidad, al tiempo que se han hecho indispensables para la revisión y reorientación de lo que debería ser la sociedad y el arte colombiano. Sobre todo, en estos tiempos de compleja crisis social, cuando aún se transgreden derechos fundamentales, se presentan querellas y se producen cambios graduales, mientras que en el campo de la cultura aumenta el inconformismo y la resistencia contra el arte contemporáneo banal que aspira a imponer la economía globalizada.

Referencias

- Amnistía Internacional (2021). *Mi cuerpo mis derechos*. Londres: Recuperado de <https://www.amnesty.org/es/get-involved/my-body-my-rights/>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Caracol radio (2018). *Una profesora se desnudó al frente de la Gobernación del Tolima*, 14/7/2018, 13:16 COT. Recuperado de https://caracol.com.co/emisora/2018/07/14/ibague/1531591968_417209.html
- Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- Danto, A. (2002). *La transfiguración del lugar común*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2009). *La Imagen-Tiempo: estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Docplayer (2021). *¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual*. Recuperado de <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

- Foster, H. (2004). *Diseño y delito y otras diatribas*. Madrid: Akal.
- García García, L. (2022). *A...morfo*. Ibagué: Comunicación escrita, 12 de febrero del 2022.
- Girard, R. (2012). *El sacrificio*. Madrid: Encuentro.
- Giunta, A. (2014). *¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Fundación arteBA.
- Guash, A. (2007). *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza.
- Herzog, H. (2004). *Cantos Cuentos Colombiano. Arte contemporáneo colombiano*. Zurich: Daros-Latinoamérica.
- Infobae (2021). "Vidas Robadas", un espacio de arte en memoria de los jóvenes que han muerto en medio de las protestas en Colombia. Colprensa, 3 de junio. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/06/03/vidas-robadas-un-espacio-de-arte-en-memoria-de-los-jovenes-que-han-muerto-en-medio-de-las-protestas-en-colombia/>
- Lippard, L. (2004). *Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972*. Madrid: Akal.
- Ministerio de cultura (2007). *12 Salones regionales de artistas*. Bogotá: Dirección de Artes del Ministerio de Cultura.
- Mirarte Galería (2018). *Claudia Ortiz Prieto artista plástica de Ibagué*. 23 de agosto. Recuperado de <https://www.mirartegaleria.com/2018/08/claudia-ortiz-prieto-artista-plastica.html>
- Museo de Arte Contemporáneo de Chicago (2015). *Doris Salcedo la casa viuda*. Chicago, 21 de febrero al 24 de mayo. Recuperado de https://www3.mcchicago.org/2015/salcedo/works/la_casa_viuda/
- Museo Nacional de Colombia (2021). *Fragmentos abre sus puertas con una acción de mejoría*. Bogotá, 1 de agosto de 2021. Recuperado de https://museonacional.gov.co/noticias/Paginas/Vidas_Robadas.aspx
- Osborne, P. (2010). *El arte más allá de la estética. Ensayos filosóficos sobre el arte contemporáneo*. Murcia: Cendeac.
- Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria: los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Ediciones Uniandes-Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, D. (2013). *Tiempo medio. María José Arjona. Una narración de Tiempo Medio el performance de larga duración de María José Arjona*. Bogotá: Revista Diners, septiembre 07 de 2013. Recuperado de https://revistadiners.com.co/arte-y-libros/6689_tiempo-medio-maria-jose-arjona/
- Rodríguez, M. (2012). *María José Arjona líneas de tiempo*. Revista Artnexus No. 83. Recuperado de <https://www.artnexus.com/es/magazines/article-magazine-artnexus/5d64000890cc21cf7c0a3180/83/maria-jose-arjona>
- Sáez de Ibarra, M. (2021). *Vidas Robadas. Acción de memoria por las personas asesinadas durante las protestas civiles en Colombia 2019-2021*. Bogotá. Museo Nacional de Colombia 1 al 27 de junio de 2021. Recuperado de http://www.museonacional.gov.co/noticias/Paginas/Vidas_Robadas.aspx
- Smith, T. (2012). *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Universes in universe* (2013). *María José Arjona. 43 SNA Medellín*. Recuperado de <https://universes.art/es/sna-colombia/2013-medellin/tour/museo-de-antioquia-1/maria-jose-arjona>
- Yepes Muñoz, R. (2015). *Lo que puede un cuerpo. María José Arjona*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Youtube (2018). *Intervención en espacio público*. 17 de julio. Recuperado de <https://youtube.com/watch?v=mmYz01o9D64&feature=share>
- Youtube (2018). *Hay que saberse infinito-María José Arjona*. Bogotá: MAMBO Museo de Arte Moderno de Bogotá. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sT-VeV40h1M>



Nombre de la obra: Amor...fo

Autora: Lilian Rocío García García

Año: 2014

Técnica: Fotograma videoinstalación. 4 m x 2 m. Video 5:40.

Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Acercamientos a la vida académica de las escuelas del Estado soberano del Tolima durante el régimen federal, 1872-1873

Approaches to the academic life of the schools of the sovereign State of Tolima during the Federal regime, 1872-1873

Abordagens sobre a vida acadêmica das escolas do Estado soberano de Tolima durante o regime federal, 1872-1873

Roger Pita Pico

Magister en Estudios Políticos
Academia Colombiana de Historia
rogpita@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como mira evaluar el funcionamiento de las escuelas públicas del Estado soberano del Tolima entre los años de 1872 y 1873 a partir de las disposiciones consagradas por el Decreto Orgánico de 1870 y con base en los informes periódicos rendidos por los preceptores a la Dirección de Instrucción Pública, documentos que reposan en el fondo Ministerio de Instrucción Pública del Archivo General de la Nación. Con esta información se examinarán en detalle aspectos como la cotidianidad de la vida académica, la dotación de los útiles escolares, la situación de los maestros, el sistema de castigos y recompensas, el ausentismo escolar y los dispositivos de control y vigilancia. Pese a todas las dificultades económicas y logísticas, y al ambiente de confrontación política e ideológica, no cabe duda de que durante estos años se evidenció un especial impulso en este primer nivel de la escala educativa de carácter público y obligatorio.

Palabras clave: educación pública, escuelas, Tolima, régimen federal, siglo XIX.

Abstract

This article aims to evaluate the functioning of the public schools of the sovereign State of Tolima between the years of 1872 and 1873 from the provisions enshrined by the Organic Decree of 1870 and based on the periodic reports rendered by the preceptors to the Directorate of Public Instruction, documents that rest in the Ministry of Public Instruction fund of the General Archive of the Nation. With this information, aspects such as the daily routine of academic life, the provision of school supplies, the situation of the teachers, the system of punishments and rewards, school absenteeism and the control and surveillance devices will be examined in detail. Despite all the economic and logistical difficulties, and the atmosphere of political and ideological confrontation, there is no doubt that during these years a special impulse was evidenced in this first level of the educational ladder of a public and compulsory nature.

Keywords: public education, schools, Tolima, federal regime, 19th century.

Resumo

Este artigo tem como objetivo avaliar o funcionamento das escolas públicas do Estado soberano de Tolima entre os anos de 1872 e 1873 com base nas disposições estabelecidas pelo Decreto Orgânico de 1870 e com base nos relatórios periódicos apresentados pelos preceptores à Direção do Público. Instrução, documentos que ficam no

fundo do Ministério da Instrução Pública do Arquivo Geral da Nação. Com essas informações, serão examinados detalhadamente aspectos como o cotidiano da vida acadêmica, o fornecimento de material escolar, a situação dos professores, o sistema de punições e recompensas, o absentismo escolar e os dispositivos de controle e vigilância. Apesar de todas as dificuldades económicas e logísticas, e do ambiente de confronto político e ideológico, não há dúvida que durante estes anos se evidenciou um impulso especial neste primeiro nível da escala educacional de carácter público e obrigatório.

Palavra-chave: educação pública, escolas, Tolima, regime federal, século XIX.s

Introducción

Durante los tiempos del dominio hispánico, en realidad fue muy limitado el alcance y cobertura de la educación primaria y secundaria en el antiguo territorio de la República de Colombia. Las iniciativas privadas y el estamento eclesiástico resarcieron en buena parte los vacíos dejados por el Estado colonial español en estos niveles básicos de formación. Bastante marcada fue la influencia de la Iglesia tanto en la estructura educativa como en los contenidos de aprendizaje (García, 2005).

Luego de alcanzar la independencia, fue el propósito de los dirigentes republicanos imprimir un especial impulso a la educación pública con la introducción del sistema lancasteriano en las escuelas. Aun en medio de los estragos de la guerra emancipadora y de la escasez de fondos y, en momentos en que apenas se estaban sentando las bases de la nueva nación, se logró un sustancial aumento en los índices de cobertura pues a mediados de 1827 existían en Colombia 52 escuelas lancasterianas con 3.509 niños matriculados y 434 planteles del método antiguo con 16.200 estudiantes. Específicamente en las provincias de Mariquita y Neiva se registraban hacia 1824 un total de 17 escuelas para niños y dos para niñas (Pita, 2017, págs. 83-87). Cifras positivas registraba también el nivel de instrucción secundaria ya que hacia 1836 se contabilizaban veinte colegios para varones, dos para mujeres y seis casas de educación (Ahern, 1991, págs. 61-62).

Durante las décadas siguientes de vida republicana continuó el empeño por fomentar las escalas básicas de formación, aunque en medio de una persistente falta de recursos y de una atmósfera trastornada por la agitación política y el surgimiento de las primeras guerras civiles.

Con la Constitución de Rionegro de 1863 se abrió paso en Colombia al régimen federalista con la creación de nueve Estados soberanos⁷. Bajo el amparo de este sistema liberal radical, se promovió la educación pública como eje primordial para el sostenimiento del sistema democrático y republicano y la formación de una ciudadanía ilustrada. Se tenía el convencimiento

de que con el apoyo decidido a este sector el país podía avanzar hacia el progreso y la civilización.

Para el periodo 1870-1872 asumió la presidencia de los Estados Unidos de Colombia el general Eustorgio Salgar bajo cuyo mandato trajo un grupo de profesores alemanes para que se encargaran de la organización de las escuelas normales. Fue durante su gobierno cuando se sentaron las bases de un verdadero sistema educativo.

Una de las principales novedades fue la Reforma Instruccionista promulgada a través del Decreto Orgánico del 1º de noviembre de 1870. Fue esta una de las reformas más ambiciosas en la historia cultural del país que puso por primera vez su énfasis en las escuelas de primeras letras. Era este un acervo normativo innovador que constaba de 295 artículos y que tenía como meta organizar el sistema de enseñanza adaptado a las ciencias experimentales y a las ideas ilustradas bajo la influencia del pensamiento pestalozziano⁸.

Por primera vez se impuso la obligatoriedad de la enseñanza elemental, además de lo cual se remarcó su carácter gratuito y la reducción de la injerencia religiosa⁹, siendo estos dos últimos aspectos los que suscitaron una recalcitrante oposición por parte de la Iglesia y del partido conservador.

El propósito fue cimentar una política integral que abarcara aspectos como el régimen disciplinario, la organización administrativa, las normas para los maestros, las concepciones pedagógicas, los ideales morales y las pautas para construir las edificaciones escolares. Se buscó con esta reforma una autonomía en el manejo administrativo bajo la conducción a nivel nacional de la Dirección General de Instrucción Pública y en cada uno de los Estados federales serían nombrados los directores de Instrucción Pública, elegidos por el presidente del Estado sobre la base de una terna enviada por el ejecutivo nacional (Jaramillo, 1989, pág. 227).

El Estado del Tolima¹⁰ fue creado el 12 de abril de 1861 como producto de la segregación de las provincias de

7. Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima.

8. Esta metodología se aplicó en las escuelas normales y otros centros de enseñanza. Para ilustrar más sobre esto, véase: (Báez, 2000, pp. 122-124).

9. Sobre esta temática, véase (Alarcón, 2017).

10. El Estado Soberano del Tolima comprendía en términos generales lo que en tiempos coloniales se conocía como las antiguas provincias de Mariquita y Neiva y, actualmente, el territorio que corresponde a los Departamentos de Tolima y Huila.

la ribera occidental del río Magdalena que hacían parte del Estado de Cundinamarca. El 1º de enero de 1870 fue elegido el conservador Uldarico Leyva como presidente de este Estado entre 1870 y 1872 y gracias a su gestión fue reelegido por dos años más (Moreno, 2011, p. 48). En 1870 fue proclamada en el Guamo una nueva Constitución para este Estado soberano (Constitución, 1871, pp. 25-39) y allí se declaró vigente el Código Educativo del Estado de Cundinamarca (Cuartas, 2003, págs. 90-97).

Por cuestiones políticas, el Decreto Nacional de Instrucción Pública Primaria dictado en 1870 por el régimen liberal no fue adoptado en el Tolima¹¹ sino hasta al año siguiente cuando así lo decidieron formalmente los dirigentes conservadores que estaban al frente de este Estado. Así entonces, la Asamblea Legislativa del Tolima en su sesión del 18 de octubre de 1871 aceptó los términos de este Decreto Orgánico con algunos condicionamientos. Uno de ellos era que el Estado Soberano se reservaba la facultad de aprobar los textos promulgados por la Dirección General del ramo y solo contribuiría al fomento de la instrucción primaria con las cantidades que ordinariamente destinaba a este sector y las que pudiera conseguir adicionalmente. Se hizo énfasis en que el director de Instrucción Pública podía ser removido por el presidente del Estado federal en caso de que su conducta fuera lesiva a los intereses del Estado y, si la Nación dejaba de sufragar los gastos exigidos por la instrucción primaria, automáticamente cesaría el compromiso del Estado federal con respecto a este Decreto. Finalmente, se precisó que los preceptores debían dictar la clase de instrucción religiosa a los alumnos, conforme al Código del ramo del Estado federal, pero podían dejar de impartirla a aquellos cuyos padres así lo exigiesen (Pérez, 1872, pág. 26).

En términos reales, el Decreto solo empezó a regir desde marzo de 1872 cuando en el Guamo se abrió la oficina de Instrucción Pública, designándose como director a Ezequiel Canal. A los alcaldes se les comunicó que la nación costearía algunos útiles escolares pero el resto de los gastos correría por

cuenta de los distritos y municipios y, además de esto, se les advirtió que aquellos que no cumplieran con sus compromisos serían eliminados de la Asamblea Legislativa del Estado (Ramírez, 1998, págs. 119-127).

En la práctica, fueron muchas las dificultades que emergieron al momento de aplicar las medidas dispuestas por el Decreto Orgánico, entre ellas, cabe mencionar la escasez de los fondos oficiales a nivel local, la pobreza generalizada de los habitantes y la apatía de los funcionarios oficiales. A decir verdad, los fondos municipales resultaban muy cortos ante las exigencias del nuevo sistema educativo, principalmente en cuanto a los requerimientos de construcción y refacción de instalaciones, compra de útiles y aumento de sueldo a preceptores. Las propias autoridades del Estado reconocían que solo algunos distritos estaban en capacidad de afrontar los gastos pues muchas zonas se habían visto azotadas por las revoluciones vividas en los años anteriores. Mientras los alcaldes criticaban al Estado Soberano por no brindarles el apoyo necesario, desde las instancias de este gobierno seccional se censuraba la actitud de algunos funcionarios municipales de obstaculizar la labor de los directores de escuela por cuenta de la polarización política reinante. A todo esto, se sumaba otro inconveniente mayor que era la demora del gobierno nacional en la remisión de auxilios para las escuelas, lo cual creó no poca fricción con los gobiernos provinciales y locales, y todo esto desembocó en el desconocimiento por parte del Estado del Tolima del Decreto Orgánico ante lo cual nuevamente se terminó acogiendo en 1873 el Código Educativo de Cundinamarca (Ramírez, 1998, págs. 128-132).

A pesar de este cúmulo de vicisitudes, se registraron avances en la cobertura en el territorio del Estado del Tolima. En 1864 había 11 escuelas, lo cual representaba una cifra muy baja en vista de que el número de poblados en este Estado ascendía a 63 (Pinto y Kalmonovitz, 2017, pág. 192). En los años siguientes se presentó un repunte en las estadísticas, tal como lo revela la Tabla 1 elaborada en su estudio por el historiador Jairo Ramírez Bahamón a partir de información de prensa y archivos documentales.

Tabla 1.
Número de escuelas y estudiantes en el Estado Soberano del Tolima, 1870-1873

Año	Niños		Niñas		Totales		Promedio alumnos por escuela
	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnas	Escuelas	Alumnos	
1870	31	1.001	9	286	40	1.287	32
1872	35	1.701	5	248	40	1.949	48
1873	42	2.297	7	525	49	2.822	58

Nota. Fuente: (Ramírez, 1998, pág. 145).

11. Sobre el desarrollo de esta reforma educativa en otras regiones, véase para el caso del Estado de Cundinamarca (González, 2005, pp. 43-76) y para el caso de Bolívar (Malkún, 2010).

Al sondear estas estadísticas se puede inferir un leve incremento en el número de escuelas en contraste con un aumento de más del 100% en el número de matriculados durante este corto periodo de tres años iniciales de la década del 70, lo cual reflejaba en cierto modo que las medidas del Decreto Orgánico sobre el carácter obligatorio de la educación elemental habían logrado calar a nivel local¹². Sin embargo, no todas las expectativas se habían cumplido por cuanto solo en 49 de los 62 municipios del Estado había escuelas instaladas. Teniendo como base que en este marco territorial existía una población de 54.870 niños menores de 14 años, el nivel de escolaridad escasamente llegaba al 5.1%, una tasa inferior a lo registrado en otros Estados como Antioquia y Cundinamarca. En un informe expuesto al finalizar el año de 1872 por el director de Instrucción Pública, se daba cuenta además de algunas diferencias marcadas al interior del Estado percibiéndose mayores adelantos en el Departamento del Norte con 17 escuelas y 819 estudiantes, mientras que las cifras disminuían en los distritos del Centro con 12 escuelas y 620 estudiantes y del Sur con 11 escuelas y 490 estudiantes (Ramírez, 1998, págs. 146-148).

Con base en estos antecedentes, este artículo tiene como mira evaluar el funcionamiento de las escuelas públicas del Estado soberano del Tolima entre los años de 1872 y 1873 a la luz de las disposiciones consagradas por el Decreto Orgánico de 1870 y con base en los informes periódicos rendidos por los preceptores a la Dirección de Instrucción Pública, informes que fueron hallados en el fondo *Ministerio de Instrucción Pública* del Archivo General de la Nación con sede en Bogotá¹³. Tras la revisión de esta fuente documental, fue posible sondear en detalle aspectos como la cotidianidad de la vida académica, la dotación de útiles escolares, la situación de los maestros, el sistema de castigos y recompensas, el ausentismo escolar y los dispositivos de control y vigilancia.

Este trabajo de investigación se inscribe dentro del marco de la historia de la educación y empleó la metodología de análisis cualitativo a partir de una base muestral de informes mensuales enviados por los directores de escuela de 36 municipios¹⁴: Miraflores, Chaparral, Coyaima, El Valle, Melgar, Cunday, Santa Rosa, Coello, Ibagué, Méndez, Venadillo, Ambalema, El Espinal, El Carmen, Ataco, Lérida, Guayabal, San Luis, Santa Ana, Mariquita, Piedras, Dolores, Purificación, Manzanares, La Plata, Garzón, El Pital, Timaná, Guagua¹⁵, Elías, Guadalupe, Íquira, La Unión, Caldas, Paicol y Villavieja.

La gran mayoría de estos informes corresponden a escuelas de varones, aunque solo se identificaron reportes de tres planteles educativos de niñas de las localidades de Ibagué con 112 alumnas, Ambalema con 75, Lérida con 59 y Chaparral con 27. El número de matriculados variaba ostensiblemente dependiendo del tamaño poblacional de cada municipio, encontrándose escuelas con alta cobertura como Ibagué con 112 niños, Ambalema con 118 o Garzón con 109 en contraste con algunas aldeas pequeñas como Ataco con 14 inscritos, Miraflores con 21 o Méndez con 24.

El funcionamiento de las escuelas

Por mandato expreso del Decreto Orgánico de 1870, cada director de escuela enviaba mensualmente a la Dirección de Instrucción Pública del Estado el listado de asistencia, el diario de actividades y las notas de clases, además del informe de la visita de la respectiva Comisión de Vigilancia. Eventualmente, se remitían también las planas y algunos exámenes como muestra del nivel educativo de los escolares.

Era deber de cada escuela redactar su propio reglamento, el cual tenía que acoplarse a lo dispuesto en el Decreto Orgánico y debía diseñarse de acuerdo con las condiciones y especificaciones de cada plantel. En agosto de 1873 el preceptor de la escuela de Guagua, Rafael García, envió copia del reglamento para la respectiva aprobación del director de Instrucción Pública del Estado Soberano. El documento comprendía los siguientes capítulos: materias de enseñanza, distribución del tiempo de clase, penas y recompensas, métodos de enseñanza, policía interior y exterior en el establecimiento, y deberes y obligaciones del director. En este mismo marco normativo se dispuso en el artículo 4º del capítulo 2º que el último sábado de cada mes los alumnos debían presentar un examen ante la Comisión de Vigilancia nombrada por la corporación municipal.

En cuanto a las jornadas de trabajo, en el Decreto Orgánico estaba estipulado que las escuelas comenzaban sus labores académicas los primeros días del año. El alumno debía estar presente en el aula de lunes a sábado con una intensidad diaria de seis horas. Así, por ejemplo, en la escuela de Villavieja los alumnos asistían de 6 a 10 de la mañana y de 2 a 5 de la tarde. A la entrada por lo general se elevaba una oración a Dios.

Por reglamento, estaba dispuesto en la escuela de Lérida que a la hora de ingreso que eran las seis de la

12. Era ampliamente mayoritario el nivel de cobertura de la instrucción primaria de carácter público por cuanto para 1872 solo existían en el Estado del Tolima un total de seis escuelas privadas con 196 matriculados, lo cual representaba un poco más del 10% de la cifra global de educandos (Pérez, 1872, p. 46.)

13. Estos informes se hallan en: Archivo General de la Nación (AGN), *Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública*, tomo 1, ff. 1r-935v y tomo 2, ff. 1r-240v.

14. Es importante precisar que en los legajos consultados no reposan informes de todos los meses de los años 1872 y 1873 sino únicamente algunos organizados y clasificados en el legajo de manera aleatoria

15. Hoy municipio de Palermo, departamento del Huila

mañana se escucharían a manera de aviso en la iglesia del pueblo ocho campanazos pausados y tres rápidos, los mismos que sonarían a la 1 p.m. cuando comenzaba la jornada de la tarde y los domingos de misa cuando debían concurrir también los escolares.

Había cierta flexibilidad de adaptar el horario por causas especiales como la que adujo en julio de 1873 el profesor de Coyaima al pedir al secretario de Instrucción Pública que le permitiera hacer más intensiva la jornada de la mañana con el fin de no tener que soportar las inclemencias del asfixiante calor en las horas de la tarde ya que la edificación tenía por techo unas tejas que transmitían fuertemente los efectos del sol. Para elevar esta petición, el maestro se amparó en el artículo 65 del Decreto Orgánico que sugería preferir las horas matutinas. Tras la visita que realizó el señor Anastasio Torrijos, en representación de la Comisión de Vigilancia, se decidió acoger la inquietud del maestro y en conclusión se optó por dejar las tardes libres pues todos estaban de acuerdo en que el intenso verano estaba perturbando el rendimiento intelectual de los alumnos. Así entonces, el horario quedó ajustado de manera continua 6 a 9 de la mañana y de 10 de la mañana a 2 de la tarde.

En los días de fiesta religiosa los escolares estaban obligados a acudir puntualmente a misa. En el pueblo de Coyaima, el director de la escuela Adolfo Caicedo

aplicó a principios de enero de 1873 un castigo a los estudiantes Miguel Monroy y Roberto Vidales y "se les hizo notar la imperiosa necesidad que tienen todos los cristianos de concurrir a misa" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 427r).

Por ley estaba dispuesto que el listado de materias dictadas en las escuelas debía ser el siguiente: gramática, escritura, lectura¹⁶, ortografía aritmética, doctrina cristiana, historia sagrada, diseño y dibujo lineal, urbanidad, moral, zoología y geografía, observándose una mayor intensidad horaria para las cuatro primeras asignaturas. Los estudiantes se dividían en tres o cuatro grupos según la materia y el nivel de aprendizaje. A manera de ilustración, en la Tabla 2 se presenta cómo eran discriminadas las clases dictadas en 1873 en la escuela de El Espinal en donde se fijó al mediodía un espacio como hora de almuerzo.

El método de enseñanza aplicado era el lancasteriano¹⁷ reformado por Pestalozzi y mensualmente cada director nombraba un monitor general entre los estudiantes más adelantados para que le colaborara en las prácticas y ejercicios en clase, en la elaboración de los listados y en la guarda del orden y la disciplina. El maestro de la escuela de El Espinal reconoció que solo estaba aplicando el sistema lancasteriano pues no había puesto en práctica el método alemán debido a que no tenía un tablero disponible para ello.

Tabla 2.
Clases recibidas en mayo de 1873 en la escuela pública de varones del municipio de El Espinal

Clases	De 6 a 8 a.m.	De 8 a 10 a. m.	De 12 m. a 2 p.m.	De 2 a 4 p.m.
Primera clase				
Lunes	Gramática	Religión y zoología	Escritura y urbanidad	Geografía
Martes	Aritmética	Religión y lectura	Geometría	Historia
Miércoles	Gramática	Religión y zoología	Escritura y urbanidad	Geografía
Jueves	Aritmética	Religión y lectura	Geometría	Geografía
Viernes	Gramática	Religión y zoología	Escritura y urbanidad	Geografía
Sábado	Aritmética	Religión y lectura	Geometría	Descanso
Segunda clase				
Lunes	Religión	Aritmética	Escritura y urbanidad	Geología
Martes	Religión	Lectura	Escritura	Moral
Miércoles	Religión	Aritmética	Escritura y urbanidad	Geología
Jueves	Religión	Lectura	Escritura	Moral y recreo
Viernes	Religión	Aritmética	Escritura y urbanidad	Zoología
Sábado	Religión	Lectura	Escritura	Descanso
Tercera clase				
Lunes	Aritmética	Lectura	Escritura	Religión
Martes	Lectura	Lectura	Escritura	Religión
Miércoles	Aritmética	Lectura	Escritura	Religión
Jueves	Lectura	Lectura	Escritura	Religión y recreo
Viernes	Aritmética	Lectura	Escritura	Religión
Sábado	Lectura	Lectura	Escritura	Descanso

Nota. Fuente: AGN, Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 692Ar.

16. Sobre la importancia de esta materia, véase (Guzmán, 2016).

17. El método lancasteriano, conocido también con el nombre de método de mutua instrucción, consistía en que un solo maestro pudiera dirigir a un gran número de alumnos, contando con la colaboración directa de los estudiantes más aventajados en calidad de monitores. Este era un mecanismo que se ajustaba a los propósitos de una educación ágil y masiva enmarcada dentro de una ética utilitarista (Sanabria, 2010).

La calificación aplicada en clase era de carácter cualitativo ya fuera con buena o mala nota y en la primera de estas opciones se hacían observaciones tales como: aplicado, aseado, buena conducta, caritativo, puntual, inteligente, ordenado, virtuoso, justo, obediente, respetuoso, benevolente y religioso. En la segunda categoría había campo para diversas valoraciones negativas, tales como: vagabundo, borracho, afectado por el vicio del tabaco, desaplicado, desobediente, hablador, irrespetuoso, irreligioso, perezoso, soberbio y juguetero, entre otras más.

Los esfuerzos por la adecuada dotación

Por ley, los gastos para el sostenimiento de las escuelas se dividieron entre la Nación, los Estados federales y los municipios. Al gobierno nacional se le asignó la misión de proveer libros y útiles de enseñanza y el sostenimiento de las bibliotecas públicas mientras que los Estados federales debían encargarse de la instalación de escuelas rurales y del apoyo económico a las localidades que por su pobreza experimentarían escollos para costear su propio plantel educativo. Entre tanto, los municipios eran responsables de las construcciones escolares, el mobiliario, los gastos de la inspección local y los recursos para vestir a los niños indigentes.

El artículo 250 del Decreto Orgánico había prescrito que la cantidad con que cada Estado debía contribuir para gastos educativos no podía ser inferior a la suma invertida por la Nación en cada uno de esos marcos territoriales. Según el informe del director de Instrucción Pública del Tolima, las rentas distribuidas para las escuelas no eran sino la cuarta parte de las contribuciones de cada distrito o aldea (Pérez, 1872, pág. 49). En la Tabla 3 puede apreciarse un resumen que desglosa los gastos de esta seccional del ramo, buena parte de los cuales estaban enfocados al sostenimiento de la Escuela Normal que funcionaba en la ciudad de Ibagué.

En su informe de gestión de este año, el director general de Instrucción Pública de la Nación, Santiago Pérez, lamentó que, a excepción de Cundinamarca, la mayoría de los estados no habían suministrado cifras y estadísticas confiables y así era muy difícil redefinir la política pública e implementar los correctivos sobre este sector (Pérez, 1872, pág. 49). Aunque la intención del gobierno era proporcionar una educación de carácter gratuito, en El Pital se optó por cobrar 60 centavos mensuales por cada estudiante cuyo padre no fuera vecino de esta localidad, recaudo para el cual el alcalde nombró un comisionado.

Respecto a las instalaciones de la escuela, el Decreto Orgánico había contemplado una serie de condiciones y eran los municipios los que debían financiar estas mejoras. El profesor de Piedras, Ramón Zárate, agradeció a la alcaldía municipal el interés en haber refaccionado el local que servía como escuela.

Sin embargo, hay que reconocer que las administraciones locales no siempre atendieron oportunamente este tipo de responsabilidades, ya fuera por la precariedad de fondos o por falta de voluntad política. Complicada situación fue la que debió afrontar el director de la escuela de niños de Ambalema, Juan de la Cruz Lezama, ante la falta de agua en su establecimiento, situación que se agravaba debido al inclemente calor que se sentía en esta población. Como medida extraordinaria, por orden de lista este profesor procedía a elegir dos niños cada día para que contribuyeran con una cuota de cinco centavos destinados para traer el preciado líquido, aunque el problema era que muchos por sus penurias económicas no podían aportar esa cuota. Era también un motivo de molestia los continuos permisos que solicitaban los chicos para hidratarse debiendo para ello causar molestias en las casas vecinas. Ante estas circunstancias, creía Lezama que el cabildo debía destinar de manera urgente una suma mensual para garantizar el suministro de agua a la escuela.

Tabla 3.
Gastos destinados a la instrucción pública en el Estado soberano del Tolima en la vigencia económica de 1872

Rubro	Total
Sueldo del Director de Instrucción Pública	1.200 pesos
Sueldo de dos escribientes de la Dirección a 33 y 80 pesos mensuales cada uno	800 pesos
Útiles de escritorio	100 pesos
Arrendamiento del local para la Dirección	96 pesos
Sueldo del director de la Escuela Normal	1.200 pesos
Sueldo del subdirector de la Escuela Normal en tres meses	960 pesos
Manutención de doce alumnos de la Escuela Normal durante dos meses	1.440 pesos
Total	5.796 pesos

Nota. Fuente: (Pérez, 1872, pág. 58).

Una problemática opuesta a esta, aunque no menos preocupante fue la que denunció el preceptor de la escuela de Santa Ana en agosto de 1873 ante el alcalde del distrito para que interviniera en la solución de las goteras que estaban destruyendo las paredes y los techos del establecimiento educativo pues, de no adaptarse a tiempo los respectivos correctivos, la planta física padecería un acelerado deterioro.

Muchas veces el mobiliario no era el más adecuado. Así lo denunció en octubre de 1873 Antonio Borja, director de la escuela de Coello, al relatar cómo en la clase de escritura algunos niños debían acomodarse de manera muy estrecha en las bancas mientras que otros no tenían más alternativa que realizar sus actividades en el suelo. Nada había conseguido al enterar de esta situación a los funcionarios públicos y vecinos principales de la localidad pues no se había recibido a la fecha ningún apoyo.

Similar situación denunció en septiembre de ese mismo año el profesor Deogracias Vergara de la escuela de Miraflores. Aun cuando le había pedido ayuda al alcalde, escasamente contaba con dos bancas de escritura y un solo asiento. Así entonces, se veía precisado a repartir el ejercicio de escritura en cuatro clases, una tras otra, al no haber más que cinco niños en una sola mesa, todo lo cual hacía más complicado su desempeño como institutor. Consideraba infundado el argumento de la falta de fondos oficiales pues estaba enterado de que el recaudador de hacienda municipal había recogido más de 50 pesos de contribuciones del vecindario a favor de la educación pública ante lo cual era claro el parco interés del alcalde en el fomento de este sector. La apatía era evidente por cuanto se pudo constatar además que este funcionario, en su condición de presidente de la Junta de Vigilancia, ni siquiera se había tomado el trabajo de visitar el plantel. Ante estas dificultades, Vergara exigió el mínimo de condiciones para poder desarrollar decorosamente su función y libró su responsabilidad al vaticinar que seguramente sus discípulos no obtendrían resultados tan satisfactorios en los próximos exámenes debido a la problemática ya descrita, además de lo cual sugirió que lo mejor sería cerrar la escuela por carecer del debido respaldo de las autoridades locales. Ese mismo día en que recibió esta queja, el director de Instrucción Pública prometió dictar las providencias con miras a subsanar esa situación.

Además de los inconvenientes ya descritos en materia de infraestructura física y mobiliario, sin duda las mayores quejas tenían que ver con la dotación de los útiles escolares. Desde la Dirección General de Instrucción Pública con sede en Bogotá se habían enviado para el Tolima en el transcurso del año 1872 las siguientes cantidades de materiales: 400 manuales de aritmética para niños, 50 manuales de aritmética para maestros, 167 libros de lectura, 500 textos de zoología, 100 cuadernos de citología¹⁸, 160 mapas del

Estado de Antioquia, 100 mapas del Estado de Bolívar, 150 mapas del Estado de Boyacá, 150 mapas del Estado de Cundinamarca, 150 mapas del Estado de Santander, 270 mapas del Estado del Tolima, 100 mapas del Estado de Panamá, 100 mapas de los Estados de la Unión, 1.000 formularios para listados de asistencia y 100 modelos para la fabricación de bancas (Pérez, 1872, pág. 39).

En vista de que los materiales disponibles eran escasos, se optaba por lo general en privilegiar a los alumnos de mejor desempeño con el uso de papel, tinteros, plumas y jises¹⁹. Manuel Vega, director de la escuela de Ibagué, hacía ver en marzo de 1873 el impacto negativo de la falta de materiales en los resultados de aprendizaje pese a que solía dedicar más horas para la enseñanza de las que el reglamento consagraba ante lo cual hizo un vehemente llamado al gobierno del Estado y a la Dirección de Instrucción Pública para que atendieran las provisiones más urgentes: una colección de cuadros de lectura por Secundino Álvarez, un cuadro de Urbanidades por el Padre Santiago de Jesús y María, ocho catecismos de doctrina del Padre Astete, dos aritméticas del doctor Isidro Arroyo, un manual de preceptores y cuarenta jises.

Pacífico Borja, maestro de la escuela de Ataco, se enteró en abril de 1873 que la Dirección de Instrucción Pública con sede en Ibagué distribuiría por esos días varios cargamentos de útiles para las escuelas de la región y, por ello, pidió encarecidamente que se le enviaran algunas gramáticas y geografías que hacían falta para instruir a los jóvenes.

El maestro de la escuela de El Espinal, Pedro V. Nariño, denunciaba por esos mismos días que al llegar a la escuela no encontró ninguno de los libros estipulados por el artículo 41 del Decreto Orgánico. La colección del periódico "La Escuela Normal" estaba en total desorden y faltaban 20 números. Se carecía de libros de geografía de Colombia y geografía universal, aritmética práctica, zoología y urbanidad. Solo contaba con diez mapas, la mitad de los cuales los había comprado de su propio peculio (mapamundi, América septentrional, América Meridional, Europa y Oceanía) y la otra mitad habían sido proporcionados por el alcalde, alusivos estos a los Estados de Santander, Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Tolima. Así entonces, se estimaba que hacían falta por lo menos siete mapas, según el listado oficial. Sobre este punto en específico, el director de Instrucción Pública reiteró que era responsabilidad de las municipalidades dotar por completo estos planos cartográficos.

El maestro de Villavieja denunció en el primer semestre de 1873 el mal estado de algunos útiles y la falta de otros como: cuadros de la citología, lapiceros de metal y algunos textos como los de geografía, higiene, aritmética, catecismo de moral cristiana,

18. Las citologías eran cuadros o gráficos que acompañados de palabras se utilizaban para el aprendizaje de las primeras letras. Era una especie de versión anterior a los textos de lectura (Cardoso, 2001, p. 133).

19. Tizas.

catecismo de historia sagrada, catecismo de doctrina cristiana y manual del maestro y del niño. En agosto se reiteraron las complicaciones afrontadas en los métodos de enseñanza pues a la fecha no se habían recibido los útiles que mandó la Dirección de Instrucción Pública del Estado a este departamento del sur y por ello fue necesario que el alcalde nombrara un comisionado para que viajara a la ciudad de Neiva con el fin de recibir esos materiales. En el pasado mes de abril había viajado el secretario general de la alcaldía hasta el Guamo para recibir un paquete de útiles escolares costeados por la nación.

El maestro de la población de Manzanares, Ruperto Leiva, explicó que de los 72 alumnos de su clase de lectura solo 45 tenían libros para trabajar mientras que el resto utilizaba la citología. Señaló además que las pizarras y lápices eran muy pocos. Por ello, recurrió a la colaboración del director de Instrucción del Estado para el suministro de estos elementos.

Demetrio Díaz, profesor de la escuela de Santa Ana, reconocía en mayo de 1873 que a veces, debido a la falta de materiales escolares, debía sacar de su propio peculio para comprar papel, plumas y otros elementos con tal de que sus educandos no se atrasaran en sus labores académicas. Se veía incluso resignado a pagar por el papel con el que elaboraba sus informes mensuales a la Dirección de Instrucción Pública. Así entonces, su corto salario de 16 pesos era insuficiente para paliar tantas necesidades. Ante la falta de textos, cada uno traía de su casa los que tuviese a la mano, pero tal diversidad hacía más embarazosa la labor de dictar clase ante lo cual se llegó a sugerir que los alumnos compraran algunos títulos que se conseguían a precios cómodos. Ante la escasez de recursos oficiales, bien recibidas fueron las donaciones como la que entregó a la institución el día 23 de mayo el señor Eduino Newton Freffry, vecino del distrito de Honda. La donación constaba de cuatro pizarras de regular tamaño, dos docenas de lápices y 20 portaplumas. El preceptor manifestó sus agradecimientos a través de una emotiva carta.

Dentro de la dotación a las escuelas era clave la entrega de los periódicos referentes al sistema educativo. El director de Instrucción Pública del Estado dispuso a principios de mayo de 1873 que se remitiera a todos los directores de escuela un ejemplar del periódico "El Institutor" por cuanto allí se publicaban artículos y demás reglamentos que debían ponerse en práctica en cada plantel educativo. También solía repartírseles el periódico "Escuela Normal" que era el órgano oficial de difusión de todos los actos y medidas adoptadas por el poder ejecutivo nacional y la Dirección General de Instrucción Pública.

La labor de los preceptores

El Decreto Orgánico de 1870 les asignó a los institutores públicos la responsabilidad de infundir en sus discípulos los hábitos de urbanidad y los derechos y deberes como ciudadanos colombianos, debiendo

velar por su conducta dentro de las aulas e incluso fuera de ellas. La vida pública y privada de estos instructores debía ser ejemplar y había que ganarse el respeto en su localidad, siendo la dignidad y moralidad dos de sus principales patrones de comportamiento.

El impulso propiciado por el gobierno del régimen radical a la educación y su proyecto de expansión de las escuelas públicas contribuyó en alguna medida a jalonar el proceso de vinculación de nuevos maestros y a impulsar su desarrollo formativo. Eduardo Crosthwaite, profesor de la escuela de Lérida, tramitó en mayo de 1873 un permiso ante la Dirección de Instrucción Pública para viajar a la ciudad de Ibagué con el fin de averiguar si podía entrar a la Escuela Normal con miras a conseguir el título correspondiente y poder regentar una escuela. Estos fueron los términos de su petición: "Algo me gusta la profesión y con el incremento que va tomando la instrucción, hay un estímulo para consagrar parte de su vida a la noble tarea de difundir la instrucción" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 2, f. 116v). El director Valentín Gálvez otorgó la respectiva autorización y expresó su complacencia por el interés de este preceptor en avanzar en su escala formativa.

Una de las quejas más reiteradas por parte de los maestros era el deficiente salario recibido, una situación que se complicaba aún más con la norma fijada en el artículo 59 del Decreto Orgánico que les restringía la responsabilidad de desempeñar cualquier otra función u oficio que los distrajera de su principal labor pedagógica. Por ley, eran las alcaldías las responsables de girar mensualmente estas remuneraciones y el monto variaba de una localidad a otra según las circunstancias.

El maestro de la población de Manzanares, Ruperto Leiva, se quejó del exíguo sueldo que recibía ante lo cual la Dirección de Instrucción Pública del Estado le recomendó que tramitara un aumento salarial ante la Junta Administrativa de su municipio, de conformidad con lo prescrito en los artículos 104 y 105 del Decreto Orgánico de 1870.

El preceptor de la escuela de El Espinal alegaba en mayo de 1873 que los 28 pesos mensuales "no le alcanzaban para tantos gastos y ni el distrito da para esto" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 696r). El maestro de Íquira anunció en agosto de ese mismo año su intención de renunciar al cargo debido a que la remuneración mensual de 16 pesos no le bastaba para subvenir a todos los gastos de su hogar. El secretario de Instrucción Pública, de acuerdo con el decreto reglamentario de las escuelas, decidió transmitir esta inquietud a las autoridades locales de Íquira para que analizara este caso en particular.

Por su parte, el preceptor del municipio de Miraflores en septiembre de 1873 también hacía ver con preocupación porque su sueldo de 10 pesos no le alcanzaba "ni aun para comer" pues la municipalidad, en claro desacato a lo dispuesto en el artículo 105 del

Decreto Orgánico de Instrucción Pública, solo aprobó un incremento salarial de dos pesos. El problema era mayor al no recibir puntualmente los pagos. Así entonces, exigió al director de Instrucción Pública para que mediara en esta petición.

Mucho más crítica era la realidad que afrontaba Blas Pulido, preceptor de la escuela del municipio de San Luis, quien en una carta fechada el 4 de mayo de 1873 agradecía al director de Instrucción Pública sus gestiones para exigirle al alcalde del lugar que pagara los sueldos atrasados desde el mes de enero. Al parecer, esas gestiones habían rendido sus frutos por cuanto recibió 33 pesos como parte de esos dineros adeudados, pero estaba a la espera del resto. Esta situación la atribuía el educador al estado de desorden fiscal de la administración municipal y al poder casi omnimodo que ejercía el alcalde en todas las oficinas públicas. Como alternativa adicional, decidió acudir al gobernador del Estado en aras de poner remedio a estas irregularidades.

A través de otro oficio enviado cinco meses después, Pulido volvió a lamentarse al poner de presente que no se le había abonado su sueldo en los últimos tres meses ni tampoco el correspondiente al mes de diciembre anterior pese a los reiterados reclamos que había formulado al cabildo local. Al tener conocimiento de esta anomalía, el director de Instrucción Pública procedió a enviar una segunda comunicación al alcalde en la cual lo instaba de nuevo a rendir explicaciones sobre los motivos por los cuales su administración se había rehusado a hacer esos desembolsos.

El panorama de estabilidad laboral para las directoras de las escuelas de niñas no parecía ser mejor. La maestra de Ambalema denunciaba a mediados de 1873 que los 30 pesos que recibía de pago mensual eran insuficientes para el inmenso trabajo que debía realizar con sus 75 estudiantes inscritas, situación que se tornaba más complicada al no recibir los pagos oportunamente. De ese salario debía destinar al menos una tercera parte para contratar a una persona que le ayudara en sus quehaceres de casa pues su trabajo como docente absorbía prácticamente todo su tiempo.

Existieron otros motivos que pusieron en vilo la estabilidad laboral de quienes estaban al frente del desarrollo pedagógico y formativo de los niños y jóvenes. Uno de ellos tenía que ver con las diferencias políticas con la administración municipal. Tal fue el caso de Deogracias Vergara, director de la escuela de Miraflores, quien en octubre de 1873 informó al secretario de Instrucción Pública que temía que muy pronto se vería abocado a renunciar a sus funciones debido a la animadversión y molestia del alcalde contra quien había proferido algunas denuncias por falta de eficiencia en sus gestiones administrativas.

Según Vergara, en retaliación el mandatario local había amenazado con que haría todo lo que fuese necesario para removerlo del cargo.

La confrontación ideológica que imperó por estos años del periodo federal también se vio reflejada en el ámbito educativo. Rosa Rodríguez advirtió con no poca desilusión que el principal problema que había experimentado como directora de la escuela de niñas en Ambalema era la aversión de los pobladores a la civilización pues la máxima referencia de escala social que se tenía era la de los "gamonales"²⁰ que cubiertos bajo el velo del catolicismo no les importaba que el pueblo siguiera sumido en el caos y la ignorancia.

El sistema de castigos y recompensas

Bajo el marco del nuevo Decreto de Instrucción Pública, debía el maestro guardar la máxima imparcialidad al momento de impartir justicia para lo cual no podía marcar diferencia alguna en razón a la condición social y económica del alumno. Se intentó con este régimen disciplinario formar ciudadanos virtuosos de acuerdo con la mentalidad liberal y democrática propia del siglo XIX con base en valores como la justicia, la piedad, el respeto a la verdad, el amor a la nación, la humanidad, la tolerancia y la moderación (Jaramillo, 1989, pág. 228).

Una de las más importantes novedades de esta reforma educativa de 1870 fue la prohibición de los castigos corporales, contemplándose únicamente como pena extrema el encierro por pocas horas y en espacios aseados y ventilados. Sin embargo, en la práctica esta restricción no se aplicó cabalmente.

Una de las estrategias sancionatorias más comunes que solían usar los maestros era una anotación en las calificaciones del alumno. En mayo de 1873 el profesor de Paicol, Hermenegildo Hernández, informó haber puesto mala nota de aseo a seis de sus estudiantes "por habérseles hallado niguas y piojos" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 116r).

En el reglamento interno de la escuela de Guagua se fijaron como penas en su orden: 1) amonestación privada, 2) reconvención pública, 3) arresto simple dentro del establecimiento, 4) arresto con abstinencia, 5) pena de dolor y 6) expulsión de la escuela. Dentro de las "penas de dolor" se fijó una escala según la naturaleza de la falta cometida y la edad del contraventor, siendo las más leves castigadas con férula²¹ y en los casos más rigurosos los látigos, aunque se hizo énfasis en que estas serían las vías extremas y había que procurar otras fórmulas no violentas de reprender a los alumnos.

20. Los gamonales eran por lo general personas pudientes que tenían una gran influencia política a nivel local y formaban en clientelas en torno suyo (Holguín, 2019, pp. 130-131).

21. Palmeta para castigar a los estudiantes.

El maestro de Villavieja señaló en los primeros meses de 1873 que ante la reiterada indisciplina de sus discípulos se había visto en la necesidad de hacer uso de la pena de dolor a través de la férula pues las sanciones dispuestas por el decreto, como las reprobaciones y los arrestos de una a dos horas, no habían surtido el debido efecto.

A mediados de este mismo año en la escuela de Manzanares se registró una pelea entre estudiantes y fue castigado Tito Barco por agredir con una piedra a otro joven y, luego de levantados los testimonios, se les sometió a 12 azotes en presencia de sus compañeros para mayor escarmiento. En esa misma población fue penalizado con dos azotes el estudiante Francisco Cano por desobediencia y "faltas repetidas contra el silencio" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, ff. 157v).

Al parecer, algunos maestros seguían convencidos en que las penas de dolor eran las más efectivas. Según información contenida en el diario presentado por Juan de la Cruz Lezama, profesor de la escuela de Ambalema quien contaba con más de 120 infantes matriculados, se puede advertir cómo en un total de 94 ocasiones había aplicado castigos con palos a sus estudiantes a lo largo del mes de abril de 1873 por causar desorden en la calle o al interior del plantel o por infringir el régimen disciplinar, siendo algunos de ellos incidentes. Su segundo método aplicado consistió en privar a los infractores de ir a almorzar. Sin embargo, este mismo preceptor veía con inquietud cómo los altos niveles de agresión física y verbal entre los alumnos se debían, según algunos testimonios acopiados, a que los mismos padres los persuadían "a que contesten golpe con golpe e insulto con insulto aún en el mismo recinto de la escuela" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 928v). Ante tales circunstancias, elevó un llamado general para que se abandonara esa práctica de hacer justicia por mano propia pues pensaba que eso solo conllevaba a la anarquía y menoscababa la autoridad de él como maestro.

Paradójicamente, a veces eran los padres quienes abogaban por infligir castigos extremos acostumbrados en tiempos antiguos. De ese tenor fue la recomendación que en agosto de 1873 le hicieron algunos padres de familia al maestro de El Pital para que se hiciera más bien uso de la pena de dolor que de la de encierro y detención pues aquella era más coercitiva mientras que esta resultaba improcedente porque al estar aislados los chicos en un solo sitio podían fácilmente aprender vicios y malas costumbres unos de otros.

Otros maestros se mostraron más apegados a la letra del reglamento, aunque no estaban tan convencidos de los métodos persuasivos de castigo. El profesor Eduardo Crostwaite de la escuela de Lérida se lamentaba en agosto de 1873 de no haber podido castigar ejemplarmente a dos estudiantes que lo insultaron, quienes actuaron así "atenidos a que no hay

pena de dolor que sea suficientemente fuerte, como es el cepo" (AGN, Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 2, f. 93r). Por consiguiente, solo se redujo a elevar la respectiva queja a sus padres.

La conducta de los educandos era vigilada incluso por fuera de las aulas. El joven Pedro Guzmán se hizo merecedor de un castigo público luego de haberse conocido que en la calle había tratado con malas palabras a uno de sus compañeros, y se le previno que si reincidía sería sometido a una pena de dolor. A principios de mayo de 1873 el profesor de Chaparral, Agustín Restrepo, le impuso al joven estudiante Miguel Calvo la pena de obligarlo a rendir doble lección en razón a que se tuvo noticia de que había estado en un solar de la población profiriendo algunas "palabras reprobadas por la urbanidad" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 631 r).

El 12 de marzo el profesor de esta misma escuela de Chaparral decidió dejar "arrestado" en el solar durante la hora del almuerzo a los estudiantes Abraham Rincón, Domingo Hernández, Aureliano Díaz, Iván Campos y Domingo Leal "por haber hecho mucho bochínche en la esquina de la plaza el día antes por la tarde con gritos, carreras y luchas" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 641v), cuando la instrucción dictaba que la salida hacia las casas debía hacerse en orden y en estricta formación. El castigo incluyó adelantar tareas de limpieza y deshierbe en las instalaciones de la escuela. Igual sanción padeció otro grupo de estudiantes que, según los reportes, había incurrido en "juegos e irreverencias" en la misa dominical pese a los llamados de atención del sacerdote.

A veces era de tal gravedad la falta que debía intervenir la justicia ordinaria. Así sucedió con el niño Clemente Martínez que el 8 de mayo de 1873 fue detenido al interior de la escuela de Chaparral por un emisario del juez del distrito tras ser acusado de hurtar un machete de propiedad del doctor Cesáreo Rocha. En este caso intervino el director de la escuela Agustín Restrepo quien, amparándose en el artículo 33 del Decreto Orgánico, hizo valer su autoridad sobre el cuestionado estudiante y, por tanto, adujo que era él quien debía aplicar el respectivo castigo por la falta cometida. El juez convino en esta alternativa y dio un compás de espera para recopilar más pruebas pues solo había un testimonio que incriminaba al cuestionado joven.

Era costumbre que los profesores encargados de aplicar las penas informaran a los progenitores o acudientes de los señalados infractores, con el fin de que al interior de sus casas fueran también debidamente reprendidos por sus faltas. Así procedió el preceptor de la población de Paicol, quien en octubre de 1872 castigó con una hora de encierro a los niños Justiniano y Timoleón Castillo y dio cuenta a sus padres de la indebida conducta de estos niños y lo mismo se hizo con el padre de Anacleto Zúñiga por haberse portado mal en la calle.

Aun con todo el sistema sancionatorio vigente, hubo niños incorregibles que no mostraban signos de rectificar su conducta ante las repetidas reconven- ciones recibidas en clase y en casa. Este fue el testimonio del desconcertado profesor Blas Pulido de la escuela de San Luis en abril de 1873 sobre la situación del estudiante Eufrasio Lozano:

Como no lo pude soportar en el año pasado por su pésima conducta pues no le hacía castigo de ninguna clase ni aprendía nada, y era de edad de unos cinco años, este año no lo quería recibir y por instancias de los padres porque no lo pueden aguantar en la casa, convine en que me lo mandara para que atormentara a mí y no a ellos. (AGN, Sección República, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 778r)

Al parecer, algunos de los castigos rindieron los efectos esperados. En El Carmen el 30 de mayo de 1873 fue sancionado el alumno Joaquín Núñez por desaplicado y "consistió el castigo en un "ferulazo". Según reportó el profesor, este joven había mostrado avances sustanciales en su estudio" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 712r).

Algunos educandos mostraron señales de perdón por sus actos de indisciplina, tal como sucedió con el alumno Mariano Velásquez quien había sido reprendido en privado y en público por juegos, faltas de silencio y desobediencia. Ante las suaves exhortaciones hechas durante la visita del cura el día 23 de enero de 1873 al centro educativo, el joven decidió enviar una carta a su profesor pidiéndole perdón, quien de inmediato aceptó estas muestras de arrepentimiento haciéndole ver que en adelante debía comportarse con "mayor virtud".

El régimen disciplinar del sistema de instrucción pública primaria contemplaba no solo un manual de castigo para los estudiantes sino también de reconocimiento por buena conducta y rendimiento académico a manera de estímulo.

En el reglamento de la escuela de Guagua se estableció que, a falta de medallas de honor para premiar a los alumnos, se les compensaría con recreación en las horas de estudio y dispensación de trabajos hasta por tres veces. Además de esto, el director rendiría informe a la administración municipal del resultado de los exámenes públicos para que se recompensara a los alumnos más sobresalientes y de igual manera el preceptor exhortaría al alcalde para que aprobara dentro del presupuesto una pequeña partida de dinero para distribuirla a manera de incentivo.

Por su parte, el profesor de la escuela de Lérica dispuso en el reglamento interno que recompensaría a los estudiantes más aventajados con la entrega simbólica de billetes de 1ª, 2ª y 3ª clase, los cuales eran distribuidos en mérito de las acciones loables de los alumnos.

Las alarmas ante los niveles de ausentismo

El carácter obligatorio de la asistencia a clase fue una de las principales medidas consagradas en el Decreto Orgánico de 1870. Los funcionarios públicos y las Comisiones de Vigilancia debían velar por el estricto acatamiento de esta norma. En cada escuela se podía adecuar el horario para que los niños de familias más pobres pudieran disponer de algún margen de tiempo para los trabajos domésticos, agrícolas o industriales. Asimismo, a los niños que vivieran lejos de la cabecera municipal, se les computaría en las horas de trabajo el tiempo empleado en ir a la escuela. Si con las concesiones dispuestas por el decreto los padres seguían rehusándose a colaborar con el envío de sus hijos a las aulas, serían amonestados y en últimas apremiados legalmente.

Conforme al artículo 99 del mencionado Decreto, era responsabilidad de las alcaldías elaborar el censo correspondiente a la población menor a 15 años con el fin de que se estimara el número preciso de niños y jóvenes en edad escolar y, asimismo, obligarlos a estar vinculados a la escuela. En desarrollo de esta disposición, una de las primeras acciones implementadas por el recién posesionado director de Instrucción Pública del Tolima, Ezequiel Canal, fue instar a los alcaldes para que hicieran todos los esfuerzos posibles con miras a levantar este censo, pues se creía que ese dato era clave para el proceso organizativo y presupuestal del sistema educativo a escala local (Ramírez, 1998, p. 125). Pese a sus esfuerzos, Canal informó que para 1872 solo se había formado el censo de niños en uno de los departamentos del Estado, pero el problema era que ni siquiera sobre este informe tenía "plena certidumbre de su exactitud". (Pérez, 1872, pág. 49).

Canal también se aseguró de exigir a los mandatarios locales para que adoptaran medidas efectivas a fin de asegurar la presencia en el aula, para lo cual formuló las siguientes recomendaciones: promulgar durante tres domingos el texto del Decreto Orgánico en lo concerniente al carácter obligatorio de la asistencia, exhortar al cura para que en sus prédicas persuadiera a sus feligreses de enviar sus hijos a la escuela, nombrar comisionados para que recorrieran los barrios estimulando en los habitantes las ventajas de integrar los pequeños y jóvenes al sistema educativo y, adicionalmente, se contempló una vía extrema que era la imposición de multas a los progenitores que no respondieran a estos llamados (Ramírez, 1998, pág. 128).

El problema era que estas listas de censos no siempre se enviaban a tiempo y esto imposibilitaba ejercer controles de manera eficaz y oportuna. Lo cierto es que los maestros de manera reiterada criticaban la indiferencia de los padres, cuidadores y acudientes. Ante esta situación, se solía remitir una nota a los respectivos alcaldes para que implementaran los controles y ajustes respectivos.

En algunas escuelas, como la de Ibagué, se reportaron altos niveles de asistencia pues los contados casos de faltas eran casi siempre por impedimento físico por enfermedad o por otra causa legítima. Otro ejemplo fue el de la aldea de El Carmen con 51 estudiantes, todo ello en razón, según adujo el preceptor, al "debido interés, energía y decidido amor por la instrucción de la juventud que anima al señor [alcalde] Gabriel Lastra" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 698r). El director de Instrucción Pública exaltó el "interés patriótico" de este mandatario local por la buena marcha de la educación.

Es importante precisar que en algunos casos excepcionales estuvo justificada la ausencia cuando por ejemplo era en respuesta a una solicitud formal elevada por alguna autoridad local, tal como sucedió en la población de Manzanara a mediados de 1873 cuando el alcalde pidió al maestro que le enviara durante algunos días a cuarenta alumnos para que ayudaran a cargar tierra con el fin de levantar las tapias del templo.

En otras ocasiones, era el mismo estamento eclesiástico el que hacía el requerimiento. Del 1º al 20 de marzo de 1873 se aceptó la ausencia de los alumnos Domingo Salazar y Tomás Amézquita "por ser acólitos y estar ocupados en la iglesia" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 163r). Se argumentaron otro tipo de motivos particulares que fueron aceptados sin ningún reparo, como por ejemplo la mudanza de domicilio de las familias de los escolares, la intensa lluvia o los "problemas legales familiares".

Aparte de los casos excepcionales que se acaban de describir, no puede ocultarse el hecho de que una de las quejas más recurrentes de los maestros era el creciente índice de ausentismo escolar. Las listas de asistencia enviadas mensualmente por los directores de escuela permiten comprobar los marcados niveles de fluctuación en el número de estudiantes presentes en clase, registrándose variaciones de hasta el 20% de un mes a otro.

Para medir el alto nivel de ausentismo se ha tomado el caso específico de la escuela de Santa Ana en el mes de abril de 1873, la cual contaba con un total de 52 niños matriculados. Según los cuadros remitidos a la Dirección de Instrucción Pública, se anotaron 38 faltas de asistencia en la jornada de la mañana, 56 en la tarde y 167 en todo el día. Los casos más dramáticos los protagonizaron los alumnos Domingo Casteblanco e Ignacio Zúñiga con 11 días de ausencia y Juan Williams con 10. En cuanto a los motivos argüidos, se contabilizaron 88 casos por cuenta de la ocupación doméstica y 70 por enfermedad, además de otros en menor proporción como "distancia del domicilio", "indolencia paterna", "descuido maternal", "carencia de vestuario" o "insubordinación" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, ff. 16r-19v).

El ausentismo era evidente también en las escuelas femeninas. Entre las 59 niñas matriculadas en la

escuela de Lérida en el mes de septiembre de 1873, se registraron un total de 109 faltas por enfermedad. Lo más preocupante de todo era que el 94.1% de las ausencias no habían sido tramitadas oficialmente o eran con pretextos no válidos. Un total de diez jóvenes no asistieron ningún día del mes, lo cual podía tipificarse ya como casos de deserción escolar.

En resumidas cuentas, al momento de trazar un balance detallado sobre los motivos de ausencia escolar en todas las escuelas revisadas para este estudio, se puede concluir que las afectaciones a la salud y los factores económicos fueron los más frecuentes. El director de la escuela de Villavieja reportó que en agosto de 1872 habían aumentado los casos de niños con tos ferina y hubo necesidad de obligarlos a permanecer en casa con tal de evitar un contagio masivo. La situación se tornó más intrincada al año siguiente, al advertirse que para el mes de agosto apenas concurrió la mitad de los 51 chicos matriculados. En mayo de 1873 se observó en la escuela de El Espinal un ausentismo de bastante consideración pues el pueblo estaba invadido por una fiebre "que aunque benigna, es muy contagiosa" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 696r).

De todas las variables, sin duda la más sensible era la imposibilidad de acudir a clase por causa de la situación de pobreza por cuanto revelaba el trasfondo de una problemática social y económica generalizada. Eventualmente, las ciudades de mayor importancia gozaban de mejores posibilidades económicas y de controles escolares más severos, pero no se podía decir lo mismo de las localidades apartadas con escasas oportunidades productivas. Los días en que se reportaban mayores faltas de asistencia eran los sábados pues los padres solían ocupar a sus pequeños en los oficios domésticos.

El director de la escuela de Villavieja, José Joaquín Andrade, hizo saber que la principal causa de ausentismo escolar en el mes de noviembre de 1872 era el desabastecimiento de víveres pues los padres se habían visto en la necesidad de llevar a sus hijos a los campos con serias repercusiones en el desarrollo de sus procesos educativos pese a los llamados insistentes del alcalde y del preceptor. Sobre este particular, se le recomendó que tan pronto se superara ese estado de escasez, adelantara los máximos esfuerzos en unión con la Comisión de Vigilancia para incrementar los índices de concurrencia. El problema mayor radicaba en que por lo general los alumnos se ausentaban sin que los padres gestionaran los respectivos permisos ante lo cual solían escribirse anotaciones como la siguiente: "negligencia de los padres" o en otros casos el motivo era el "abandono de los padres" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 58r).

El 4 de marzo de 1873, el alcalde de Ataco don Jenaro Rengifo realizó en compañía del maestro Pacífico Borja una visita de inspección rutinaria a la escuela y se

percatoron de que solo asistían 9 de los 12 niños matriculados. Sobre este particular, el preceptor aclaró que por lo general la ausencia se debía a la licencia que gestionaban los padres para ocupar a sus hijos en sus casas, permiso que se les otorgaba en razón a la extrema pobreza de los solicitantes y a lo lejos que quedaban sus moradas. No obstante, se hizo énfasis en que estas fallas no eran tan pronunciadas pues casi siempre dejaban de concurrir a una o dos clases en la semana. Respecto a este particular, el director de Instrucción Pública recomendó de todas maneras entrar de esta situación a la Comisión de Vigilancia para mirar cómo se podían brindar soluciones concretas.

En su informe del mes de abril de 1873, el profesor de la escuela de San Luis veía con bastante inquietud la merma en el número de alumnos que concurrían al plantel. Entre las causas, señaló una que mostraba una problemática social mayor, y esta era la falta de vestimenta:

algunos de los alumnos que están matriculados dejan de venir a la escuela dos días en la semana por motivo a que no tienen sino una sola mudita de ropa y por consiguiente tienen que estarse en sus casas mientras les lavan y componen dicha mudita, y cuando se les acaba tienen que durar sin venir uno o dos meses. (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 781v)

Ante esto, hizo un llamado a las autoridades locales para que auxiliaran a los padres con tal de tener con qué cubrir a sus vástagos, tal como lo recomendaba el Decreto Orgánico de 1870. Una solución que adoptó este mismo profesor para el caso de tres hermanos de apellido Lopera era que sus padres permitieran que dos de ellos asistieran puntualmente y que el otro lo hiciera cuando las ocupaciones se lo permitieran, con la posibilidad de adelantarse en las tareas académicas con la activa cooperación y solidaridad de sus dos hermanos asistentes.

Lo cierto es que el nivel de ausentismo llegó a niveles alarmantes y fue precisamente esa la causa que impulsó en agosto de 1873 a Cayetano Ramírez a anunciar al director de Instrucción Pública su decisión de dimitir a su cargo. Pese a sus esfuerzos le había resultado imposible hacer efectiva la concurrencia de los niños. Básicamente el problema estribaba en que la mayor parte de ellos eran hijos de personas en estado de miseria y, aun cuando tanto padres como hijos anhelaban que se impartieran los rudimentos de la educación, las apremiantes afugias económicas los presionaban a faltar periódicamente a clases más allá del número de licencias formalmente admitidas por el artículo 111 del Decreto Orgánico de 1870.

En algunos casos se especificaba que la ausencia era por una causa "no legal". Cuando era así, no solo los padres sino también sus hijos recibían sendas recriminaciones. El 9 de julio de 1873 el director de la escuela de Coyaima aplicó la pena de encierro a uno de sus discípulos por haberse apartado de las clases sin

excusa. Se registraron casos críticos como el del estudiante Jorge Reyes quien había faltado todo el mes de marzo de 1873 a la escuela de Melgar y de nada habían valido las exhortaciones hechas al alcalde para que obligaran a aquel joven a regresar a las aulas.

En otras situaciones, la falta de asistencia se atribuía a la actitud evasiva y escurridiza de los mismos estudiantes. En los listados producidos por la escuela de Purificación se observaron algunas anotaciones como la de Valentín Afanador por no haber venido a clase "por vagamundo" o el caso de Secundino Bustamante como "huido de la casa paterna" (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, ff. 818r-832v).

Las dificultades de aprendizaje del educando fue otro de los factores que lo pudieron impulsar a apartarse de las aulas. Entre los alumnos que integraban la escuela de San Luis, su maestro Blas Pulido informó el 1º de agosto de 1873 que los jóvenes Salvador Rojas, Julián Rojas y Andrés Meneses no habían vuelto a clases

por haber los padres reconocido que carecen enteramente de capacidad para adquirir la instrucción primaria, pues en el año y medio no les pude enseñar las letras, porque las aprendían y a los dos días ya se les habían olvidado, así fue que el día del examen si conocieron dos letras, no conocieron tres. (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 770Ar)

Sobre José María Guzmán y los hermanos José Manuel y Cirilo Bernate el problema radicaba en que no eran vecinos de este distrito sino del Guamo y por tal novedad sus compañeros de clase los molestaban permanentemente. El profesor pudo enterarse de que estos tres muchachos tampoco estaban asistiendo a clases en El Guamo y por ello quiso entrar en comunicación con sus padres para garantizar el proceso de reincorporación al sistema educativo.

Dentro de los múltiples motivos de ausentismo, llama la atención uno reportado en el mes de noviembre de 1872 en la aldea de Ataco por su profesor Leonidas Nieto en donde se trajo a colación el caso de los jóvenes Leovigildo Castro y Manuel de Jesús Molano y, al momento de indagarse, se supo que a ellos el cura del pueblo les había "aconsejado" o "mandado" que no concurrieran a clases. A estos dos alumnos se sumaban los pequeños Heliodoro y Enrique Rengifo, hijos del referido cura. Esta trama en particular era un claro síntoma de la confrontación vigente en estos años entre el estamento religioso y el sistema de educación pública impuesto por el régimen del liberalismo radical.

No en vano, algunos profesores atribuían la problemática a la mentalidad reinante en algunos sectores de la sociedad que no veían muy claras las ventajas de integrar sus hijos al proceso de instrucción pública. Demetrio Díaz, profesor de la escuela de Santa Ana, comentaba en agosto de 1873 que los altos

niveles de ausentismo escolar se debían en buena medida a la indiferencia con que los padres veían la educación de sus hijos.

Los dispositivos de control y vigilancia

Uno de los principales objetivos del nuevo modelo de instrucción pública fue garantizar un control más riguroso por parte de la sociedad y de las instancias de gobierno en el destino de las escuelas de primeras letras. La intención de todo esto era en cierta medida suplir la función de vigilancia que en otrora había ostentado la Iglesia católica en los niveles básicos de la educación.

Según el Decreto Orgánico de 1870, el inspector local y las Juntas de Vigilancia eran los encargados de adelantar visitas semanales con miras a examinar el estado de los alumnos y del plantel en general. Estas juntas eran nombradas entre los "ciudadanos más ilustrados del distrito" y entre sus múltiples funciones estaba la de velar porque se cumpliera la obligatoriedad en la asistencia de los escolares.

Al parecer, en algunas localidades funcionó esa labor de inspección, cuyos resultados se veían reflejados en correctivos oportunos y en la articulación de esfuerzos interinstitucionales para alcanzar unos mejores estándares de educación y unas condiciones adecuadas en cuanto a infraestructura física y logística. Así, por ejemplo, en la ciudad de Ibagué se reportó que la Comisión realizaba puntualmente su visita semanal sin ningún contratiempo.

Según declaró el maestro de la escuela de Venadillo, Octavio Zúñiga, el 1º de abril de 1873 había llegado de visita a su escuela el señor Elías Quijano en su condición de presidente de la Comisión de Vigilancia y pudo constatar el estado de oscuridad y desaseo del lugar, así como también el déficit de libros para lo cual prometió adelantar gestiones ante la administración municipal para resolver estos asuntos. A mediados de mes acudió la Comisión en pleno y procedió a realizar un "escrupuloso" examen a los 30 alumnos que asistieron ese día sobre algunas de las materias de enseñanza como lectura, escritura, aritmética e historia sagrada (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 867v).

Hacia el mes de febrero de 1873, gracias a la visita y buenos oficios de Domingo Esguerra, miembro de la Junta de Vigilancia, se propuso la construcción de un nuevo salón de estudio de seis varas de largo por cuatro de ancho para la escuela de Santa Ana y se convino instalar en el patio un trapezoido doble y un pasavolante para la recreación de los chicos.

En su visita a la escuela de Manzanares, el integrante de la Comisión de Vigilancia, Pedro Campuzano, denunció cómo algunos estudiantes no tenían cómo practicar escritura por falta de papel y pizarras

debiendo algunos hacer ensayos en la arena mientras que otros por escasez de bancas debían sentarse en un palo con bastante incomodidad para hacer sus primeros trazos.

Aparte de estos ejemplos que se acaban de referenciar, hay que señalar que este tipo de comisiones no siempre emprendían juiciosamente su misión. En general, las visitas eran muy esporádicas y eso demostraba un parco interés en el desarrollo del sector educativo a escala local. A finales de 1873 el nuevo director de Instrucción Pública del Tolima, Valentín Gálvez, fue el primero en reprochar la negligencia de algunos de estos inspectores pues en muy pocas ocasiones enviaban oportunamente sus informes (Ramírez, 1998, pág. 131).

Una de las denuncias concretas fue expuesta por el preceptor del municipio de Garzón al asegurar que el órgano de control apenas había visitado el plantel en enero y febrero de 1873 pero en marzo y en abril no se había asomado. En mayo de ese mismo año el director de la escuela de Íquira reportó que había llegado una visita de la Comisión de Vigilancia, pero fue muy ligera y hasta el momento nada positivo había resultado de la misma.

Bonifacio Cuenca, instructor de la escuela de Purificación, daba cuenta en julio de 1873 de que la Comisión de Vigilancia no había podido funcionar en debida forma por falta de secretario pues ninguno de sus miembros quería desempeñar tal función. De todos modos, el presidente de dicho órgano, el cura José Rueda, se esforzaba en hacer al menos una visita mensual. Por su parte, el profesor de la escuela de Lérida se lamentaba de que solo uno de los cinco miembros de la Comisión había mostrado interés realizando cuatro visitas al plantel, pero el resto jamás había respondido a sus deberes.

En El Carmen, el maestro Alejandro Pedrero alertaba con preocupación en enero de 1873 que la Comisión no estaba en ejercicio pleno de sus funciones pues, aunque los individuos que debían componerla ya estaban nombrados, no residían de continuo en este lugar y ni siquiera habían tomado posesión. Ante esta problemática, se hizo un llamado para que este comité cumpliera cabalmente su encargo pues era clave que existiera una instancia que respaldara los significativos esfuerzos que estaba adelantando el alcalde en relación con este ramo. Para el mes de abril, estando ya constituida la Junta, Pedrero acudió a ella entregándole la lista del número de ausentes que cada día iba en aumento ante lo cual aquel órgano se decidió a adoptar en compañía del alcalde algunas medidas extraordinarias para subsanar este impasse (AGN, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, tomo 1, f. 698r).

En las escuelas de niñas también se percibía muy poca atención de parte de estas Comisiones de Vigilancia y así lo denunció en Ambalema la profesora Rosa Rodríguez al señalar a comienzos de julio de 1873 que

hasta el momento ningún miembro de ese órgano se había asomado al plantel y esto era para ella más complicado debido a los múltiples tropiezos que debía sortear para desplegar su misión pedagógica de la mejor manera. Pero, aparte de esto, lo peor de todo era la desidia de las autoridades distritales.

Conclusiones

Innegable fue el impulso promovido por el Decreto Orgánico de 1870 en el fomento de las escuelas públicas gratuitas de la República y con un impacto positivo en materia de calidad y cobertura. Fue claro el objetivo del régimen federal de diseñar un nuevo modelo cultural a través del sistema de instrucción pública, identificándose a la niñez como el futuro de la República por medio de la formación de ciudadanos alfabetizados (González, 2005, págs. 43-44).

Bajo el amparo de este innovador marco normativo, cuya vigencia estuvo presente hasta comienzos del siglo XX, una multiplicidad de actores tenía de alguna manera competencia en el devenir de estos centros educativos, desde los alcaldes y la sociedad civil representada en la Comisión de Vigilancia hasta las Direcciones de Instrucción Pública a nivel provincial y nacional. Como nunca antes se hizo un llamado a trabajar articuladamente desde distintas instancias administrativas y territoriales, proyectándose así una sinergia de cooperación con un solo propósito común.

Sin duda, un factor que constantemente afectó el sistema educativo del Estado Soberano del Tolima fue la confrontación política e ideológica entre liberales y conservadores y eso se vio reflejado en los debates y en la falta de coordinación interinstitucional pues muchas veces las decisiones administrativas adquirirían un matiz político. Así entonces, fueron comunes los choques entre el gobierno nacional y el gobierno del Tolima o entre esta instancia territorial y las autoridades municipales.

Otro factor de interferencia fue la oposición del clero frente a los avances del proyecto educativo impulsado por el régimen liberal, una polarización que tuvo sus efectos a escala local con la actitud hostil de algunos curas parroquiales, respaldados por aquellos padres de familia convencidos de la importancia de la enseñanza del culto religioso y del antiguo modelo educativo.

La falta de fondos por parte del Estado y la ineficiencia de la burocracia administrativa a escala provincial y local, fueron variables que también perjudicaron los planes educativos de fomento a las escuelas. A nivel municipal pudo observarse que no siempre se percibía una mentalidad unánime en torno a apoyar el desarrollo de este sector.

Por otro lado, habría que mencionar de manera especial la pobreza que fue el principal factor que alejó a los niños y jóvenes de las aulas, una situación que no

podía ser resuelta por los novedosos dictámenes del Decreto Orgánico de 1870 sino que aludía a problemas estructurales de mayores dimensiones. Eventualmente, también habría que considerar el escaso nivel cultural de varios sectores populares que todavía no creían en las ventajas de enviar a sus hijos a la escuela.

Palmarias eran las diferencias en materia de cobertura y funcionamiento entre las escuelas de las grandes ciudades y aquellas que quedaban en lugares apartados de la geografía tolimense. En ciudades como Ibagué y Chaparral eran mayores las oportunidades económicas y mayor también la conciencia de los padres de enviar a sus hijos a formarse, habiendo tenido igualmente muchos de esos progenitores muchas más opciones de instrucción que querían replicar en sus descendientes.

Para el caso de las 40 escuelas examinadas en este trabajo de investigación, queda claro que la dotación de útiles de estudio y los niveles de ausentismo fueron los dos aspectos en donde se registraron las mayores dificultades y en ambos fue evidente la incidencia del factor económico. Clave fue el papel de los maestros en el nuevo esquema de organización educativa, aunque debieron lidiar con el problema de los reducidos salarios en medio de las inmensas responsabilidades asignadas por el Decreto Orgánico. Los mecanismos de control, previstos a través de las Comisiones de Vigilancia, si bien adolecían de muchas falencias en su implementación, era una estrategia novedosa dirigida a concebir a la escuela como una institución que era responsabilidad de toda la sociedad y no solo del profesor o de las autoridades del sector.

Al cabo de unos cuantos años, en 1876, el país se vio sumido en el maremágnum de una nueva confrontación militar, llamada también Guerra de las Escuelas, surgida precisamente a raíz del choque de criterios en torno a la libertad religiosa y la educación. El conflicto se originó en el Estado del Cauca y se propagó por el territorio del Tolima, cuyos gobiernos conservadores se levantaron en contra del régimen radical del presidente Aquileo Parra y su empecinamiento por fortalecer la educación secular. Los estragos de esta guerra pudieron palpase en el cierre de varias escuelas y la disminución del número de matriculados (Rausch, 1993, p. 179), lo cual de alguna manera truncó los avances logrados por la Reforma de 1870. En lo que restaba del siglo XIX el sistema educativo experimentaría muchas más afectaciones por cuenta de las guerras civiles de 1885, 1895 y, principalmente, de la Guerra de los Mil Días.

A fin de cuentas, el impacto de las guerras, la alta concentración de la propiedad y del poder político, el débil sector productivo y la precariedad de los recursos a escala federal no les permitieron a los liberales radicales lograr los índices registrados por el régimen de la Regeneración, aunque las bases para este impulso se construyeron en buena medida en la década de 1870 (Pinto y Kalmanovitz, 2017, p. 193). A partir de 1886, cuando los conservadores se

entronizaron en el poder e impusieron su proyecto Regenerador, un nuevo giro le imprimieron a la educación al recuperar la Iglesia su poder de influencia en medio de un sistema de corte centralista.

Referencias

- Ahern, E. (1991). "El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850". *Revista Colombiana de Educación*, 22-23, pp. 5-88. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5193> (10/04/2021).
- Alarcón Meneses, L. A. (2017). "En busca de una escuela laica. La organización de la instrucción pública en el Caribe colombiano durante el federalismo". *Historia Caribe*, Vol. XII, No. 30, pp. 51-79. Recuperado de: http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/1662
- Archivo General de la Nación (AGN). Bogotá-Colombia. *Sección República, Fondo Secretaría de Instrucción Pública*, tomo 1.
- Báez Osorio, M. "Pedagogía pestalozziana en escuelas normales colombianas", en: *Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 2, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000, pp. 111-134. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1456\(28/03/2021\)](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1456(28/03/2021)).
- Cardoso Erlam, N. (2001). "Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917". *Educación y Pedagogía*, Vol. XIII, No. 29-30, pp. 131-142. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7512>
- Constitución, leyes y decretos expedidos por la Asamblea Constitucional del Estado Soberano del Tolima en sus sesiones de 1870*. (1871). Bogotá: Foción Mantilla editores.
- Cuartas Coymat, A. (2003). *Estado Soberano del Tolima. Historia política y constitucional*. Ibagué: Infibagué.
- García, B. Y. (2005). "La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 7, 2005, pp. 217-238. Recuperado de: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2538\(2/04/2021\)](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2538(2/04/2021)).
- González, J. E. (2005). *Legitimidad y cultura: educación, cultura y política en los Estados Unidos de Colombia, 1863-1886*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3045>
- Guzmán Méndez, D. P. (2016). "La enseñanza de la lectura como profilaxis: el Decreto Orgánico de Instrucción Pública: entre la caridad y la instrucción". *Historia y Memoria*, No. 13, pp. 121-149. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/5202
- Henaol Holguín, D. (2019). "Gamonalismo y redes de poder local en el nordeste Antioqueño, (Colombia, 1930-1953)". *Revista Tempo e Argumento*, Vol. 11, No. 28, pp. 127-155. Recuperado de: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311282019127>
- Jaramillo Uribe, J. (1989). "El proceso de la educación en la República (1830-1886)". Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, pp. 223-250.
- Malkún Castillejo, W. (2010). "La reforma educativa de 1870 en el Estado Soberano de Bolívar". *Revista Amauta*, No. 15, pp. 137-156. Recuperado de: <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/667>
- Moreno Calderón, D. (2011). "Cronología de la historia del Estado Soberano del Tolima". En: *Revista Academia Huilense de Historia*, No. 62, Neiva: Academia Huilense de Historia, 2011, pp. 29-67. Recuperado de: [http://www.journals.academiahuilensedehistoria.org/index.php/rah/article/view/22/0\(14/02/2021\)](http://www.journals.academiahuilensedehistoria.org/index.php/rah/article/view/22/0(14/02/2021)).
- Pérez, S. (1872). *Informe del Director Jeneral de Instrucción Pública*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Pinto, J. y Kalmonovitz, S. (2017). "Fiscalidad en el Estado Soberano del Tolima, 1863-1885". *Revista de Economía Institucional*, Vol. 19, No. 36, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, primer trimestre de 2017, pp. 175-201. Recuperado de: [https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/4890\(20/02/2021\)](https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/ecoins/article/view/4890(20/02/2021)).
- Pita Pico, R. (2017). *Patria, educación y progreso: el impulso a las escuelas y colegios públicos en la naciente República de Colombia, 1819-1828*. Bogotá: Academia Colombiana de Historia.
- Ramírez Bahamón, J. (1998). *Historia social de una utopía escolar. La educación en el Estado Soberano del Tolima 1861-1886*. Neiva: Academia Huilense de Historia.
- Raush, J. M. (1993). *La educación durante el Federalismo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional.
- Sanabria Munévar, F. (2010). "Enseñando mutuamente: una aproximación al método lancasteriano y a su aprobación en Colombia". *Revista Historia de la Educación Colombiana*, Vol. 13, No. 13, pp. 47-76. Recuperado de: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/719/884>



Nombre de la obra: Amor...fo

Autora: Lilian Rocío García García

Año: 2014

Técnica: Fotograma videoinstalación. 4 m x 2 m. Video 5:40.

Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Análisis de los procesos metacognitivos en el estudiante de grado once en el contexto rural colombiano

Analysis of metacognitive processes in eleventh grade students in a rural Colombian context

Análise de processos metacognitivos em estudantes do décimo primeiro ano num contexto rural colombiano

Tito Yanth Muñoz Bolaños

Licenciado en Ciencias Sociales
Corporación Universitaria Mímino de Dios
tito6589@hotmail.com

Estephanie Dayani Muñoz Bravo

Licenciada en Inglés y Francés
Corporación Universitaria Mímino de Dios
Edamub2@gmail.com

Resumen

El objetivo del presente estudio consistió en analizar la relación entre la aplicación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la consciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de dos instituciones de educación media vocacional del sector rural, ubicadas en los departamentos del Cauca y Huila, Colombia. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio, experimental y descriptivo. La investigación se llevó a cabo en una población de 53 estudiantes de grado once, integrada por dos instituciones educativas del sector rural; la I.E La Belleza, Cauca con 25 estudiantes y la I.E Los Cauchos, Huila, con 28 estudiantes. La información fue obtenida mediante el diseño de tres instrumentos de recolección de datos: el diagnóstico sobre el rendimiento académico estudiantil y factores asociados, el cuestionario estudiantil de análisis de procesos metacognitivos, la entrevista semiestructurada a profesores sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje. Los resultados arrojaron que existe una relación de reciprocidad entre el desempeño académico de los estudiantes, las estrategias pedagógicas y los procesos de autorregulación del aprendizaje. En conclusión, sobresale el papel protagónico de los educandos destacando los conceptos metacognitivos como, la motivación, la volición, la autogestión, autorreflexión, la lúdica, la evaluación formativa, estilos de aprendizaje y el rol del docente como agente orientador.

Palabras clave: autorregulación del aprendizaje, rendimiento académico, aprendizaje activo, educación rural, motivación, cognición.

Abstract

The objective of this study was to analyze the relationship between the application of pedagogical strategies for the development of metacognitive awareness and the academic performance of the eleventh-grade students in two vocational secondary schools in the rural sector, located in the departments of Cauca and Huila, Colombia. For this purpose, an exploratory, experimental and descriptive qualitative methodology was used. The research was carried out in a population of 53 students of eleventh grade, integrated by two educational institutions of the rural sector; the I.E La Belleza, Cauca with 25 students and the I.E Los Cauchos, Huila, with 28 students. The

information was obtained through the design of three data collection instruments: the diagnosis on student academic performance and associated factors, the student questionnaire of analysis of metacognitive processes and finally, the semi-structured interview with teachers on the processes of self-regulation of learning. The results showed that there is a reciprocal relationship between students' academic performance, pedagogical strategies and self-regulation of learning processes. In conclusion, the leading role of the students stands out, highlighting metacognitive concepts such as motivation, volition, self-management, self-reflection, playfulness, formative evaluation, learning styles and the role of the teacher as a guiding agent.

Keywords: self-regulation of learning, academic performance, active learning, rural education, motivation, cognition.

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar a relação entre a aplicação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da consciência metacognitiva e o desempenho acadêmico dos alunos da décima primeira série em duas escolas secundárias vocacionais do setor rural, localizadas nos departamentos de Cauca e Huila, Colômbia. Para este fim, foi utilizada uma metodologia exploratória, experimental e descritiva qualitativa. A pesquisa foi realizada em uma população de 53 alunos da décima primeira série, integrados por duas instituições educacionais do setor rural; a I.E La Belleza, Cauca com 25 alunos e a I.E Los Cauchos, Huila, com 28 alunos. As informações foram obtidas através da concepção de três instrumentos de coleta de dados: o diagnóstico do desempenho acadêmico do estudante e fatores associados, o questionário do estudante de análise dos processos metacognitivos, a entrevista semi-estruturada com professores sobre os processos de auto-regulamentação da aprendizagem. Os resultados mostraram que existe uma relação recíproca entre o desempenho acadêmico dos estudantes, as estratégias pedagógicas e a auto-regulamentação dos processos de aprendizagem. Em conclusão, destaca-se o papel de liderança dos alunos, destacando os conceitos metacognitivos como motivação, volição, autogestão, auto-reflexão, ludicidade, avaliação formativa, estilos de aprendizagem e o papel do professor como agente orientador.

Palavras-chave: auto-regulamentação da aprendizagem, desempenho acadêmico, aprendizagem ativa, educação rural, motivação, cognição.

Introducción

La autorregulación puede definirse como uno de los aspectos esenciales en el proceso de aprendizaje. Esta comprende rasgos específicos, tales como el pensamiento, las emociones y acciones autogobernadas que se planean y se adaptan como un hábito para así alcanzar objetivos personales (Zimmerman 2000, como se citó en Wang y Pape, 2004). Por lo tanto, la autorregulación permite que los estudiantes puedan ser conscientes de su propia trayectoria y evolución; capaces de monitorearse y auto gestionarse frente a una tarea específica; el aprendizaje autorregulado está vinculado directamente con el rendimiento académico, la motivación y una óptima imagen de autoeficacia (Wang y Pape, 2004). Estos aspectos se tuvieron en cuenta paralelamente a la interacción social, ambiental y personal del contexto inmediato donde el educando se desenvuelve en la cotidianidad.

Sin embargo, los contextos educativos en nuestro país no cuentan con un marco que contemple la enseñanza de estrategias de autorregulación, y la mayoría de estudiantes no son conscientes de su proceso, lo que desencadena un rendimiento académico regular, baja motivación e incapacidad para controlar los factores emocionales negativos; es esencial crear consciencia sobre la importancia de estos procesos metacognitivos, ya que son una herramienta útil para mejorar

la disposición y logros académicos en los estudiantes, que orienten realmente la educación al cumplimiento de su función social y la formación integral de los individuos.

Esta investigación se llevó a cabo, en la zona rural de Argelia (Cauca) y San Agustín (Huila), Colombia; donde se encontraron hallazgos sobre casos de bajo rendimiento académico relacionados con la desmotivación, falta de compromiso y participación en las actividades académicas; en consecuencia, se realizó esta investigación que permitió caracterizar las problemáticas presentadas a partir del reconocimiento de la importancia que tiene el proceso de autorregulación en la formación académica, por ende se indago sobre el siguiente cuestionamiento: *¿Cuál es la relación entre la aplicación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de dos instituciones de educación media vocacional del sector rural, ubicadas en los departamentos de Cauca y Huila, Colombia?*

La educación en Colombia se ha distinguido por el enfoque tradicional, lo que implica modelos evaluativos principalmente cuantitativos (García, 2018). Esta realidad hace que la base del sistema educativo y de la sociedad gire en torno a la competitividad y los conceptos de aceptable o inaceptable; también, es

generalizada la creencia prominente en señalar al docente como único responsable del aprendizaje del estudiante, asumiendo que este último es un actor inerte, que se limita a recibir de manera pasiva todo lo que el profesor le transfiere. De acuerdo a Schunk (2012), la realidad interna del estudiante es diferente, ya que cada individuo ha adquirido un conocimiento previo, junto con una cultura, intereses, motivaciones, valores, metas académicas, autoconcepto y estilos de aprendizaje únicos; siendo un actor activo dentro de los procesos cognitivos, integrándolo a procesos mentales más sofisticados, como: la socialización de ideas, asociaciones conceptuales, desarrollo de la memoria, evaluación de resultados, con el fin de fortalecer el pensamiento crítico.

El trabajo investigativo es la herramienta primordial para indagar, proponer y mejorar los procesos de aprendizaje, los cuales hoy en día se han convertido en un desafío para los educadores y deben enfrentar a diario los retos del mundo globalizado. Frente a este contexto tanto en la I.E. La Belleza como en la I.E. Los Cauchos, se evidenció la necesidad fehaciente de inquirir sobre el cuestionamiento en mención y se estableció una ruta investigativa orientada a analizar e interpretar las estrategias que posibilitaron la interpretación de los procesos cognitivos de los estudiantes a través de planteamientos epistemológicos progresistas, como es el caso de la línea de investigación de autorregulación del aprendizaje.

Esta investigación es relevante para los educadores e investigadores, ya que respondió a una necesidad educativa, la cual conlleva a reorientar la praxis docente en pro del desarrollo integral del individuo en un campo que está actualmente relegado, como es el caso de la educación rural colombiana. Por ende, la base conceptual nos conduce a cuestionarnos dentro de la línea de investigación mencionada, legando como producto los resultados pertinentes e idóneos para aquellos que continúen explorando este campo de estudio.

En el objetivo general de esta investigación se analizó la relación entre la aplicación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de cada institución y específicamente; se diagnosticó el nivel de rendimiento académico en el que se encuentran estos estudiantes; se identificaron en los procesos de enseñanza las estrategias pedagógicas que favorecen de manera importante el desarrollo de su conciencia metacognitiva. También, se hizo un análisis comparativo entre los grupos poblacionales de los dos centros educativos, en relación con los procesos metacognitivos y se describieron los procesos conscientes, estratégicos, tácticos, auto reflexivos y motivacionales que surgen a partir de la aplicación de estrategias orientadas hacia el favorecimiento de la autorregulación del aprendizaje.

Entre los antecedentes que se mencionaron como base a esta investigación y que permitieron dar un sustento

teórico, tenemos la investigación Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos, llevada a cabo por Trías (2017), en la que buscó evaluar el impacto de la enseñanza de distintas estrategias de autorregulación en la resolución de problemas en estudiantes de rendimiento académico bajo y medio. En los resultados se encontró que la autorregulación varía de acuerdo con el desempeño académico estudiantil, siendo mayor en los estudiantes con mejor rendimiento académico, este estudio es importante ya que muestra claramente que la autorregulación guarda relación estrecha con la disposición y autoeficacia frente al aprendizaje.

Otro estudio es la tesis doctoral *Metacognition-Self Regulation, Oracy: A mixed case study of a complex whole school learning to learn intervention*, de Mannion (2018), en la que se propuso estudiar la relación existente entre la enseñanza de habilidades para el aprendizaje y los logros académicos estudiantiles. Los resultados mostraron que la adquisición de herramientas metacognitivas y la aplicación de habilidades en el aprendizaje están directamente relacionadas con el desempeño académico.

El estudio Detección de errores y autorregulación retroactiva como determinantes del rendimiento en estudiantes de Secundaria y su relación con las variables cognitivo motivacionales, de Zamora (2015) es otro de los antecedentes importantes, y tuvo como objetivo estudiar el papel de la detección de errores y autorregulación como determinantes en el rendimiento escolar de secundaria, y relacionarlo con las variables cognitivo-motivacionales, a través de estrategias de aprendizaje, la motivación y el aprendizaje autorregulado. Se comprobó que existe una relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación, estableciendo tres tipos de estudiantes, los primeros inclinados hacia el aprendizaje, otro hacia el rendimiento los cuales desarrollaron habilidades metacognitivas y un último desmotivado con problemas de ansiedad, los cuales se ven afectados por elementos externos y psicosociales.

Otro referente importante es la tesis doctoral realizada por Peña (2017), denominada: inteligencia emocional y motivación de logro en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria en el área de educación para el trabajo de la I.E. Pedro A. Labarthe, 2016, cuyo objetivo fue determinar cómo los procesos de motivación e inteligencia emocional influyen el rendimiento académico de los estudiantes. Este estudio concluyó que el rendimiento académico de los estudiantes se ve influido significativamente por los niveles motivacionales y la inteligencia emocional.

En cuanto a los referentes conceptuales para conocer los procesos metacognitivos, iniciamos con el aprendizaje autorregulado; frente a esta precisión, Schunk (2012), plantea un concepto más sistemático, donde define el aprendizaje como la transformación de la conducta, al margen del paso de los años donde el individuo adquiere mayor experiencia, incrementando

sus habilidades y destrezas. Bandura (2001), concibe el concepto referido, con una óptica donde se entrelaza la psicología y la pedagogía de corte conductista, el individuo enfrenta diversos factores (conocimiento, conducta, contexto, creencias); esto con el fin de dar solución a una determinada situación y/o problema, lo que conlleva a desarrollar estrategias que le permiten indagar sobre sus propias decisiones y formas de sustentar su auto percepción y reconocimiento consiente, referido también como autocontrol (Chaves y Rodríguez, 2017).

Las teorías que se mencionan en el decurso de estas líneas examinan la importancia de los aportes más valiosos de la psicología y se especificaron de manera directa a los significados relevantes para la aplicación y metodológica. La propuesta conductual toma como fundamento las asociaciones entre el medio ambiente, el estímulo y las respuestas; cabe señalar que Bachler (2017) indica que esta corriente defendió la rigurosidad metodológica, a través de experimentos de laboratorio controlados, tales como la caja de Skinner, el condicionamiento clásico de Pavlov, la teoría de Thorndike, la experimentación de Watson.

Desde otro punto de vista Saldarriaga, Bravo-Cedeño y Loo-Rivadenerira (2016), se refirieron a la teoría constructivista de Piaget, y expusieron sus ideas como un análisis y clasificación cronológica del desarrollo humano, donde la experiencia es el mecanismo por medio del cual se aprende y reflexiona. En los planteamientos de Vigotsky también se encontró que Alessandrini (2017); añade el enfoque sociocultural, incorporando una visión innovadora, donde incluye elementos pragmáticos, teniendo en cuenta la afectividad, las emociones, el desarrollo biológico y el entorno social del individuo.

Para la teoría del procesamiento de la información es importante citar a Ñorona y Flores (2016), quienes en su artículo "Influencia de la aplicación de la teoría del aprendizaje de Robert Gagne en el rendimiento académico, en el estudio del experimento de Oersted", cuestionaron y dispusieron el papel de la tecnológica y enfatizaron sobre la sucesión de componentes psíquicos que llevan a realizar una actividad; como los procedimientos, la memoria, la motivación, atención, los estímulos y percepción sensorial, análisis de información (Minnotta, 2017; Schunk, 2012).

Abarcamos en consideración, una de las teorías de mayor peso epistemológico en esta investigación; para tal fin, es conveniente hablar de Bandura (2001), quien propuso que el aprendizaje es un hecho social, entendido como el intercambio de posiciones adquiridas por el estudiante a través de su experiencia y el contacto con su alrededor; que generando relaciones recíprocas entre estas, llega a reflexionar e indagar sobre su propio quehacer.

En relación con estas premisas, Winner (2015), reitera que los procesos de autorregulación cognitiva establecen un puente comunicativo que orienta al logro del

saber significativo, y en esto el docente juega un rol orientador, que estimula esta sucesión de eventos a través de estrategias y el dialogo asertivo para un objetivo. En cuanto a la propuesta de Zimmerman, Panadero y Tapia (2014), ellos indagaron sobre este modelo y lo consideraron como uno de los más completos, ya que abarca la totalidad de factores implícitos en el análisis de las formas de asimilar las actividades frente a una tarea; entre ellas, la motivación, las expectativas, el interés, la orientación, la metacognición.

La metacognición apunta a la capacidad de ser conscientes del propio proceso de aprendizaje, permitiendo a los educandos, la planeación y el monitoreo de su propio conocimiento, destrezas y la autoevaluación del trabajo realizado, así como consignar y afianzar las competencias cognitivas a través de una guiatura sistemática basada en la reflexión (Schraw, Crippen, y Hartley, 2006). De este modo, la instrucción metacognitiva se constituye de dos componentes: el conocimiento de cognición y la regulación de la cognición. El primero incluye lo que el individuo sabe acerca de su proceso cognitivo, del saber en general y que influye en el desempeño estudiantil, teniendo que ver con tres tipos de consciencia metacognitiva: la declarativa (lo que se sabe acerca del mundo y la realidad), la de proceso (conocimiento relacionado con el cómo hacer las cosas) y el conocimiento condicional (que se refiere a saber aplicar componentes específicos de los dos conocimientos anteriores con el fin de resolver un problema de manera efectiva) (Schraw y Moshman, 1995). Mientras que el segundo se refiere a un conjunto de actividades que ayudan al alumno a planear, monitorear y evaluar su propio trabajo.

La motivación envuelve en su significado a cualquier tipo de ambición que lleva a alguien a realizar alguna tarea particular (Baumeister y Vohs 2007); por lo que, el impulso hacia la acción puede aparecer como resultado de factores externos como el anhelo de tener un reconocimiento, la influencia del medio circundante, el miedo al castigo, etc. La motivación autónoma o interna está mejor asociada con mejores resultados de aprendizaje, persistencia en la sensación de bienestar y, por consiguiente, también con un mejor uso estrategias metacognitivas (principios morales, recursos materiales, expectativas, automonitoreo, control de atención), una sana autoeficacia y una orientación al logro clara (Vansteenkiste et al., 2004).

Otro factor que se tuvo en cuenta en esta investigación fue la volición entendida como la capacidad de inhibir o detener el impulso de distracción con el fin de proteger las intenciones de alcanzar un objetivo educativo mayor (Duckworth y Seligman, 2006). Por ello, cuando un aprendiz busca alcanzar un propósito que implique tiempo y esfuerzo, podrá mantenerse lejos de distracciones externas triviales o aquellas distracciones negativas como el aburrimiento, el deseo de hacer algo más divertido, etc. (Zimmerman, Schunk 2011).

Las expectativas y creencias que tengan los estudiantes acerca de qué tan eficaces son en su proceso de aprendizaje son un factor esencial que determine qué tipo de tareas elegirán y cuánto esfuerzo pondrán invertir a corto y largo plazo en su realización, así como la manera en que lidiarán con el estrés (Colom, 2012), puesto que los pensamientos y las creencias relacionadas con la auto eficacia producen emociones y sentimientos que influyen en las decisiones y la postura que tenga el aprendiz antes de la realización de sus actividades, si el estudiante cree que es capaz de enfrentar y superar una tarea, tendrá sentimientos positivos, mientras que la creencia de falla le producirá ansiedad y temor durante el proceso (Tuckman y Monetti, 2011).

El aprendizaje de un estudiante no sólo depende de sí mismo, sino también del entorno que le rodea; es por ello, que tanto su familia como el ambiente circundante puede afectar negativa o positivamente la manera en que se enfrenta a su aprendizaje y cómo gestiona sus recursos y herramientas en el proceso. Es tal la influencia que puede tener el entorno, que aquellos niños que tienen relaciones más significativas con la familia tienen un mejor desempeño académico a corto, mediano y largo plazo, en su trayectoria educativa (Álvarez et al., 2015); por lo que el nivel de acompañamiento, compromiso y participación parental es esencial (Bracken y Fischel, 2008).

Monereo, Pérez, Palma, Muntada y Castelló (2007), afirmaron que las estrategias de aprendizaje ayudan al estudiante a que de manera consciente tome decisiones con el fin de seleccionar, filtrar y escoger el conocimiento que considera necesita para la consecución de un objetivo académico o un problema a resolver.

Román y Gallego (1994) dividen las estrategias cognitivas de aprendizaje en cuatro grandes grupos. Las primeras fueron las estrategias de adquisición de información, las cuales facilitan la aprehensión de un nuevo concepto o habilidad a través de una secuencia organizada, en el segundo grupo se hallaron las estrategias de codificación de información, que son las que permiten que la nueva información que llegue al estudiante pase de la memoria de corto plazo a la de largo plazo, el tercer grupo fue llamado, estrategias de recuperación de información y consiste en la verificación de los pasos anteriores, es decir, corrobora si realmente la nueva información está integrada, finalmente y el último grupo se constituyó por las estrategias que apoyan al procesamiento de la información, como las metacognitivas y las socio-afectivas.

Para cerrar esta aparte se planteó el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como un referente considerable y preciso al abordar el estudio investigativo y relacional entre la instrucción y la cognición; por la tanto se consideró conveniente el uso y aplicación de las TIC en la organización, diagnóstico, análisis, interpretación y sistematización de estos procesos; como lo expresa Chasco, Pumarada

y Contreras (2017), en estos tiempos los medios tecnológicos han transfigurado el entorno individual, colectivo y mundial, quedando el estudiante inmerso en la sociedad del conocimiento, es evidente que los jóvenes hoy en día tienen cierta tendencia al uso de medios tecnológicos, los cuales de alguna manera se encuentran sometidos por la sociedad masificada. Valencia y Caicedo (2017), afirmaron que el uso de este tipo de recursos favorece la construcción de estructuras mentales que conllevan al mejoramiento del aprendizaje.

Método

La ruta metodológica define las técnicas, instrumentos, metodologías y procedimientos que garantizan la consecución del proyecto investigativo. En este caso se optó por la investigación cualitativa ya que permite entender un fenómeno en vez de probar una teoría, por lo que tiene el potencial de brindar datos útiles y relevantes acerca de éste, haciendo que el compromiso y la interpretación del investigador se vean implicados Cooper y Schindler (2006).

Enfoque metodológico: debido a la naturaleza de la investigación, se vio la clara necesidad de utilizar un acercamiento exploratorio y descriptivo, ya que como lo mencionan Welman, Kruger y Mitchell (2005), permite tener un mejor entendimiento de un fenómeno; además que permite delimitar mejor el problema, aclarar conceptos, reunir explicaciones y formular hipótesis (Yin, 2009).

Población de estudio: para el desarrollo del presente proyecto investigativo, se eligieron los estudiantes de grado once de dos instituciones educativas de carácter público, La I.E. Los Cauchos ubicada en San Agustín, Huila y la I.E. La Belleza, ubicada en Argelia, Cauca. Estas instituciones son de carácter rural y de economía básicamente agrícola. La población estudiantil de grado once, en la I.E. La Belleza fue de 27 estudiantes y en la I.E. los Cauchos, de 28 estudiantes.

Muestra: la investigación se focalizó en el estudio, análisis y seguimiento de un grupo de 33 estudiantes integrado por grado once; 18 estudiantes de la I.E. Los Cauchos (Huila) y 15 Estudiantes de la I.E. La Belleza (Cauca) respectivamente; además se contó con la participación de 4 docentes del nivel de enseñanza secundaria y media vocacional, 2 por cada institución mencionada.

Categorías de investigación: de acuerdo con los objetivos específicos planteados, se establecieron cuatro categorías de investigación, y 16 subcategorías que retroalimentan todo el proceso cualitativo del análisis de información. La primera de ella tiene que ver con las estrategias de aula para el desarrollo de la conciencia metacognitiva, la segunda con las estrategias de aula para el desarrollo de la conciencia metacognitiva, la tercera con los procesos metacognitivos llevados a cabo en los estudiantes y finalmente, la

cuarta describe la relación entre dichos procesos y el rendimiento académico.

Instrumentos de recolección de datos: para el desarrollo de la presente investigación, se procedió a elegir tres diferentes instrumentos para la recolección de datos de acuerdo con la naturaleza del estudio, es decir cualitativos y descriptivos. Estos fueron: un test de diagnóstico junto con la revisión documental, una entrevista semiestructurada aplicada a docentes y un cuestionario aplicado a los estudiantes.

En cuanto a la validación de instrumentos, se procedió a verificar la pertinencia de cada ítem con base a los objetivos específicos y una vez se tuvo el aval de dos expertos, se realizó una prueba de pilotaje con dos participantes de la población estudiada.

Proceso de sistematización y análisis: en primera medida, se utilizó el programa online Google Forms, para digitalizar y virtualizar los instrumentos de recolección de datos aplicados a estudiantes y docentes, facilitando el proceso de sistematización, pues esta herramienta permitió exportar las respuestas en hojas de cálculo en Excel; por lo tanto, Excel cumplió también un papel importante en el proceso de sistematización de la información. Como instrumentos para la sistematización, se contó con el diseño de matrices de análisis categorial, estructuradas para integrar la información por categorías y subcategorías de investigación, y en articulación con los objetivos específicos. Como técnicas de codificación, se hizo uso de la codificación abierta y la codificación axial, las cuales flexibilizan el registro de datos cualitativos ya que, permite revisar los contenidos de las respues-

tas y determinar, en principio, a qué subcategoría pertenecen para hacer el registro de manera directa, y así poder ir consolidando la información para cada subcategoría.

Para el proceso de análisis, se hizo uso de la técnica de identificación de recurrencias a fin de encontrar las repeticiones e ir estableciendo las tendencias mediante procesos matemáticos y estadísticos básicos; se acudió a procesos de identificación y jerarquización de hallazgos emergentes y finales; también, de rotulación y descripción de hallazgos; cumplió en este proceso de análisis una función preponderante la estadística descriptiva, la cual permitió la exposición de resultados mediante tablas y figuras. Finalmente, es preciso indicar que los resultados fueron triangulados con los referentes teóricos y conceptuales que orientaron la investigación.

Resultados

El análisis diagnóstico permite reconocer los factores asociados al desarrollo de la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de las dos instituciones y qué elementos intervienen en la aprehensión del conocimiento; como lo plantea Gonzales y Guadalupe (2017), es necesario adentrarnos al estudio específico para determinar cuáles son las estrategias que pueden impactar de manera negativa o positiva los procesos de aprendizaje. Para el análisis de este aparte se usó el instrumento diagnóstico sobre el rendimiento académico estudiantil y factores asociados, además la revisión documental para complementar una interpretación objetiva.

Tabla 1.
Rendimiento académico y factores asociados

Rendimiento académico y factores asociados

Nivel de conocimientos previos y factores asociados

Desarrollo de las competencias comunicativas: De acuerdo a los resultados obtenidos, las muestras poblacionales en ambas instituciones señalan que tanto los estudiantes de la I.E La Belleza como los estudiantes de la I.E Los Cauchos presentan dificultades en su argumentación oral y escrita. Sin embargo, en la I.E Los cauchos, los estudiantes presentan mayor dificultad. Lo que demuestra que se requiere mejorar las estrategias pedagógicas y didácticas para fomentar el análisis crítico de los contenidos académicos.

Apropiación del nivel cognitivo: Teniendo en cuenta el promedio de las respuestas de ambas instituciones en esta subcategoría, los estudiantes manejan un nivel de conocimiento apropiado para el grado académico en el que se encuentran, puesto que no presentan dificultad a la hora de entender las temáticas propuestas en el aula de clases. Por lo tanto, se puede deducir que los diferentes contenidos se presentan de manera articulada acorde con el estadio de desarrollo psicosocial de los estudiantes

Manejo de las concepciones institucionales curriculares: Los resultados indican que, para ambas instituciones, los estudiantes no demuestran un grado de apropiación frente a las estructuras curriculares y los lineamientos específicos que orientan su formación en las diferentes áreas del conocimiento; como es la existencia de la interrelación en los contenidos, estándares, competencias y aprendizajes.

Nivel actitudinal y factores asociados

Atención y disposición al aprendizaje: Se encuentra que los estudiantes de ambas instituciones están prestos y atentos a las orientaciones dadas por el docente en el aula de clase; lo que evidencia que el rol del docente es esencial como mediador para la aprehensión del conocimiento y el desarrollo integral del educando.

Competencias ciudadanas: La muestra poblacional considera esencial el respeto a la libre expresión y la sana convivencia, lo que refleja que el estudiante posee habilidades cognitivas y de manejo emocional, tanto de manera individual como social; representando una fortaleza en el campo axiológico para el desarrollo de procesos de autorregulación del aprendizaje.

Participación en actividades lúdicas pedagógicas: La población estudiantil de las instituciones manifiesta interés en vincularse a las actividades de tipo cultural, deportivo y social. Lo que demuestra la importancia de los espacios extracurriculares para la formación integral del individuo y los diferentes ambientes escolares como medio de recreación dirigida.

Nivel en técnicas y hábitos de estudio y factores asociados

Autoeficacia frente al aprendizaje: Con respecto a estos factores, es interesante resaltar que existe un manejo inapropiado del tiempo libre, ya que se constata que presentan dificultad para la organización y el establecimiento de rutas de trabajo que posibiliten un mayor grado de compromiso y pertinencia frente a sus responsabilidades y deberes escolares.

Uso y manejo de Tic: EL uso de herramientas tales como imágenes, videos, diagramas, mapas conceptuales y recursos TIC, permite a los estudiantes incrementar su motivación frente al conocimiento y representan en sí un mediador para desarrollar estructuras de asociación en la interpretación del pensamiento abstracto. Cabe resaltar que el contexto social y geográfico de ambas instituciones, dificulta el acceso y utilización de este tipo de herramientas. Sin embargo, a pesar de la limitante, éste se considera un factor importante dentro del desarrollo del proceso cognitivo.

Estilos de aprendizaje: A pesar de que el uso de la voz es una herramienta esencial en los procesos de enseñanza en las aulas de clase, la muestra estudiantil presenta inconvenientes en el desarrollo de este tipo de aprendizaje; esto puede deberse a que, en la actualidad, otras herramientas más novedosas como el uso de las TIC (aprendizaje visual) y las actividades lúdico-pedagógicas (aprendizaje kinestésico) ayudan notablemente en la aprehensión del conocimiento de manera más efectiva.

Nivel motivacional y factores asociados

Motivación extrínseca y rendimiento académico. Los estudiantes declaran mayor interés en la adquisición de una calificación cuantitativa que en su propio proceso de aprendizaje, se puede inferir que los intereses estudiantiles se reducen a una apreciación sumativa que en ocasiones no refleja con total fidelidad lo que ocurre en la asimilación del conocimiento significativo.

Procrastinación y actividades académicas: Regularmente los estudiantes posponen sus actividades académicas con frecuencia, lo que implica un mayor interés en actividades de dispersión social que en el cumplimiento de sus deberes estudiantiles y revela que el estudiante procrastina debido a la falta de acompañamiento familiar y un sistema evaluativo institucional condescendiente.

Volición y autonomía: Al hablar de volición y la capacidad de autorregular la atención y el compromiso en el desarrollo de cierta actividad académica, independientemente del ambiente en el que se encuentre el educando, se puede evidenciar que la muestra poblacional posee un manejo básico de autorregulación. Por lo cual, se hace evidente la necesidad de implementación de estrategias y herramientas que permitan que los estudiantes mejoren este tipo de habilidades

Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al diagnóstico sobre el nivel de rendimiento académico en estos estudiantes objeto de estudio, en lo que tiene que ver con el nivel en los conocimientos previos y los factores relacionados, tenemos la interpretación y análisis de situaciones académicas, las cuales están relacionadas con el estadio de desarrollo psicológico en el que se encuentran; sin

embargo, se debe considerar que las habilidades de expresión oral y escrita deben mejorar, ya que se evidencia un nivel regular en estas competencias.

Por otra parte, en el nivel actitudinal y factores asociados se presenta una inclinación hacia el factor axiológico, destacando el interés y la profundización

en lo que tiene que ver con la inteligencia emocional. En igual medida en el nivel en técnicas y hábitos de estudio y factores asociados, los estudiantes aún requieren establecer un control sobre la administración de su tiempo de trabajo y el perfeccionamiento de las técnicas de estudio, especialmente fuera de la institución, puesto que a través de la experiencia individual, el trabajo colaborativo y las herramientas de mediación pedagógica han generado sus propias estrategias de autorregulación cognitiva de manera empírica, asumiendo roles específicos en la resolución de problemas, tal como lo señala Avello, Martínez y Marín (2016). Es enfático afirmar en cuanto al nivel motivacional y factores asociados, que los estudiantes consideran al docente como figura destacada, eje de la interacción en el aprendizaje y en la mayoría de los casos prefieren que sea él quien oriente las experiencias dentro del aula, favoreciendo la orientación hacia

el reconocimiento de los procesos autorreguladores de los educandos.

Estrategias de aula para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

El aprendizaje dentro del aula es de suma importancia, de ahí parten los procesos de instrucción y orientación para la realización de una actividad tanto por el estudiante como del docente y lograr el alcance de un objetivo, meta o indicador de desempeño. De acuerdo con Osses y Jaramillo (2008), es necesario incorporar la dimensión autorreguladora, la cual permite incorporar nuevas facetas como propuesta innovadora de análisis para interpretar la realidad educativa del estudiante, para este caso en el contexto rural.

Tabla 2.
Estrategias de aula para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Estrategias de aula para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Estrategias lúdicas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Habilidades sensoriales y motricidad: hace referencia a aquellas actividades que exploran las diversas habilidades sensoriales de los estudiantes, como las visuales, kinestésicas y auditivas.

Trabajo colaborativo: Las actividades basadas en el trabajo colaborativo juegan un rol importante en la adquisición del conocimiento. Sin embargo, en la I.E La Belleza, su relevancia es mayor que en la I.E Los Cauchos.

Uso de las TIC: Es una herramienta facilitadora en la interrelación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que permite el estímulo de varios tipos de aprendizaje simultáneamente.

Estrategias socioafectivas y motivacionales para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Estrategias socioafectivas para la gestión de emociones: La regulación de la inteligencia emocional juega un papel importante dentro del aula de clases, ya que capacita a los estudiantes en el reconocimiento de sus propias sensaciones y el ambiente escolar

Idoneidad y vocación profesional: Tanto la imagen que proyecta el docente en el aula, como la percepción que el educando forma de él influyen directamente en la forma en la que el estudiante procesa la información cognitiva y su disposición frente a ella.

Etnografía de la comunidad educativa: La lectura del contexto socio económico del estudiante permite que el docente pueda contextualizar los contenidos impartidos y crear estrategias didácticas y pedagógicas.

Estrategias de elaboración para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Mediación docente: La función docente dinamiza la interrelación con los estudiantes y hace factible la construcción del conocimiento a través de la motivación y el compromiso.

Diseño de ruta de trabajo: Es uno de los pilares en el éxito académico, pues consiente la creación y consecución de metas procedimentales a lo largo de toda la trayectoria y con ello el incremento de su conciencia metacognitiva.

Gestión de los estilos de aprendizaje: El reconocimiento de las diversas formas de aprender en los estudiantes capacita al docente en la creación y organización de material significativo, promoviendo la inclusión y pertenencia a su contexto inmediato.

Aprendizaje significativo en el trabajo colaborativo: El trabajo en equipos posibilita el mejoramiento de las relaciones interpersonales, la creatividad, y la construcción de saberes, de acuerdo con el contexto inmediato.

Estrategias con mediación TIC para el desarrollo de la conciencia metacognitiva

Implementación y mediación tecnológica: La mediación responde a la creación de un puente entre el estudiante y el conocimiento a través del uso de herramientas tecnológicas disponibles, a partir del entorno educativo.

Herramientas TIC en trabajo colaborativo: la interrelación entre las herramientas tecnológicas y el trabajo colaborativo como estrategia didáctica fomentan la generación de espacios académicos donde el estudiante desarrolla sus habilidades de manera productiva en compañía de sus pares.

Herramientas tecnológicas off-line: Haciendo énfasis en el contexto rural, los implementos tecnológicos que no dependen del internet para su funcionamiento, representan un recurso de apoyo permanente para los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes académicos.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Es preciso reconocer que, para estos estudiantes, en cuanto al nivel de apropiación de las estrategias lúdicas pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva se destacó el trabajo dinámico y creativo específico, que procure la exploración y proyección de los diferentes estilos de aprendizaje. Por otra parte en cuanto al nivel de las estrategias socio-afectivas y motivacionales para el desarrollo de la conciencia metacognitiva es válido afirmar la relevancia de los ambientes escolares y la sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, en especial la relación con el docente y los pares de clase ya que otorga al estudiante mayor confianza y motivación para desarrollar una actividad académica y genera estadios de autorregulación emocional y la autogestión de tareas de manera autónoma.

En efecto, para las estrategias de elaboración para el desarrollo de la conciencia metacognitiva se procura el acompañamiento docente y el uso de diferentes estrategias de enseñanza, como la creación de instrumentos de evaluación, seguimiento de procesos y evaluación formativa, los estudiantes crean sus propios espacios

de autorreflexión y retroalimentación con el fin de reconocer fortalezas y debilidades en su desempeño académico. De igual modo en las estrategias con mediación TIC para el desarrollo de la conciencia metacognitiva, se requiere el establecimiento de rutas de trabajo planificadas mediadas por el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y las rúbricas de auto y coevaluación, lo que puede incentivar la motivación y la volición en estos estudiantes objeto de estudio.

Procesos metacognitivos

De acuerdo con Burón (1996), los procesos metacognitivos permiten a los estudiantes conocer el esfuerzo que necesitan realizar para alcanzar los objetivos propuestos, las estrategias requeridas en cada paso, las posibilidades de acción y, sobre todo, la capacidad de auto observarse a lo largo del proceso de elaboración del conocimiento. Por lo tanto, es notorio la importancia de este aspecto dentro del proceso de aprendizaje y el éxito en el rendimiento académico.

Tabla 3.
Procesos metacognitivos

Procesos metacognitivos

Procesos metacognitivos conscientes

Consciencia metacognitiva: Implica una mayor apropiación del proceso educativo y, por consiguiente, mejores resultados, favoreciendo el pensamiento crítico, la regulación de las actividades y el desarrollo de competencias como la argumentativa y propositiva.

Autorreflexión: Lleva a los estudiantes a indagar sobre la relación que tiene sobre sus propias habilidades, actitudes, valores; orientándolo a ser el promotor de sus propios saberes.

Motivación: Es evidente que la disposición del estudiante frente a una actividad favorece los resultados. En la población estudiada se encontró que la motivación descansa mayormente en el deseo de la obtención de buenos resultados académicos.

Procrastinación: Considerando que la motivación principal en los estudiantes es extrínseca, se evidencia claramente la procrastinación en la entrega de actividades académicas, donde el estudiante generalmente pospone sus deberes por actividades triviales.

Procesos metacognitivos tácticos y estratégicos

Comprensión, interpretación y análisis de núcleos problemáticos: El trabajo con base en núcleos problemáticos genera la oportunidad de abarcar de manera integral el estudio de casos, la investigación interdisciplinar y la adquisición de habilidades para la vida

Seguimiento de procesos: Enmarca el procedimiento desarrollado por el docente y el estudiante a través de rúbricas y otros instrumentos de evaluación formativa, mostrando el avance, habilidades, fortalezas y aspectos a mejorar en los diferentes participantes del proceso educativo.

Manejo adecuado de recursos disponibles: Los recursos físicos y académicos con los que cuente una institución, representan un factor incidente en el ámbito educacional, por lo que es propicio un manejo adecuado.

Procesos metacognitivos autorreflexivos

Acompañamiento del núcleo familiar: Se confirma que el acompañamiento familiar es indispensable en el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas del estudiante.

Evaluación formativa: Son importantes los espacios de autorreflexión para tener una retroalimentación docente permanente y a la participación de los compañeros de clase.

Autoevaluación y co-evaluación (espacios de autorreflexión): Es importante recalcar estas estrategias de evaluación como factores que dirigen al estudiante hacia la toma de consciencia del trabajo realizado, su disposición en aula, sus fortalezas y debilidades.

Procesos motivacionales

Autoeficacia: Esta característica contribuyen a la promoción de actitudes y conductas favorables y a la creación de un ambiente interno apropiado para favorecer su autoestima y desenvolvimiento académico.

Inteligencia emocional: La capacidad que tienen los estudiantes para regular sus propias emociones, favorecen sus relaciones interpersonales, su desempeño académico y la toma de decisiones que promuevan la sana convivencia y la aceptación a la diversidad.

Intervención de estrategias axiológicas: La instrucción en valores por parte de la familia y las instituciones educativas encaminan al estudiante a la formación integral en competencias ciudadanas, haciéndolos partícipes de grupos sociales enfocados hacia el pensamiento crítico y la inclusión en el mejoramiento de la realidad en la que se encuentra inmerso.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Es claro que la conciencia metacognitiva y la autorreflexión son prioritarias en el mejoramiento en los resultados académicos y la potenciación de las habilidades intelectuales. Los estudiantes crean por sí mismos espacios para la autorreflexión y la retroalimentación por parte de sus docentes, con el fin de corregir posibles falencias en su desempeño académico, a la vez que reconocen sus habilidades y buscan maneras de potencializarlas para la consecución de sus objetivos en clases; lo que impacta igualmente en otro de los factores relevantes, como la motivación y el compromiso frente al aprendizaje mediados por el componente axiológico en el aula de clases.

Procesos metacognitivos y rendimiento académico

Los procesos metacognitivos pueden afectar la disposición, el compromiso y el comportamiento de los estudiantes a la vez que influye en su rendimiento académico, lo que puede definirse como un constructo que engloba y evidencia habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridas por el estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Navarro, 2003).

Tabla 4.
Procesos metacognitivos y rendimiento académico

Procesos metacognitivos consientes y rendimiento académico

Autorreflexión sobre los procesos de aprendizaje: la aplicación de estrategias que favorecen la reflexión y la participación, dan paso a la apertura de actitudes positivas y comportamientos acordes a los lineamientos académicos y de convivencia establecidos.

Metas de aprendizaje: Llevan al estudiante a la elaboración y consecución de sus propias metas de aprendizaje teniendo en cuenta sus habilidades, fortalezas y debilidades.

Evaluación formativa en el seguimiento de procesos integrales: Se hace énfasis en el quehacer docente enfocado desde el seguimiento continuo de cada uno de los apartes que la integran. Cabe destacar que tanto los componentes académico, axiológico y actitudinal.

Procesos metacognitivos tácticos y estratégicos y rendimiento académico

Habilidades en la comprensión y la resolución de problemas: Involucra trabajar con la reflexión, investigación y definición de estrategias para proponer soluciones viables usando los conocimientos declarativos y procedimental

Planeación estratégica: Se refiere a la gestión que permite establecer las pautas para alcanzar metas previstas, adaptándose a las necesidades que demanda el contexto educativo.

Sentido de pertenencia institucional: La participación en actividades recreativas, lúdicas y culturales dentro de la institución, representa una estrategia para promover el aprendizaje autorregulado y el desempeño integral.

Procesos autorreflexivos y rendimiento académico

Volición y rendimiento académico: el acto volitivo o el control de la propia voluntad, refleja la importancia de la autorreflexión en los estudiantes como parte del seguimiento en la consecución de objetivos académicos.

Autoevaluación y plan de mejoramiento: Abarca la intervención tanto del docente y del estudiante, los cuales a partir de la generación de hallazgos significativos permiten establecer unas pautas específicas que apunten a mitigar las debilidades y fortalecer los aspectos positivos.

Aprendizaje significativo y autorreflexión: Buscar la generación de estrategias de carácter interpretativo cuya aplicación guían al estudiante a la autorreflexión del mismo y le permiten relacionar los saberes adquiridos dentro del aula con casos reales cotidianidad.

Expectativas frente al aprendizaje: Este aspecto determina en cierta medida las actitudes cognitivas y comportamentales y los alcances académicos que se puedan conseguir.

Competencias ciudadanas: Motiva al estudiante hacia el mejoramiento académico por medio de la participación democrática dentro de su contexto.

Diseño de material significativo: La creación de material didáctico diseñado con pertinencia e idoneidad, con base en paradigmas educativos innovadores y que considere la realidad del contexto educativo y los intereses estudiantiles.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Se ve claramente que aspectos como el aprendizaje significativo y la participación en espacios de autorreflexión incentivan el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Así mismo como la instrucción en habilidades para la comprensión y resolución de problemas y el diseño de material significativo dentro de clases dinámicas. También se encontró que tanto las expectativas frente al aprendizaje como el diseño de material significativo poseen la misma importancia para la población de estudio, es decir, que la presencia de clases dinámicas, con material relacionado a la realidad de la comunidad, que tenga en cuenta los intereses de los educandos y las expectativas que estos tengan de cada asignatura a lo largo del año, influye en su disposición frente al aprendizaje.

Finalmente, en lo que tiene que ver con la gran pregunta *¿Cuál es la relación entre la aplicación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el rendimiento académico de los estudiantes de grado once de dos instituciones de educación media vocacional del sector rural, ubicadas en los departamentos de Cauca y Huila, Colombia?*, se determina que existe una reciprocidad entre la consecución del desempeño escolar y la conciencia metacognitiva por medio de recursos dirigidos y planificados al diseño curricular, teniendo en cuenta el manejo de las competencias, diversificadas hacia el desarrollo de las habilidades de los estudiantes, así mismo la aplicación de metodologías didácticas y pedagógicas centradas en la participación activa y lúdica de los estudiantes. Cabe resaltar que en este caso es el docente el mediador entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje del educando como aprehensor y agente constructor de su propio conocimiento; no obstante, es fundamental enfatizar el protagonismo de los educandos a través de la autorregulación, ya que son ellos quienes dinamizan el conocimiento significativo a partir de estrategias particulares que han desarrollado a través de la práctica reflexiva que conlleva al alcance de las metas de aprendizaje.

Ampliando la respuesta al interrogante respecto a las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la conciencia metacognitiva y su relación con el mejoramiento del desarrollo del desempeño académico, se destaca la importancia de la vinculación de los estudiantes dentro de sus propios procesos de aprendizaje, incluso dentro de la evaluación formativa, pues permite que tengan más conciencia de su rol en su propio aprendizaje y cómo ellos

influyen en sus compañeros. Así mismo, las herramientas tácticas que se destacan tienen que ver con el trabajo en equipo, el juego de roles, el uso de núcleos temáticos, la aplicación de los estilos de aprendizaje y de técnicas de estudio. Por otra parte, las estrategias autorreflexivas que mayor impacto positivo tienen en el rendimiento académico están relacionadas con la creación de espacios para que los estudiantes evalúen su desempeño y trabajo, y la evaluación que hagan acerca de su proceso y avance en el aprendizaje. Finalmente, las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la motivación y el rendimiento académico tienen que ver con el acompañamiento familiar, la evaluación formativa y la instrucción del componente axiológico. De esta manera, se consigue lo afirmado por Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro (2015), que los estudiantes que toman conciencia e iniciativa frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje asumirán un compromiso mayor a través de sus habilidades y capacidades, llegando a tener un desempeño académico sobresaliente y una formación integral y significativa.

Referencias

- Alessandroni, N. (2017). *Imaginación, creatividad y fantasía en Lev S. Vygotski: una aproximación a su enfoque sociocultural*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i122.26843>
- Avello-Martínez, R. y Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 20 (3) (pp. 687-713). Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54603>
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 5, No.3 (pp.293-311) Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Bachler, R. (2017). El marco metodológico definido por el conductismo y heredado por la psicología cognitiva. *Revista interdisciplinaria de filosofía y psicología*, vol.12 (39) (pp 76-83). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323015631_EL_MARCO_METODOLOGICO_DEFINIDO_POR_EL_CONDUCTISMO_Y_HEREDAD_O_POR_LA_PSICOLOGIA_COGNITIVA
- Bandura, A. (2001). *La Teoría Cognoscitiva Social: Una Perspectiva Agencial*. Revisión anual de psicología. California, Estados Unidos. Stanford University. Recuperado de https://www.google.com/search?q=BANDURA_Social_Cognitive_Theory_Taducción&oq=BA NDURA_Social_Cognitive_Theory_Taducción&aqs=chrome..69i57j69i60&sourceid=chrome&ie=UTF-8

- Baumeister, R. y Vohs, K. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, vol 1, (1) (pp. 115-128). Doi <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Bracken, S. y Fischel, J. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, vol 19 (1) (pp. 45-67). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10409280701838835>
- Burón, J. (1996) Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Chasco, C., Pumarada, M. y Contreras, J. (2017). *Papel de las TIC en el rendimiento académico, una aplicación con modelos estructurales*. Investigaciones de la economía en educación. Capítulo 4 (pp. 449-471). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/323542738_Papel_de_las_TIC_en_el_rendimiento_academico_una_aplicacion_con_modelos_de_ecuaciones_estructurales
- Chaves, E. y Rodríguez, L. (2017). Aprendizaje Autorregulado en la Teoría Sociocognitiva: Marco Conceptual y Posibles Líneas de Investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, vol. 12 (2) (pp. 1-47). Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>
- Colom, R. (2012). *Psicología de las diferencias individuales: Teoría y práctica*. Madrid-España. Pirámide.
- Cooper, D. y Schindler, P. (2006) *Business research methods*. 9th edition. New York: McGraw- Hill-Irwin
- Duckworth, L. y Seligman, E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, vol. 98 (1) (pp. 198 - 208). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>
- García, A. (2018). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia (Tesis doctoral)*. Madrid - España, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/49375/1/T40286.pdf>
- González, C. y Guadalupe, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. 47 (1) (pp. 91-108). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>
- Mannion, J. (2018). *Metacognition, self-regulation, oracy: A mixed methods case study of a complex, whole-school Learning to Learn intervention* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://doi.org/10.17863/CAM.36395>
- Minnota, C. (2017). *Teoría del procesamiento de la información en la resolución de problemas*, vol. 5 (1) (pp. 149-159). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1127>
- Monereo, C., Pérez C. M., Palma M., Muntada, M. y Castelló, M. (2007). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Grao
- Navarro, R. (2003). El Rendimiento Académico, concepto, Investigación y Desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol 1(2) (pp.1-16)
- Noroña, M., Flores, B y Flores, F. (2016) Influencia de la aplicación de la Teoría del Aprendizaje de Robert Gagné en el rendimiento académico, en el estudio del Experimento de Oersted. *Revista Lam At J phys. Edu*, vol 10 (1) (p.p. 1-7). Recuperado de [https://C:/Users/USERTS/Downloads/Dialnet-InfluenciaDeLaAplicacionDeLaTeoriaDelAprendizajeDe-5517255%20\(1\).pdf](https://C:/Users/USERTS/Downloads/Dialnet-InfluenciaDeLaAplicacionDeLaTeoriaDelAprendizajeDe-5517255%20(1).pdf)
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos XXXIV*, vol. 1 (pp. 187-197). Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n1/art11.pdf>
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica Contrastando self-regulation educational theories: A theoretical review *Revista de psicología educativa*, vol 20 (1) (pp. 11-22). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Peña, A. (n.d.) (2017). *Inteligencia emocional y motivación de logro en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria en el área de educación para el trabajo de la I.E "Pedro A. Labarthe"*. Lima, Perú.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *ACRA Escalas de estrategias de aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones S. A.
- Saldarriaga-Zambrano, P., Bravo-Cedeño, G y Looz Rivadeneira, M (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, vol. 2 (3) (p.p. 127-133). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802932>
- Schraw, G., Crippen, K. J. y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, vol. 36 (1) (pp. 111- 139). Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*. vol. 7 (1) (pp. 351- 371) Recuperado de <https://doi.org/10.1007/BF02212307>.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. México, DF.: Cengage Learning.
- Trias, D. (2017). <https://www.researchgate.net>. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316881967_Autorregulacion_en_el_aprendizaje_analisis_de_su_desarrollo_en_distintos_contextos_socioeducativos
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa*. Pearson Educación. Recuperado de <https://www.worldcat.org/title/teorias-del-aprendizaje-una-perspectiva-educativa/oclc/1128413207>
- Valencia, M. y Caicedo, A. M. (2017). Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover aprendizaje autorregulado. *Pensamiento Psicológico*, vol. 15 (2) (pp. 15-28). Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSII5-2.dtat>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. y Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 87 (2) (pp. 246-260). Recuperado de <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Wang, Ch y Pape, S. (2004). Self-Efficacy beliefs and self-regulated learning strategies in learning English as a second language: four case studies. *Revista de Catesol Journal*, vol 16 (1) (p.p. 1-19). Recuperado de <https://webpages.uncc.edu/~cwang15/CATESOL2005.pdf>
- Welman, C., Kruger, F. y Mitchell, B. (2005). *Research Methodology (3rd ed.)* South Africa, Oxford University Press
- Winner, P. H. (2015). Self-Regulated Learning. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 535-540). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.25091-5>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Zamora, A. (2015). <https://dialnet.unirioja.es>. Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionAzamora/zamora_menendez_Angela_tesis.pdf
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York. Routledge. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/9781118133880.hop207003>



Nombre de la obra: Amor...fo

Autora: Lilian Rocío García García

Año: 2014

Técnica: Fotograma videoinstalación. 4 m x 2 m. Video 5:40.

Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

El diseño universal para el aprendizaje en escenarios de educación inclusiva¹

Universal design for learning in inclusive education scenarios

O desenho universal para aprendizagem em cenários de educação inclusiva

Gladys Molano Caro

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario
Corporación Universitaria Iberoamericana
gladys.molano@iberoamericana.edu.co

Fausto Yamid Noguera Caro

Licenciado en Pedagogía Infantil
Corporación Universitaria Iberoamericana
yanoes13@gmail.com

Sandra Milena Agreda Mojomboy

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas
Universidad del Magdalena
samagreda80@gmail.com

Yonny Guillermo Chingue Carlosama

Psicólogo
Corporación Universitaria Niremington
jho81k@gmail.com

Resumen

El Diseño Universal para el Aprendizaje DUA se constituye en una herramienta cuya aplicación de principios, colaboran en el acceso, permanencia y graduación de grupos poblacionales diversos; es así como a partir del diseño de una estrategia didáctico-pedagógica que incorpora los principios del DUA se favoreció el desarrollo de la comprensión lectora desde los tres niveles, literal, inferencial e intertextual en un grupo de estudiantes de grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara. El enfoque que orientó la investigación, base de este artículo, fue el cualitativo, acompañado del diseño de investigación acción, tomado desde la vertiente educativa. La población estudiantil estuvo representada por 19 estudiantes, la mitad eran estudiantes indígenas y la otra parte pertenecía a grupos migrantes al sector, no pertenecientes a la etnia, cuya edad promedio era de 11 años.

Palabras clave: comprensión, contexto de aprendizaje, diversidad cultural, educación, enseñanza, estrategia, lectura.

Abstract

The Universal Design for Learning DUA constitutes a tool whose application of principles, collaborates in the access, permanence and graduation of diverse population groups; this is how, from the design of a didactic-pedagogical strategy that incorporates the principles of the DUA, the development of reading comprehension from the three levels, literal, inferential and intertextual, was favored in a group of fifth grade students from the Rural Ethnoeducational Institution. Umada Wuarrara. The approach that guided the research, the basis of this

1 - Este artículo emerge de la investigación "Diseño de una estrategia didáctica y pedagógica basada en el DUA para el desarrollo de la comprensión lectora" realizada para obtener el título de la maestría en educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

article, was the qualitative one, accompanied by the action research design, taken from the educational perspective. The student population was represented by 19 students, half were indigenous students and the other part belonged to migrant groups to the sector, not belonging to the ethnic group, whose average age was 11 years.

Keywords: understanding, learning context, cultural diversity, education, teaching, strategy, reading.

Resumo

O Desenho Universal para a Aprendizagem DUA constitui-se em uma ferramenta cuja aplicação de princípios, colabora no acesso, permanência e graduação de diversos grupos populacionais. É assim que, a partir do desenho de uma estratégia didático-pedagógica que incorpora os princípios do UDL, favoreceu-se o desenvolvimento da compreensão leitora dos três níveis, literal, inferencial e intertextual, em uma turma de alunos do quinto ano da Escola Rural. Instituição Etnoeducativa Umada Wuarrara. A abordagem que norteou a pesquisa, base deste artigo, foi a qualitativa, acompanhada do delineamento da pesquisa-ação, tomada na perspectiva educacional. A população estudantil foi representada por 19 alunos, metade eram estudantes indígenas e a outra parte pertencia a grupos migrantes para o setor, não pertencentes à etnia, cuja idade média foi de 11 anos.

Palavras-chave: compreensão, contexto de aprendizagem, diversidade cultural, educação, ensino, estratégia, leitura.

Introducción

La comprensión lectora es un área medular para el desempeño en las diferentes áreas académicas; es así como frente a los resultados alcanzados por los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara en comprensión lectora en las diferentes pruebas realizadas a nivel nacional, en especial las pruebas Saber, se hizo necesario que se realizarán esfuerzos encaminados a la búsqueda e implementación de estrategias educativas que favorecieran su fortalecimiento. En consecuencia, se vincularon al diseño de la estrategia didático-pedagógica los tres principios rectores del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

El DUA ofrece alternativas de aprendizaje vinculadas desde lo teórico y práctico que promueven el conocimiento didáctico del contenido pedagógico y disciplinar en los diferentes campos del saber, los cuales conllevan a orientar y diseñar procesos educativos que permiten apoyar necesidades que afectan de forma directa el rendimiento académico y la comunicación.

El diseño de una estrategia parte del conocimiento de la población, así como de los atributos de la estrategia didáctica seleccionada; así, al asumir el DUA, se favorece el uso de las representaciones, de las interpretaciones de hechos, acciones y el dar sentido coherente de una situación o texto a partir de la integración de sus conocimientos previos y conceptos que, desde la expresión oral y escrita, enriquecen las competencias comunicativas en los diferentes espacios del saber.

La comprensión lectora es parte fundamental del aprendizaje de los educandos en todos los campos del saber. En este sentido, Golder y Gaonac'h (2001)

refieren que es una interpretación y, hace énfasis es que se interpreta permanentemente la información que se lee. En otros términos, la significación del texto no puede extraerse de esta última, necesariamente debe ser construida por un lector activo que, por lo mismo, hace que intervenga su conocimiento con el fin de elaborar inferencias.

Comprensión lectora

Según Carriazo, Mena y Martínez (2010) con Caballeros, Sazo y Gálvez (2014) y Vargas y Molano (2017) Flores Guerrero (2016) la persona que lee, para comprender el texto, se le facilita poner en práctica o hacer uso de lo que ha comprendido. No obstante, resaltan, que el propósito de la lectura está estrechamente conectado con la motivación de la persona. Es decir, la motivación o la desmotivación, afectará si comprende o no y, en consecuencia, si entiende o no el texto en cuestión.

Es por ello por lo que los educadores necesitan identificar las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, incluyendo su interés o no por la lectura. Deben, así mismo, ayudar a los jóvenes a descubrir por ellos mismos dicho propósito para que puedan aplicar estas habilidades no solo en el aspecto académico sino en todos los aspectos de sus vidas.

Rojas, Vargas y Medina (2016) señalan que la comprensión lectora es un proceso permanente, que ha ocupado un papel relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es una de las habilidades básicas para que el ser humano tenga mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo. Señalan que es importante porque se constituye en un proceso interdisciplinar desde las áreas del saber y además en los diferentes espacios donde se interactúa y prima la comunicación y el aprendizaje.

En este sentido, Gallego y Hoyos (2017) desde una perspectiva similar a Flores Guerrero (2016) al interrogarse acerca de ¿cómo promover la lectura? mencionan que se lee para entender el texto, así como para poner ese entendimiento en uso; es decir, al comprender lo señalado en el texto por el autor o autores, se desarrollan las competencias comunicativas. No obstante, resaltan, el propósito de la lectura está estrechamente ligado con la motivación para leer.

Igualmente, Bottero (2013) con Vidal y Manriquez (2016) consideran que la comprensión lectora es un proceso que comprende la construcción de un modelo mental, donde se establece una conexión entre elementos y se elaboran significados a partir de la interacción del texto y las experiencias previas. Señalan que el conocimiento del lector establece en gran medida el sentido que se dé a un texto, por lo cual, si el lector posee una base de conocimientos débil, no podrá derivar el mismo el significado que una persona con mayores y mejores conocimientos.

Con respecto a los niveles de comprensión lectora, Carriazo, Mena y Martínez (2010); Pérez Abril (2003) y Gordillo y Flórez (2009) indican que la lectura de tipo literal se explora la posibilidad de leer la superficie del texto, como el significado de un párrafo, de una oración, el significado de un término dentro de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto o el reconocimiento del significado y función de signos como las comillas, o los signos de interrogación. Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su "significado de diccionario" y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo.

Por otra parte, Carriazo, Mena y Martínez (2010), Pérez Abril (2003) y Gordillo, Alfonso y Flórez (2009) la lectura de tipo inferencial tiene que ver con la capacidad de adquirir información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura permite una comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de relaciones, funciones entre las partes del texto tales como las relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones etcétera, para obtener conclusiones a partir de la información del texto.

Por su parte, Pérez Abril (2003), Carriazo, Mena y Martínez (2010) Gordillo, Alfonso y Flórez (2009) señalan que la lectura crítico-intertextual explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y asumir una posición al respecto. Es decir, puede existir la opinión y/o la argumentación, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es fundamental identificar las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos.

Según, Rojas, Vargas y Medina (2016) es importante entender que la lectura es una de las competencias que siempre ha ocupado un papel significante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que es una de las habilidades básicas para que el ser humano tenga mejores oportunidades de calidad de vida a largo plazo, también es relevante porque se constituye en un proceso interdisciplinar.

En este sentido, la comprensión lectora es un elemento primordial que integra diferentes representaciones, interpretaciones o acciones que dan una coherencia abstracta, simbólica o textual ante un evento cotidiano; lo cual permite extender habilidades, articulando los saberes previos y la conceptualización técnica que a su vez le otorga el avance a un nivel de comprensión más completo en las áreas del saber, lo cual se ve reflejado en el gusto por leer y los hábitos de lectura.

Desde estos referentes, es fundamental que los docentes cuenten con estrategias didáctico-pedagógicas que colaboren en el desarrollo y/o fortalecimiento de los diferentes niveles de comprensión lectora.

Estrategias didáctico-pedagógicas

En cuanto a las estrategias didácticas, Salcedo (2018) menciona que es importante su uso en los procesos de enseñanza-aprendizaje por el docente de básica primaria en su quehacer pedagógico. La influencia de las estrategias didácticas y pedagógicas de enseñanza aplicadas por el docente para el aprendizaje de sus estudiantes se ven plasmadas en aquellas cosas y procesos que generan competencias, reflexión, flexibilidad, interés, motivación entre otras, las cuales, van enfocadas a los desafíos y retos que se presentan, a la capacidad de involucrar a los estudiantes para que logren sus metas, donde se desarrolle la preparación para los desafíos, la capacidad de relacionarse con otros, el trabajo en equipo, el descubrimiento de habilidades; pero para ello, es necesario que el docente realice un proceso reflexivo frente a lo que realiza continuamente en las aulas, no obstante, las estrategias didácticas van direccionadas hacia los intereses, entornos, necesidades, ritmos y contexto en el cual sus estudiantes se mueven. Esto significa que se debe identificar la objetividad de las estrategias didácticas y pedagógicas por medio de un análisis total sobre el fin y en qué bases fueron estructuradas aquellas categorías emergentes. Dichas categorías evidencian la ruta que traza el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en sus estudiantes.

Según, Mora, García y Beltrán (2013) y Mora, García y Beltrán (2013) plantean que las estrategias pedagógicas son aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento de los estudiantes, dado que orienta desde la pedagogía todos los saberes adquiridos por la formación y la experiencia para diseñar actividades escolares acordes al contexto.

A juicio de Rivilla y Mata (2009) la didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la opinión de Feo (2010) destaca que las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Desde la concepción de Bottero (2013) la pedagogía, de forma muy general, se puede definir como el conjunto de teorías que orientan a los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sobre cómo educar tomando en cuenta a los receptores de este proceso. Desde otra postura, la pedagogía ofrece prácticas liberadoras que generan relaciones fuera del ámbito educativo en relaciones bidireccionales y dicotómicas, maestro y alumno, padres e hijos, entre otras.

Según, Martínez, Steffens, Ojeda y Hernández (2018) sostienen que la pedagogía debe entenderse como un proceso que trasciende la generación de conocimiento, formando sujetos integrales que reconozcan su entorno y su propia individualidad.

A juicio de Rivilla y Mata (2009) la Pedagogía es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas.

Con base en Bottero (2013) dice que la pedagogía consiste en teorías educativas de las ciencias de la educación. Plantea que las mismas responden a diferentes perspectivas, en primer lugar, respecto a las relaciones teoría-práctica, y, en segundo lugar, a las concepciones de conocimiento y ciencia que están en su base. Se considera que la aproximación a estos debates durante la formación docente es imprescindible para la comprensión de las formas en que se han dado, tanto la educación como las teorías que pretenden dar cuenta.

En articulación con lo que se ha venido señalando y de acuerdo con, Pastor, Sánchez y Zubillaga del Río (2011) afirman que el Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque didáctico que pretende aplicar sus principios al diseño del currículo de los diferentes niveles educativos. En este sentido, abordar el área de comprensión lectora a partir del DUA, fortalecerá sus diferentes niveles en el grupo de estudiantes del grado quinto de la institución que pertenecen a diferentes

etnias, es así que es esencial que se tengan en cuenta la parte contextual y las necesidades e intereses de los estudiantes para brindar una educación que se acerque a la calidad que debiera tener porque por motivos de políticas educativas se le ha negado el progreso educativo a esta institución etnoeducativa por la problemática social que se conoce en el país y la distribución de los recursos en la educación.

Diseño Universal para el Aprendizaje

Con relación al DUA, como lo enfatizan Valencia y Hernández (2017), tiene como objetivo conseguir que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias o condiciones de origen, tengan las mismas oportunidades para el aprendizaje. Igualmente afirman que la diversidad es la norma, no la excepción, asegurando que un currículo universalmente diseñado permite superar la mayor barrera para el aprendizaje: el currículo inflexible.

Igualmente, Valencia y Hernández (2017) comentan que el DUA es un proceso pedagógico flexible, de carácter individual y colectivo, orientado a la búsqueda de estrategias acorde a las necesidades educativas, potencialidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, para dar respuesta a la diversidad del aula. Fomenta un aprendizaje continuo y desarrolla la capacidad de diseñar un proceso de enseñanza aprendizaje flexible que promueva los principios de representación, de expresión y de motivación.

Por lo tanto, el DUA ofrece diferentes posibilidades pedagógicas enmarcadas desde sus tres principios fundamentales para orientar las prácticas pedagógicas con estrategias didácticas como lo manifiesta Méndez (2015) al proporcionar múltiples medios de representación donde los estudiantes puedan diferir en el modo en el que reciben y comprenden la información a través de las experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas y objetivos diversos. Así mismo, es necesario proporcionar diferentes canales de percepción como la auditiva-oral y visual-escrita, por otro lado, también menciona que se debe proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión de los estudiantes de modo que aprendan y expresen lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer diversas opciones para la acción y así facilitar opciones expresivas y de fluidez por medio de programas y diferentes recursos materiales por ello este principio contiene el "cuándo" y el "dónde" del aprendizaje, considerando también la diversidad en cuanto a tiempos/ritmos y autogestión/autorregulación del alumnado, por un lado, y entornos/contextos disponibles o preferibles por otro. Por último, invita a proporcionar múltiples medios de motivación o compromiso los estudiantes difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados por aprender. En este sentido es necesario ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los estudiantes, estrategias para afrontar tareas nuevas,

opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, sus procesos, sus resultados, etc.

En articulación con lo planteado en el DUA, Vargas Rodríguez y Molano López (2017) recomiendan el acompañamiento del docente en los procesos lectores del niño, dado que contribuye al cambio de percepción de esta actividad, ya no como un ejercicio tedioso, sino constructivo y didáctico, que contribuye a mejorar las conexiones neuronales necesarias en su posterior desarrollo cognitivo. De aquí surge la idea de que la lectura debe desarrollarse y orientarse durante los primeros años de un sujeto, donde su trabajo sea la comprensión de textos.

Por lo tanto, el DUA ofrece diferentes posibilidades pedagógicas enmarcadas desde sus tres principios fundamentales para orientar las prácticas pedagógicas con estrategias didácticas como lo manifiesta Méndez (2015) en su primer principio de proporcionar múltiples medios de representación para que los estudiantes difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta, y llegan al aula con experiencias, conocimientos previos, intereses, expectativas y objetivos diversos. Por tanto, hay que ofrecer opciones para abordar contenidos, también a través de diferentes canales de percepción (auditiva/oral, visual/escrita) y, por otro lado, proporcionar la información en formatos que permitan lo más posible ser ajustados por cada alumno.

Además, en su segundo principio está el proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el "cómo" del aprendizaje). Los estudiantes difieren en el modo en el que aprenden y expresan lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan aprender e interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las

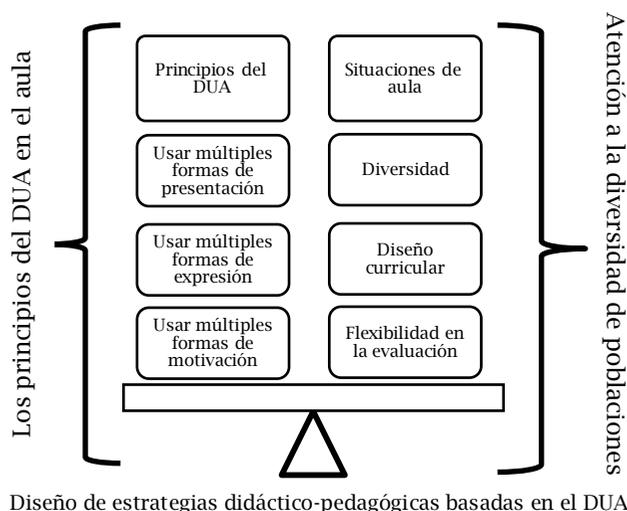
funciones ejecutivas (enfoques, estrategias y medios). Este segundo principio incluye el "cuándo" y el "dónde" del aprendizaje, considerando también la diversidad en cuanto a tiempos/ritmos y autogestión/autorregulación del alumnado, por un lado, y entornos/contextos disponibles o preferibles por otro.

Por último, está el principio de proporcionar múltiples medios de motivación o compromiso (el "porqué" del aprendizaje). Los estudiantes difieren en la forma en la que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones amplias que reflejen los intereses de los estudiantes, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, sus procesos, sus resultados, etc.

Rose y Wasson (2008) resalta que existen tres principios primarios que orientan el DUA y proporcionan guía y estructura para el diseño curricular de objetivos, materiales, métodos y evaluación. A través del uso e integración de los principios se da paso al diseño de estrategias didácticas y pedagógicas que dan respuesta al qué, cómo y porqué del aprendizaje, las cuales deben alcanzar principios de accesibilidad para que todos los estudiantes puedan ver e interactuar con el contenido educativo que favorezca la comprensión lectora a partir de sus interés y necesidades (Figura 1).

Siendo consecuente con lo dicho, es indispensable mencionar la importancia de la etnoeducación puesto que, es un horizonte pedagógico para las comunidades indígenas, debido a que este término en su contextualización agrupa un sinnúmero de procesos que se interconectan, para rescatar la cultura propia de un pueblo o comunidad, en este caso la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara brinda una educación propia con base en su cosmovisión integrando los saberes de la nación Embera Chami.

Figura 1. El DUA en escenarios de inclusión.



Fuente: Elaboración propia resultados de la investigación

La etnoeducación

A través de la etnoeducación se permite fortalecer la educación multicultural con el fin de conservar la cosmovisión, identidad, usos y costumbres desde los valores culturales donde se fortalezcan y se sostengan al pasar el tiempo. Por ello, Artunduaga (1997) comenta que la etnoeducación está enfocada al proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona permitiendo hacer una articulación entre lo propio y lo ajeno de otras culturas. De esta manera, la educación constituye un proceso inmerso en la cultura, edificado desde una perspectiva étnico cultural o cosmovisión debido a que se consolida en la visión de hombre y de sociedad que cada pueblo desea construir a partir de su propia visión, partiendo de un planteamiento de respuesta a sus necesidades, intereses y aspiraciones.

Así también, Molina Betancur (2012) afirma que la etnoeducación está enfocada por los principios y fines generales de la educación nacional, basada en los principios de integralidad, autonomía, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad, progresividad y solidaridad. Por ende, la educación se orientará a promover los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura con el fin de conservar su identidad. Por esta razón la enseñanza de

los grupos étnicos será con la tradición lingüística propia y bilingüe. Por su parte, el Estado ha brindado la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, y además programas sociales de difusión de estas con el objetivo de promover el desarrollo curricular, la elaboración de textos y materiales educativos propios y también la ejecución de programas de investigación y formación etnolingüística.

Estrategias basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje

Para Cáceres Castro (2015) las principales barreras encontradas en las clases habituales corresponden a la implementación de un único medio de presentación de la información, usualmente a través de material impreso y láminas, la no existencia de opciones de apoyo para la asimilación de los aprendizajes genera un escaso uso de técnicas que permitan reconocer las ideas principales.

A diferencia de la situación anterior, las clases basadas en el DUA utilizan diversas estrategias tanto visuales como auditivas y kinestésicas, las cuales estimulan los diferentes sentidos del estudiante a través de videos, láminas, audiotextos, canciones, baile y adivinanzas, estas estrategias enriquecen otro tipo de estímulos como esquemas corporales de tamaño real, diapositivas, carteles y material concreto. Igualmente, el docente orienta a través de instrucciones verbales y escritas.

Tabla 1.
Descripción de la estrategia 1. Las sombras chinescas

Estrategia: Las sombras chinescas

Descripción: A través de esta actividad se busca desarrollar y reforzar los procesos narrativos por medio del conocimiento y la manipulación de la temática de sombras chinescas, y de esta forma ofrecer espacios lúdicos de aprendizaje a los niños y las niñas.

Objetivo: Desarrollar, desde los principios brindados por el DUA, una experiencia por medio de la cual los niños de ciclo 1 conozcan la manera en que se generan obras con las sombras chinescas y produzcan su propia historia, haciendo uso de habilidades comunicativas.

Objetivos Específicos:

- Permitir que los niños conozcan la manera de creación de obras por medio de sombras chinescas.
- Fomentar la motivación y la expectativa constante en los participantes por medio de los diversos estímulos presentados.
- Hacer que los niños interactúen en equipo mediante los personajes diseñados y creen una obra corta.
- Brindar acceso a los niños con capacidades diversas en cada una de las fases de la actividad.

Procedimiento: Se ubicaron los participantes por filas de cuatro niños frente al teatrino para dar inicio a la introducción, posteriormente se brinda el saludo inicial y se da una primera muestra de una obra con sombras. Luego, se presentan las instrucciones de girar de posición hacia la pantalla donde se proyectó el video de obras profesionales. Continuando con la actividad se invitó a los niños a crear y participar de una obra con los personajes ofrecidos, partiendo de su preferencia. Posteriormente se presentó cada grupo con su obra. Finalmente se entregó como premio un dulce a cada estudiante y se retroalimenta el desempeño a través de la actividad. Para esta actividad se utilizaron materiales como el teatrino, personajes, videos, sonidos de fondo durante la exposición de las obras.

Principios del DUA

Múltiples formas de presentación:

Se brindan instrucciones de manera verbal así mismo se proveen estímulos auditivos por medio de la presentación de melodías musicales y se les menciona explicaciones en los videos. Se les presenta la oportunidad para la manipulación de personajes con base en la obra ex-puesta al inicio de la actividad, según la preferencia de cada niño y su equipo de trabajo. Por último, se dan opciones de retroalimentación de la actividad.

Múltiples formas de expresión: Se permite constantemente la interacción con el material por medio de la toma de turnos, además se hace la invitación a la resolución de cuestionamientos que retroalimentan cada fase de la actividad. También se da la posibilidad de generar una historia a partir del manejo del material ofrecido, haciendo necesario el uso de habilidades de comprensión y expresión de lenguaje. Se forman equipos de trabajo, de tal forma que los niños cuenten con el apoyo constante.

Múltiples formas de motivación: Se permite la inclusión de niños con capacidades diversas, permitiendo el trabajo colaborativo entre pares y docentes. Se presentan diversas posibilidades de material para manipular, con un lenguaje sencillo durante el desarrollo de la actividad. Además, la ambientación dentro de un espacio oscuro y la posibilidad de crear historias por medio de las sombras de personajes llamativos fomenta periodos de atención más largos y ser mucho más participativos.

Resultados: Dentro de los resultados se encuentra que los niños y las niñas muestran gran interés por descubrir la dinámica que se llevó a cabo a través de la actividad. Generan cuestionamientos y plantean hipótesis a partir de los estímulos presentados en un primer momento, además muestran asombro y gusto ante la adecuación del salón y la temática a presentar. Es evento permite que se expresen a partir de sus gustos individuales mediante la construcción de las historias por medio de sombras; asimismo, dan a conocer características de su personalidad y sus habilidades comunicativas. Además, los niños se muestran curiosos y se mantienen atentos y motivados en el desarrollo de la actividad. En ciertas ocasiones se generan escenarios de competencia entre ellos y se hace necesario realizar mediación para llegar a acuerdos.

Sánchez Ávila (2018) postula la siguiente actividad denominada *Aprende a comunicar lo que sientes* (Tabla 2).

Tabla 2.
Descripción de la estrategia 2. Aprende a comunicar lo que sientes

Estrategia: Aprende a comunicar lo que sientes

Materiales: Proyector, ordenador, papel y tableta con los casos.

Procedimiento: para esta actividad, los estudiantes conformarán grupos de tres, para simular en el sitio cómo deben responder ante diferentes situaciones que se puedan presentar en su vida cotidiana. Para ello, se establecerán roles para cada situación: víctima, atacante y observador (los roles irán rotando en cada una de las situaciones). Se les explicará con un ejemplo práctico que ante algún imprevisto no deben actuar de forma agresiva, ni inhibirse, sino que deben responder con asertividad. En este sentido, se le dará a cada grupo una hoja con diferentes casos y una libreta por grupo de trabajo donde aparecerán los mismos casos, pero ilustrados con imágenes. Para culminar, se podrán representar algunos de los casos por voluntarios. Luego de ello, el docente comparará los casos que se trajeron al aula con la actividad del detective emocional, para dar solución entre todos a estos casos reales y les puedan servir como ejemplo de actuación favorable en la resolución de problemas de su vida cotidiana.

Flores Gómez (2018) propone la siguiente actividad como estrategia para mejorar la comprensión lectora enfocando el DUA como instrumento principal para hacer frente a la diversidad del aula de clases (Tabla 3).

Tabla 3.
Descripción de la estrategia 3. ¡Leo, disfruto y aprendo!

Estrategia: ¡Leo, disfruto y aprendo!

Materiales: Cuaderno de trabajo, Texto de lectura, Cuentos, Revistas, Resaltador, Carteles, Tar-jetas, Gráficos e ilustraciones.

Procedimiento: Para esta actividad se adecuará el salón de clase con imágenes impresas con una información oportuna que motive a la lectura de los estudiantes. Igualmente, actividades dinámicas enfocadas al propósito de la misma para con ello establecer el propósito de la lectura, mediante la aplicación de estrategias motivacionales

contenidas en aspectos de inclusión de todos por igual en la selección de textos o cuentos para la actividad. en este mismo sentido activar entablar un conversatorio con los estudiantes sobre la importancia de leer y comprender sobre lo que está sucediendo y comunicar asertivamente el mensaje a su receptor. Igualmente, por medio de esta pausa, se podrá explorar los saberes previos sobre el tema de la lectura escogida.

Metodología

La investigación, base de este artículo, se centró en el enfoque cualitativo, al utilizar la recolección de datos para descubrir por medio de preguntas un proceso de formación y de interpretación basado en el interés de mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje en la comprensión lectora, porque por medio de la metodología que se abordó en esta investigación hizo factible discernir la realidad en el sector educativo que está afectando los procesos de comprensión lectora, ello hizo posible una interiorización en los fenómenos que están perjudicando dichas habilidades, para así estructurar modelos pedagógicos que mejoren esta problemática como lo manifiesta Del Cid, Méndez, y Sandoval (2011) "el estudio cualitativo profundiza en el entendimiento de las interioridades de los fenómenos, nos facilita su comprensión, la captación de lo profundo de ellos" (pág. 24).

Igualmente, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) indican que se debe hacerse uso de la recolección y análisis de los datos para orientar las preguntas de investigación o encontrar otras interrogantes en el proceso de interpretación de los resultados con el fin de buscar soluciones que contribuyan al mejoramiento de la situación presentada. Facilitando la obtención de resultados veraces y aplicables al contexto para identificar eventos en conjunto que obstaculicen espacios de participación de la comunidad en estudio con la finalidad de obtener un análisis para de allí construir estrategias que atiendan la problemática en cuanto a la comprensión lectora.

Es una investigación que tiene como horizonte la investigación acción (IA) que permite recopilar resultados viables y necesarios para mejorar una situación colectiva, así como lo plantea Latorre (2005): "la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social" (pág. 23). Teniendo en cuenta lo anterior se proyecta caracterizar los niveles de comprensión lectora, de acuerdo con la diversidad de los estudiantes del grado quinto de la IER. Umada Wuarrara, con la idea de diseñar una estrategia didáctica y pedagógica que atiendan a las necesidades y características de los educandos.

La IA es de carácter cíclico como lo refiere Latorre (2005) la investigación-acción se asemeja a una "espiral autorreflexiva", dado que este proceso da comienzo con el abordaje de la problemática, para posteriormente analizarla y buscar posibles alternativas de mejoramiento y finalmente, colocar en

práctica la estrategia elaborada para ser observada, evaluada y así dar paso a la reflexión sobre los resultados obtenidos para luego volver a iniciar el ciclo. Este proceso investigativo se realizó en tres fases planteado por Latorre (2005):

El diseño de un proyecto de investigación-acción podría articularse en torno a estas fases: Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué). Elaborar un plan estratégico razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo. Reflexionar críticamente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso. (págs. 39-40)

De esta forma en un primer nivel se identificó el problema, donde se evidencia que los estudiantes de grado quinto de la IER. Umada Wuarrara, tienen la dificultad para ejecutar el proceso de comprensión lectora en diferentes textos, preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual. Situación que se presenta por la falta de ajustes pedagógicos a las prácticas del docente con respecto a las necesidades y la caracterización de los estudiantes, escasez de material didáctico, bajos recursos tecnológicos y físicos, escasez de hábitos de lectura, aspectos que impiden un proceso normal de aprendizaje en la comprensión lectora. Como segunda fase se elabora un plan estratégico donde se realiza la búsqueda de posibles alternativas para atender esta necesidad, encontrando que las estrategias del diseño universal para el aprendizaje nos brindan herramientas desde los tres principios que conforman su propuesta para mejorar esta problemática atendiendo a la diversidad poblacional del contexto. Por último, se realizó el diseño de una estrategia didáctico-pedagógica basada en los tres principios del DUA. Es así como el DUA proporciona múltiples herramientas que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus principios de tal forma que fortalece las metodologías de enseñanza, las cuales apoyan la planeación, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas que favorecen al mejoramiento de la comprensión lectora. Ortiz y Borjas (2008) sostienen que la innovación de la práctica pedagógica sólo es viable con la cooperación activa de los docentes en el diseño y construcción de propuestas que permitan mejoras, por ende, los docentes son capaces de identificar los problemas más relevantes y a partir de ello se trazan horizontes de acciones para planificar y poner en práctica procedimientos que generen procesos de cambio, como alternativa de mejoramiento a la

problemática presentada con los estudiantes de grado quinto, esperando que con su implementación se fortalezcan su capacidad de comprensión lectora con los diferentes tipos de textos, y eso da pie a que se realice la transversalización en las diferentes áreas del saber que se imparten en el establecimiento Etnoeducativo Umada Wuarrara.

La IER. Umada Wuarrara del pueblo Embera Chami está ubicada al occidente de la cabecera municipal de Orito putumayo a una distancia de 12 kilómetros por carretera y por camino de herradura a media hora de camino, está conformada por diez (10) sedes educativas, ubicadas en las distintas zonas de difícil acceso que comprenden el territorio del pueblo Embera Chami.

La investigación se desarrolló en la IER. Umada Wuarrara de grado quinto el cual está conformado por 19 estudiantes, en un promedio de los 10 a 13 años, de los cuales 9 son mujeres y 10 son varones. Son estudiantes pertenecientes a la comunidad indígena Embera Chami, donde se pretende aplicar la caracterización de los niveles de comprensión lectora de manera personal, así mismo se realizará el análisis y uso de los resultados para la elaboración de una estrategia didáctica y pedagógica enfocada desde el DUA acorde a las características de la población.

Procedimiento e instrumentos

Para lograr realizar un análisis oportuno de la información obtenida del artículo se procederá de manera secuencial, iniciando de la planeación metodológica previa de los pasos, con el uso de la entrevista y los instrumentos de la caracterización de los niveles de comprensión lectora. Por ello, se tomará el anexo 3: plantilla de datos, hoja 1, donde se dan los resultados por cada estudiante donde se evidencia tres aspectos para ser analizados:

- Velocidad de acuerdo con los siguientes niveles: rápido, óptimo, lento y muy lento
- Calidad: se categoriza por niveles la calidad de la lectura según el rasgo.
- Comprensión con dos preguntas de cada nivel literal, inferencial y críticas donde se registra de forma correcta o incorrecta según corresponda.

Así mismo, en el anexo 3: plantilla de datos, hoja 2, se registran de forma automática los resultados agregados a partir de la velocidad, calidad y comprensión de todo el grupo caracterizado.

Al hacer uso y análisis de la información de la caracterización brindan de forma cuantitativa los resultados presentados por los estudiantes. Estos instrumentos, son una de las estrategias pedagógicas implementadas por el Programa Todos a Aprender 2.0 (2018), debido a que la lectura y su comprensión son acciones fundamentales del proceso de aprendizaje de los estudiantes en todas las áreas, por ello, el pro-

grama ha venido implementando estas estrategias para identificar el nivel de la competencia lectora de los estudiantes de 3° y 5° de los Establecimientos Educativos focalizados por el programa. Frente a ello, se recomienda realizar dos aplicaciones de los instrumentos de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de todos los estudiantes de 3° y 5°, con el fin de contar con una información real que contribuya al fortalecimiento y a la implementación de otras acciones pedagógicas que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes.

Resultados

Está dividido en cuatro secciones que dan respuesta a los objetivos que orientan este artículo. Es así como la primera sección da cuenta de la caracterización de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de quinto grado de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara para evidenciar la calidad y nivel de lectura. La segunda, se centra en identificar una estrategia educativa enfocada en el DUA que promueva la comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado, haciendo ajustes a las características y necesidades presentadas. La tercera, se presenta una estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA que contribuye a la comprensión lectora en el proceso de lectura. Finalmente, se realiza una triangulación de las tres categorías que enmarcan el artículo.

Caracterización del grupo de estudiantes

El grupo de estudiantes del grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara, está conformado por 19 estudiantes de los cuales, diez (10) son hombres representados por el 53% y 9 mujeres por el 47%.

Además, la edad promedio para este grupo de estudiantes es de 11 años. Así mismo, el 37%, es decir siete (7) estudiantes, se encuentra por encima de la edad promedio. De otra parte, el 37% representados en siete (7) estudiantes tienen diez (10) años cronológica; el 26% que corresponde a cinco (5) estudiantes tienen 11 años edad; el 32% de esta población plasmada en seis (6) estudiantes muestran una edad de 12 años y por último el 5% de la población de este grado referente a un (1) estudiante tiene una edad de 13 años.

Los estudiantes de quinto grado pertenecen a dos grupos étnicos, el primero se encuentra representado por la comunidad indígena Embera Chami, con un 79% equivalente a (15) estudiantes entre niños y niñas de la población estudiantil de este grado. El otro grupo corresponde a población no indígena (colonos), representada en un 21% del total de la población estudiantil, que hace referencia a cuatro (4) estudiantes. Es importante indicar que el pueblo Embera Chami, es un pueblo indígena que se encuentra asentado en varios territorios de la geografía

colombiana, donde según "el censo DANE de 2005 su población está representada en 29.094 personas auto reconocidas como pertenecientes a este pueblo indígena, que consolidan el 2,1% de la población indígena de Colombia" (Organización Nacional Indígena de Colombia, 2020).

Finalmente, en la caracterización de la población se identifica que existe un estudiante con alguna dificultad física, donde se encuentra que el 5% de la población representado en un estudiante tiene estrabismo que según Salgado (2005) "el estrabismo constituye una de las principales causas de ambliopía en el niño, así como de pérdida de la visión binocular, debido a la ausencia del paralelismo de los ojos"; sin embargo, la parte restante el 95% del grupo representado en 19 estudiantes no presentan ninguna limitación física ni cognitiva.

Caracterización de los procesos de comprensión lectora

Se aplicó la caracterización de comprensión lectora a los estudiantes de grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara, con el objetivo de obtener información sobre la comprensión lectora de los estudiantes, para que de esta manera se cuente con datos reales para ser analizados y posteriormente para proponer acciones que conlleven al mejoramiento de la comprensión de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes. Es así como se practicaron las 19 pruebas de caracterización de forma individual haciendo uso del Anexo 1: Instructivo de caracterización, y entregando el Anexo 2: Prueba caracterización grado quinto a cada uno de los estudiantes para iniciar con la lectura en voz alta y posterior a ello responder 2 preguntas de cada nivel de pregunta como lo es de tipo literal, inferencial y crítico intertextual. Por lo anterior, las preguntas 1 y 2 corresponden al nivel literal, 3 y 4 al nivel inferencial, 5 y 6 al nivel crítico intertextual.

Al contar con el consolidado de las pruebas en físico, se continuó con la sistematización de los resultados haciendo uso del Anexo 3: Plantilla datos para la recolección y consolidación de la información.

De acuerdo con este instrumento de registro se pudo evidenciar el estado de comprensión de los estu-

diantes y así mismo denotar qué niveles se deben fortalecer de forma grupal e individual.

Así pues, los resultados en la prueba aplicada se evidencian que existe bajo nivel de comprensión en los tres niveles. Por lo tanto, en el proceso de investigación se da continuidad a la identificación de las estrategias didácticas y pedagógicas educativas enfocadas en el Diseño Universal del Aprendizaje que fortalezcan la comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto, realizando ajustes a sus características y necesidades a partir de los resultados que presenta cada estudiante y así proponer una estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA que fomenten la comprensión lectora en el proceso de lectura.

Características de las estrategias educativas basadas en el DUA

A partir de las características del DUA, se especifican las subcategorías que hacen parte del "Usar múltiples formas de presentación" para lograr que el aprendizaje de los estudiantes se realice de manera significativa a través de la presentación de diferentes opciones de percepción, comprensión e idiomas y símbolos. Así mismo, se registran las estrategias, con las actividades y los aspectos que se favorecen a partir de las diferentes acciones desarrolladas en el aula.

Prosiguiendo, se establece el "Usar múltiples formas de expresión" donde se presenta diferentes opciones físicas, de fluidez y/o de ejecución las cuales están entrelazadas para dar respuesta a diferentes situaciones que tienen que ver con la interacción mutua y la integración de herramientas tecnológicas que sirven de apoyo en la construcción del aprendizaje. A partir de ello, se plantean las estrategias, con las actividades y los aspectos que favorecen el aprendizaje.

Por último, se presenta el principio de "Usar múltiples formas de motivación" el cual genera interés y sirve como un elemento primordial para la persistencia que mejora diferentes aspectos como la colaboración, comunicación, flexibilidad en cuanto al contenido y el apoyo pedagógico brindado por los facilitadores. Todo ello contribuye a resaltar las habilidades, alcanzar metas y el desarrollo de la capacidad auto reflexiva. De esta forma, se plantean las estrategias, con las actividades y los aspectos que benefician el aprendizaje.

Tabla 4.
Características de las estrategias basadas en el DUA desde el usar múltiples formas de presentación, usar múltiples formas de expresión y usar múltiples formas de motivación

Categorías	Subcategorías	Estrategia	Actividades	Aspectos por favorecer
Usar múltiples formas de presentación	Proporcionar las opciones de la percepción.	Opciones que personalizan las alternativas para la información visual.	Se proveen estímulos visuales por medio de la presentación de una historieta. Se les menciona explicaciones en los videos.	Se estimula el sentido visual y auditivo, mediante la observación de las imágenes y videos que se presentan en las historietas.

Categorías	Subcategorías	Estrategia	Actividades	Aspectos por favorecer
	Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos.	Opciones que clarifiquen la sintaxis y la estructura.	Se les presenta la oportunidad para construir la secuencia de imágenes del cuento con base en la obra expuesta al inicio de la actividad.	Trabaja la producción textual donde se pone en juego la creatividad y la autonomía para desarrollar su pensamiento crítico frente a su realidad.
Usar múltiples formas de expresión	Proporcionar las opciones de la comprensión.	Opciones para que guíen el procesamiento de la información.	Se dan opciones de retroalimentación a la actividad.	Facilita la disposición a orientar las diferentes actividades en los grupos conformados en el aula de clases.
	Proporcionar las opciones de la actuación física.	Opciones que ayuden al acceso de las herramientas tecnológicas.	Se permite constantemente la interacción con el material por medio de láminas escritas o podcast.	Apoya en la vinculación de habilidades del uso de las Tics.
	Proporcionar las opciones de las habilidades de expresión y la fluidez.	Opciones en las herramientas de la composición y la resolución de los problemas.	Se les presenta la posibilidad de generar una historia a partir del manejo del material ofrecido, haciendo necesario el uso de habilidades de comprensión y expresión de lenguaje.	Promueve en los estudiantes la comunicación y el enriquecimiento del vocabulario, favoreciendo la comprensión en sus tres niveles.
	Proporcionar las opciones de las funciones de ejecución.	Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos.	Se forman equipos de trabajo, de tal forma que los niños cuenten con el apoyo constante.	Facilita el trabajo cooperativo con el uso de juego de roles permitiendo compartir ideas que se presentan para el desarrollo de la actividad.
	Proporcionar la opción de la búsqueda de los intereses.	Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones.	Se brinda la posibilidad de crear historias por medio de imágenes, fomenta periodos de atención más largos y ser mucho más participativos.	Tiene en cuenta los intereses de los participantes, permitiendo focalizar su atención durante la realización del ejercicio.
Usar múltiples formas de motivación	Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo.	Funciones que fomentan la colaboración y la comunicación.	Se permite la inclusión de niños con capacidades diversas, permitiendo el trabajo colaborativo entre pares y docentes.	Brinda diferentes alternativas de representación y apoyo que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades, habilidades e intereses del grupo.
	Proporcionar las opciones de la autorregulación	Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas	Se presentan diversas posibilidades de material para manipular y escuchar, con un lenguaje sencillo durante el desarrollo de la actividad.	Proporciona diferentes herramientas y materiales didácticos y tecnológicos como láminas ilustradas, videos y podcast, que facilitan la comprensión de la temática a enseñar y la actividad a realizar.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA que fomenta la comprensión lectora

La siguiente estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA fomenta la comprensión lectora en el grupo de

estudiantes de grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara la cual está estructurada bajo los tres principios del DUA, donde se presenta diferentes presentaciones, expresiones y motivaciones que permiten flexibilizar los aprendizajes de acuerdo a los intereses y necesidades de la población objeto de estudio donde se fortalezca la comprensión lectora en los tres niveles de lectura.

Tabla 3.
Propuesta de una estrategia basada en el DUA

Estrategia: Observo y leo narraciones de mi cultura para comprender su significado.

Descripción: A través de esta estrategia se busca fortalecer la comprensión lectora por medio de narraciones presentadas de forma didáctica en cuadros de imágenes subtituladas. Esta estrategia tiene en cuenta los tres principios del DUA, como son proporcionar múltiples formas de presentación, de expresión y de motivación con el fin de promover un espacio educativo que atienda a la diversidad de las habilidades e intereses de los estudiantes.

Objetivo: fortalecer la comprensión lectora a través de cuadros de imágenes subtitulados con diferentes narraciones.

Objetivos Específicos:

- Aplicar la estrategia de la comprensión textual a través de la lectura de imágenes.
 - Enriquecer el vocabulario para favorecer la comprensión lectora.
 - Reconocer la importancia de la comprensión lectora en nuestra vida social.
-

Procedimiento: se organiza a los estudiantes en grupos de 3 estudiantes en el aula de clases; se les brinda un afectuoso saludo y se les presenta posteriormente un video de una historieta de la zorra y el cuervo "buscando oro". Tomado de (https://www.youtube.com/watch?v=oRjBgXrcqa0&ab_channel=V%C3%ADdeoHistorietas), para dar una muestra de la actividad de lectura de textos con imágenes subtituladas.

Después de esta actividad se promueve la participación de los estudiantes a través de un conversatorio en el cual se indaga sobre cuál es el significado de la historieta presentada, mediante preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual que pueden ser desde el texto o de las imágenes.

Continuando con la estrategia, el docente facilitador hace entrega a cada grupo de una narración titulada "La sorpresa de Nandy", (ver anexo 6) en forma escrita y otra mediante un videocast. Tomado de: (https://www.youtube.com/watch?v=RjhOoHQ802c&ab_channel=UPandLearn), para que cada estudiante o grupo escoja la opción de su preferencia; donde en un primer momento los estudiantes realicen la lectura dentro de su grupo de trabajo y posteriormente una lectura compartida en voz alta con los demás grupos, terminado este espacio de lectura el facilitador realiza preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual.

Siguiendo con la estrategia el facilitador hace entrega a cada grupo, un conjunto de láminas ilustradas de la narración y solicita que las organicen según la secuencia de imágenes a partir de la lectura mencionada anteriormente. Luego cada grupo seleccionará un espacio dentro del salón y colocará las imágenes organizadas acordes con el texto correspondiente. Para finalizar, el docente facilitador proyecta secuencialmente el cuento en su versión original. Tomado de (https://es2.slideshare.net/primercicloalqueria/cuento-la-sorpresa-de-nandi-15029597?from_action=save), para que mediante la participación de los estudiantes vayan construyendo la secuencia adecuada del texto y así compararlo con el trabajo realizado en los respectivos grupos.

Principios del DUA utilizados

Múltiples formas de presentación: Se brindan instrucciones de manera verbal así mismo se proveen estímulos visuales por medio de la presentación de una historieta y se les menciona explicaciones en los videos. Se les presenta la oportunidad para construir la secuencia de imágenes del cuento con base en la obra expuesta al inicio de la actividad, según la preferencia de cada niño y su equipo de trabajo. Por último, se dan opciones de retroalimentación de la actividad.

Múltiples formas de expresión: Se permite constantemente la interacción con el material por medio de láminas escritas o podcast. También se da la posibilidad de generar una historia a partir del manejo del material ofrecido, haciendo necesario el uso de habilidades de comprensión y expresión de lenguaje. Se forman equipos de trabajo, de tal forma que los niños cuenten con el apoyo constante.

Múltiples formas de motivación: Se permite la inclusión de niños con capacidades diversas, permitiendo el trabajo colaborativo entre pares y docentes. Se presentan diversas posibilidades de material para manipular y escuchar, con un lenguaje sencillo durante el desarrollo de la actividad. Además, la posibilidad de crear historias por medio de imágenes fomenta periodos de atención más largos y ser mucho más participativos.

Resultados:

- Al implementar esta estrategia en el aula de clases se pretende alcanzar los siguientes resultados.
 - Mayor selección de la información de tipo literal, inferencial y crítico intertextual en diferentes textos presentados.
 - Apropiación de nuevo vocabulario al expresarse de forma oral y escrita.
 - Mejoramiento de la comprensión lectora al presentar diferentes representaciones para la interpretación comunicativa partiendo de las necesidades de los educandos.
-

Nota. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El diseño de una estrategia didáctico-pedagógica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para el desarrollo de la comprensión lectora teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes del grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara, es, como se indicó previamente, una apuesta responsable por mejorar los resultados alcanzados.

Es así como el DUA aporta múltiples herramientas que direccionan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus principios de tal forma que fortalece las metodologías de enseñanza, las cuales colaboran con la planeación, ejecución y seguimiento de las prácticas pedagógicas que favorecen a la comprensión lectora. Frente a esto, Ortiz y Borjas (2008) mencionan que la innovación de la práctica pedagógica sólo es viable con la cooperación activa de los docentes en el diseño y construcción de propuestas que permitan mejoras, por ende, los docentes son capaces de identificar los problemas más relevantes y a partir de ello se trazan horizontes de acciones para planificar y poner en práctica procedimientos que generen procesos de cambio.

Teniendo en cuenta que el interés de este trabajo era indagar cómo una estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA permitía fortalecer la capacidad de la comprensión lectora en los estudiantes, se abordan autores como Valencia y Hernández (2017) quienes refieren que el DUA brinda una alternativa educativa que llega a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones para que tengan la oportunidad de aprender y cambiar la forma como se está enseñando. Utilizando este concepto se permite adaptar el trabajo investigativo al contexto de la institución que se encuentra dentro de un resguardo indígena, que también atiende a población no perteneciente a la etnia indígena; esta diversidad cultural sugiere que los estudiantes tengan diferentes focos de interés, razón por la cual se acude al DUA como estrategia para atender a los diferentes intereses de aprendizaje de la población de estudio.

En este trabajo se reconoce lo que menciona Cáceres Castro (2015) sobre la importancia de utilizar estrategias del DUA, ya que desde sus tres principios permitió estructurar una estrategia integral que recoge diferentes aspectos que permitan mejorar la problemática encontrada y que por ende focalice los

intereses y las necesidades de los educandos teniendo en cuenta la estimulación de los sentidos más desarrollados ya sea el visual, auditivo, kinésico, mediante el diseño de actividades con videos, láminas didácticas, podcast, para que fortalezcan su comprensión lectora desde diferentes alternativas de percibir la información.

La aplicación del DUA da las bases para el diseño de estrategias de acuerdo con los intereses y necesidades de cada estudiante lo cual es un desafío para todos los docentes por investigar y fortalecer el conocimiento didáctico y disciplinar para dar respuesta y solución a las necesidades de los estudiantes.

Así mismo, emergieron varias conclusiones las cuales estuvieron orientadas a los objetivos; es así como dentro de la caracterización aplicada a los estudiantes de grado quinto de la Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara se recopiló información para evidenciar y valorar la calidad y nivel de lectura de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes. Por ende, fue necesario acudir a los planteamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y así contribuir con el mejoramiento de la comprensión lectora a partir del uso de diferentes tipos de textos donde los estudiantes den respuestas a preguntas de tipo literal, inferencial y crítico intertextual.

Con respecto al diagnóstico realizado frente al desempeño de la comprensión lectora mediante el instructivo de caracterización de comprensión lectora, muestra que existe dificultad frente a este componente, y por ende se hace necesario diseñar una estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA para el desarrollo de la comprensión lectora teniendo en cuenta la diversidad de los estudiantes.

Al contar con el uso y análisis de la caracterización aplicada a los estudiantes de grado quinto permitió orientar las acciones a seguir a partir de la identificación y selección de estrategias educativas ofrecidas por el Diseño Universal para el Aprendizaje donde se resalta proponer acciones que respondan a las necesidades y características de los estudiantes y así proporcionar múltiples formas de representación, expresión y motivación los cuales son los tres principios del DUA que apoyan la estrategia pedagógica para los estudiantes de grado quinto.

De este modo se diseñó una estrategia didáctico-pedagógica basada en el DUA denominada "Observo y leo narraciones de mi cultura para comprender su

significado"; la cual se pretende aplicarla a los estudiantes de grado quinto para promover acciones donde los niños mejoren la interpretación y la argumentación de la información de tipo literal, inferencial y crítico intertextual en diferentes textos, lo cual sigue siendo un reto que constantemente se debe trabajar para avanzar con los procesos de la comprensión lectora en los diferentes grados. Además, estas acciones permitirán enriquecer el vocabulario lo cual ayudará a los estudiantes a comunicarse de forma oral y escrita. Finalmente, es claro que con la vinculación de estrategias basadas en los tres principios del DUA son claves para analizar, proponer y ejecutar actividades que atiendan a las necesidades, gustos y contextos donde el centro de atención y trabajo son los estudiantes los cuales reciben una formación de acorde a sus intereses y capacidades.

Referencias

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2011). Aportaciones del Diseño Universal Pautas para su introducción en el currículo. DUALE-TIC, 8. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415032/44057415032.pdf>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Iberoamericana de educación*, 39. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Bottero, R. R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos* | vol. XXXV, núm. 142, 153. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a10.pdf>
- Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E., y Gálvez Sobral, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencia exitosa de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 215-216. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- Cáceres Castro, R. (2015). Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en diseño universal para el aprendizaje en Chile. En R. Cáceres Castro, *Lecciones pedagógicas a partir de experiencias inclusivas basadas en diseño universal para el aprendizaje en Chile* (pág. 538). La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54290>
- Carriazo, M. H., Mena Andrade, S., y Martínez, L. A. (2010). *Curso de lectura crítica: Estrategias de comprensión lectora*. Quito - Ecuador: Dinse. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Lectura-critica-1.pdf>
- CAST. (17 de octubre de 2020). CAST. Obtenido de www.cast.org: <http://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- Del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. México: Pearson. Recuperado de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/investigacion-fundamentos-y-metodologia.pdf>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias. *Tendencias Pedagógicas* N° 16, 222. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/175>
- Flores Gómez, C. M. (28 de octubre de 2018). <http://repositorio.unae.edu.ec/>. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1005>
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 132. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806010>
- Gallego, T. M., y Hoyos Florez, A. M. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841>
- Golder, C., y Gaonac'h, D. (2001). *Leer y comprender: psicología de la lectura*. México: Siglo XXI editores. Recuperado de <https://www.iberlibro.com/9789682323584/Leer-comprender-Psicolog%C3%ADa-lectura-Profesi%C3%B3n-9682323584/plp>
- Gómez González, B. L., y Parra Rincón, F. A. (2020). La educación en el conflicto armado. *Al-teridad*, 58-95. Recuperado de <https://doi.org/10.15658/INVESTIGUIMIRE.201101.07>
- Gordillo Alfonso, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 97-98. recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss53/8/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion-compressed.pdf>
- Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara. (2019). *Proyecto Educativo Comunitario*. Orito: Institución Etnoeducativa Rural Umada Wuarrara.
- Jiménez Perez, E. (2014). *Comprensión lectora VS Competencia lectora*. Universidad de Granada, 71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243919005.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación- acción*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, O., Steffens, E., Ojeda, D., y Hernández, H. (2018). *Estrategias Pedagógicas Aplicadas a la Educación con Mediación Virtual para la Generación del Conocimiento Global*. *Formación Universitaria* Vol. 11 N° 5 - 2018, 13. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-50062018000500011&lng=es&nrm=iso
- Méndez Cea, C. (2015). *El Diseño Universal del Aprendizaje como perspectiva de acción educativa inclusiva en el marco multicultural del EEES*. España: *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633680>
- Mineducación. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Bogotá: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- MinEdu. (17 de octubre de 2020). www.mineducacion.gov.co. Obtenido de *Pruebas saber*: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397384.html?_noredirect=1#~:text=Las%20pruebas%20Saber%20son%20evaluaciones,el%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20Nacional
- Molina Betancur, C. M. (2012). *La autonomía educativa indígena en Colombia*. *Vniversitas*, 284. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>
- Mora, M. C., García Sandoval, Y., y Beltrán Acosta, M. (2013). *Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo*. Artículo original producto de la investigación, 103.

- Recuperado de <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1162>
- Murillo Avellaneda, A. C., Padilla Quiroga, G. K., Albarracín Garay, B. A., Pinzón Fajardo, M. N., Bernal Gómez, Y. D., Merchán Ruiz, L. Y., Riveros, L. T. (2014). Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunidad educativa. En A. C. Murillo Avellaneda, G. K. Padilla Quiroga, B. A. Albarracín Garay, M. N. Pinzón Fajardo, Y. D. Bernal Gómez, L. Y. Merchán Ruiz, L. T. Riveros, Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunidad educativa (págs. 93,94). Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://repositorio.cdpd.net:8080/handle/123456789/1291>
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (05 de octubre de 2020). onic.org.co. Obtenido de <https://www.onic.org.co/pueblos/1095-embera-chami>
- Ortiz, M., y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio Abierto, 615-627. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>
- Pérez Abril, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICES. Recuperado de <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leer-y-escribirenaescuela.pdf>
- Programa Todos a Aprender 2.0. (2018). Instructivo para la segunda Aplicación del instrumento de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://ierboyaca.com/informese/seccionprimaria/wp-content/uploads/sites/16/2017/11/INSTRUCTIVO-II-CARACTERIZACION-C3%B4N-NIVEL-DE-FLUIDEZ-Y-COMPRESION-C3%B4N-LECTORA-3ro-y-5to.docx.pdf>
- Remolina Caviedes, J. F. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 230. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/848/84827901010.pdf>
- Rivilla, A. M., y Salvador Mata, F. (2009). Didáctica General. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. Recuperado de <http://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>
- Rojas Cetina, G. P., Vargas Arias, O. L., y Medina Peña, N. A. (2016). Comprensión lectora: un proceso permanente. Educación y Ciencia - Núm 19, 248. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7780/6163
- Rose, D. H., y Wasson, J. (2008). Centro para la Tecnología Especial Aplicada. Wakefield: UAM. Recuperado de http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf
- Salcedo, S. Y. (2018). Incidencia de las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas por el docente de básica. Uniagustiniana, 43. Recuperado de <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/767/JimenezSalcedo-SandraYulietH-2018%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salgado, C. (2005). Ambliopia y estrabismos. Boletín de la Escuela de Medicina, 33. Recuperado de <http://publicacionesmedicina.uc.cl/Boletin/20052/AmbliopiaEstrabismo.pdf>
- Sánchez Ávila, M. (9 de noviembre de 2018). <https://www.uca.es/>. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/handle/10498/20700>
- Valencia Pérez, C., y Hernández González, O. (2017). El Diseño Universal para el Aprendizaje, una alternativa para la inclusión educativa. Redalyc, 5. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150008>
- Vargas Rodríguez, L. G., y Molano López, V. L. (2017). Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos. Cuarta época, 135. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/pensamiento_accion/article/view/7403/5806
- Vidal Moscoso, D., y Manriquez López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. Revista de la Educación Superior, 97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/604/60445151005.pdf>



Nombre de la obra: Acción performática
Autora: Lilian Rocío García García
Año: 2018
Técnica: Performance-instalación.
Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Literatura infantil y autobiografía lectora: herramientas para la formación de mediadores de lectura

Children's literature and reading autobiography: tools for formation reading mediators

Literatura infantil e autobiografia de leitura: ferramentas para a formação de mediadores de leitura

Juan Camilo Tobón Cossio

Magíster en Didácticas para Lecturas, Escrituras y Literatura
Universidad de San Buenaventura
jctobonc@academica.usbbog.edu.co

Jorge Enrique Bernal Medina

Especialista en Didácticas para la Lectura y Escritura con Énfasis en Literatura
Servicio Nacional de Aprendizaje
jctobonc@academica.usbbog.edu.co

Resumen

La Literatura infantil, más que un elemento didáctico para el entretenimiento o la enseñanza de los niños y niñas también constituye un vehículo de experiencia para los lectores adultos. En ella no solo reconocemos asuntos que inquietan nuestra razón y emoción, también establece un vínculo con nuestro propio pasado como seres ávidos de historias. El retorno a este pasado es una oportunidad —para reconocer como mediadores de lectura— un inagotable insumo que posibilita el camino de una formación como lectores, así como el reconocimiento de estrategias que pueden enriquecer la intención de acercar lectores a los textos propuestos. Para lograr este cometido, desde el presente artículo cuyo germen es la investigación de Bernal, et al. (2018) titulada: *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores*, aplica el método de investigación narrativa o de historias de vida, a través de la construcción y análisis de autobiografías lectoras para dilucidar aspectos de la subjetividad lectora: derroteros de reflexión y formación del concepto de un «yo lector» en los lectores adultos y mediadores de lectura.

Palabras clave: promoción de la lectura, literatura infantil, literatura autobiográfica, formación de docentes, enseñanza de la lectura, *yo lector*.

Abstract

Children's literature, more than a didactic element for the entertainment or teaching of boys and girls, is also a vehicle of experience for adult readers. In it we not only recognize issues that disturb our reason and emotion. It also establishes a link with our own past as beings eager for stories. The return to this past is an opportunity —to recognize as reading mediators— an inexhaustible input that enables the path of training as readers, as well as the recognition of strategies that can enrich the intention of bringing readers closer to the proposed texts. To achieve this goal, from the present article based on the investigation of Bernal, et al. (2018) entitled: *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores*, applies the method of narrative research or life stories, through the construction and analysis of reading autobiographies to elucidate aspects of reading subjectivity: paths of reflection and formation of the concept of a «me as a reader» in adult readers and reading mediators.

Keywords: promotion of reading, children's literature, autobiographical literature, teacher training, teaching of reading, *me as a reader*.

Resumo

A literatura infantil, mais do que um elemento didático para o entretenimento ou ensino de meninos e meninas, é também um veículo de experiência para leitores adultos. Nela não só reconhecemos questões que perturbam nossa razão e emoção, mas também estabelecemos um vínculo com nosso próprio passado como seres ávidos de histórias. A volta a esse passado é uma oportunidade —de reconhecer como mediadores de leitura— um inesgotável insumo que possibilita o caminho de formação como leitores, bem como o reconhecimento de estratégias que podem enriquecer a intenção de aproximar os leitores dos textos propostos. Para atingir este objetivo, a partir do presente artigo cujo germe é a investigação de Bernal, et al. (2018) intitulado: *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores*, aplica o método de pesquisa narrativa ou histórias de vida, por meio da construção e análise de autobiografias de leitura para elucidar aspectos da subjetividade leitora: caminhos de reflexão e formação do conceito de um «eu leitor» em leitores adultos e mediadores de leitura.

Palavras-chave: promoção da leitura, literatura infantil, literatura autobiográfica, formação de professores, ensino da leitura, *eu leitor*.

Introducción

[...] qué le habrían hecho a mi ser esos libros que después de leídos jamás he vuelto a olvidar, que transformaciones produjeron en mí y por qué se han quedado tatuados para siempre en mi piel. De ahí surgió esta personal biografía lectora a modo de testamento.

(Luis Bernardo Yepes. No soy un gánster, soy un promotor de lectura).

Los libros para niños y/o la literatura infantil representan un auge comercial en los años recientes, cabe dar un vistazo en cualquier librería para ver cómo los estantes de este tipo de libros crecen cada vez más. Con dicho auge, no sólo se han multiplicado los libros, sino también las apuestas por generar innovaciones que impacten a sus lectores y en generar nuevas experiencias de lectura; valga decir que los contenidos de estos libros no siempre obedecen a las personas menores de doce años, es decir, los niños, más se les clasifica de este modo. De esta manera, el público adulto ha encontrado en este tipo de textos una oportunidad de esparcimiento y de asombro, y por qué no, de *formación*, ha conectado reminiscencias de sus historias personales, preocupaciones pedagógicas e interpelaciones a las cosmovisiones que les circundan o definen su identidad.

El presente artículo no desea centrarse en el fenómeno editorial generado por los libros para niños, sino en las provocaciones que los contenidos que este fenómeno ha despertado en el público adulto y cómo estas provocaciones o asuntos, vinculados a la *biografía del lector*, pueden ser la puerta de entrada a una ruta de formación, en especial para quienes se dedican a la mediación de la lectura.

Asimismo, el presente artículo es eco de algunos asuntos abordados en la investigación de Bernal, et al, (2018), titulada: *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores*. En este trabajo los investigadores, se propusieron indagar la manera

como los imaginarios sobre la literatura infantil y su lectura directa pueden dotar de elementos didácticos a los mediadores de lectura en sus prácticas. De igual forma también, para cuestionar en su experiencia de encuentro íntimo con el texto; en su identidad como lectores; aquello que se ha denominado como "yo lector", enmarcado todo esto en un paradigma cualitativo y un método enfocado en la investigación narrativa.

En consecuencia, y para reconocer la manera como la circunstancia de lectura de la literatura infantil y la autobiografía lectora, son elementos para la formación de mediadores de lectura, el presente artículo propondrá tres momentos.

En primer lugar, se presentará la confluencia de lo literario en la literatura infantil, es decir cómo este género está marcado por una profunda necesidad de narrar la condición humana y acercar a sus lectores a ella. En segunda instancia, nos detendremos en la manera como estos elementos literarios de los libros para niños abren posibles rutas de formación desde una lectura biográfica para el público adulto, lanzado a las tareas de mediación de lectura. En tercera y última instancia, retomaremos los elementos biográficos para identificar en ellos algunos elementos didácticos que potencien los actos de mediación de lectura o de aproximación a los libros infantiles.

1. Marco conceptual y aplicación metodológica

La investigación propuso la formulación de un marco conceptual y una aplicación metodológica en conjunto, por lo cual, los referentes conceptuales de dicha investigación y del presente artículo se construyen como un tejido donde la literatura y el saber dialogan con la aplicación y observación del contexto. Lo anterior se observará en las siguientes dos indagaciones y el cruce de estas. Cabe mencionar que el concepto de "formación", estará atravesando como un hilo conductor, el ejercicio de reflexión y observación de este proceso.

1.1. Indagación: literatura infantil

De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.

(Jorge Luis Borges. Borges oral).

Esta investigación se planteó en primera instancia, una recopilación de información sobre los imaginarios del público adulto sobre la denominada *literatura infantil*. También postuló las percepciones que se generaban de la lectura de los textos de estos autores o ilustradores como Anthony Browne, Ivar Da Coll, Isabelle Carrier y Elsa Valentín, William Steig, entre otros.

Larrosa (2003) plantea el concepto de "experiencia" como inicio de un proceso de formación de la siguiente manera:

Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podía pensarse como experiencia [...] La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa [...] Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. (pág. 28)

Desde esta óptica, sumada con la perspectiva de Rodari (1999), nos surge desde su planteamiento que las palabras en la conciencia son como una piedra arrojada en un estanque cuyas ondas llegan a lugares inimaginados. En este contexto, el equipo investigador se dio a la tarea de recopilar las "impresiones" o "experiencias" de lectura de los lectores adultos seleccionados.

El anterior ejercicio posibilitó la observación que teóricamente Andruetto había enunciado en *Hacia una literatura sin adjetivos* (2018), en la que la etiquetada "literatura infantil" como texto literario se propone la transmisión de una experiencia: la comunicación de una porción del mundo y la exploración de la condición humana. Dicha condición humana que se yergue sobre el asombro y el descubrimiento de algo que, o bien puede estar oculto, o bien de ser tan evidente, nos parece invisible. En este sentido, los lectores (adultos) de los textos de los autores señalados, reconocieron un lenguaje nuevo, unas narrativas que se alejaban de lo que ellos concebían como elementos tradicionales de la literatura para niños, se sintieron interpelados, cuestionados, emocionados, turbados, se sintieron en las puertas de la experiencia, como lo vemos en algunos de sus testimonios:

Pienso que en muchos casos y sin importar la edad del ser humano, se aprende de este tipo de

literatura cuando se disfruta de una manera libre y se goza la historia tomando como ejemplo las enseñanzas para la vida (Bernal, et al., 2018, pág. 107)

O en este otro caso:

En cuanto a la lectura del libro, me parece que es importante soñar y lograr alcanzar las metas y logros que nos propongamos. Persistir para lograr lo que se quiere. No olvidar que lo que uno quiere se convierta en motivación para seguir adelante. A veces los adultos nos olvidamos de que tenemos que soñar. Mantener siempre la ilusión. Los cuentos infantiles al ser leídos por los adultos nos recuerdan diversas situaciones que vivimos en nuestra infancia y que pensamos que ya como somos adultos no son importantes; de igual modo nos hace caer en cuenta de algunas cosas que estamos haciendo mal (Bernal, et al., 2018, pág. 107).

Como se puede notar en ambos textos, la literatura infantil aparece como un detonante que, si bien está unido a cierta visión utilitaria de la lectura -fruto de procesos históricos de formación de lectores-, también permite vislumbrar elementos de reflexión que vuelcan la mirada del adulto sobre sí mismo, sobre sus posibilidades o carencias en lo referente a una relación con la lectura en sus infancias (pasado) o adultez (presente), en fin, sobre su historia de vida como sujetos y como lectores, lo cual se denomina en la investigación y el presente artículo como: "autobiografía lectora".

1.2. Indagación: autobiografía lectora

Luego de realizar la indagación de las experiencias de lectura en adultos de distintas condiciones y con formación en variadas expresiones del conocimiento, se procedió a entablar esta conversación con un grupo de docentes del colegio ICAM (Instituto de ciencias agroindustriales y del medio ambiente), en la zona rural del municipio de Ubaté al norte de Cundinamarca, en la zona centro de Colombia. Con estos docentes -pertenecientes a todos los grados y áreas del conocimiento-, se propuso una estrategia en cuatro momentos:

El primer momento consistió en generar una serie de talleres de sensibilización centrados en los conceptos de "experiencia de lectura" desarrollado por Larrosa (2003), "transacción" de Rosenblatt (2002) y "efecto estético" de Iser (1979).

En un segundo momento, se presentaron y compartieron diversas obras de la literatura infantil suministradas por las bibliotecas públicas de Bogotá y personales del equipo investigador. Esta presentación implicó no sólo una apuesta de narración oral de los textos, sino también una problematización del adjetivo "infantil" a la literatura desde las posturas críticas de Andruetto (2018) y Montes (2001); asimismo, propi-

ciendo crear un clima para compartir conversaciones sobre los textos abordados y las repercusiones de lectura para sus horizontes de vivencia: desde las didácticas aplicadas en su oficio, las impresiones estéticas que abstrajeron su imaginación o fascinación y los diálogos en la conciencia que texto entabló con cada uno de ellos como lectores y personas.

Después de la conversación, se sucedió el tercer momento, el cual se centró en el ejercicio de redacción de sus autobiografías lectoras; la cual pudieron presentar de manera escrita, en audio o video, según fuese el formato de mayor familiaridad para ellos.

Finalmente, el cuarto momento, consistió en sistematizar las autobiografías lectoras encontrando elementos comunes o relevantes para hacer conciencia de los elementos formativos desde la perspectiva de la lectura y la sensibilidad para la palabra en los docentes; con lo cual, se buscó rescatar los elementos significativos/afectivos cifrados en: espacios, personas, tiempos, situaciones, textos, autores y/o temáticas de avidez de lectura. Con lo anterior, la vida misma, la vida que se recuerda y se hace objetiva mediante una narración se torna en insumo de indagación que abre las puertas para un camino de formación docentes y de mediación de lectura, como se puede leer en los planteamientos de Tobón (2020):

La investigación narrativa procura, en este orden, la dilucidación del sentido del ser y el quehacer relacionado con la historia de vida del sujeto, el cual, acompañado por otras historias de vida, construye la mirada de sí mismo como narración y establece los derroteros que definen su esencia y existencia. (pág. 166)

Y prosigue el texto de Tobón (2020):

Este tipo de investigación permite dilucidar el sentido de lo que se es, lo que se hace y lo que se anhela. Así, posibilita una reconstrucción de los relatos de vida del individuo que, al ser leídos en un conjunto (comunidad), aclaran las inquietudes individuales y colectivas que dinamizan la acción formativa. (pág. 166)

1.3. Cruce de indagaciones: la formación del lector y el mediador

Los libros me han enseñado, y de ellos he aprendido que el cielo no es humano en absoluto y que un hombre que piensa tampoco lo es, no porque no quiera sino porque va contra el sentido común.

(Bohumil Hrabal. *Una soledad demasiado ruidosa*).

Rodari en su *Gramática de la fantasía* (1999) propuso que la palabra es como una piedra que se lanza en un estanque y sus ondas llegan a lugares inimaginados. Animados por esta consideración didáctica y poética, tanto las impresiones de lectura de la literatura infantil por parte de los adultos, como las autobiografías

lectoras por parte de los docentes fueron revisadas con atención tomando como ejes de lectura las siguientes categorías: infancia, lectura, yo lector como conciencia de una subjetividad lectora, mediación y literatura (infantil). No obstante, en la relectura de la información y los relatos, la información se organizó desde los siguientes conceptos: Aportes a la profesión, experiencia de la dificultad, recepción estética, mediadores, libros: presencia en la memoria, el texto escolar, el libro infantil, experiencia y formación del "yo lector", lectura y escritura, y espacios para la lectura. A continuación, se presentará una breve conclusión de cada uno de ellos.

1.3.1. Aportes a la profesión

Dentro de este elemento categorial se rastreó cómo la "experiencia de la lectura", no solo de la literatura infantil, sino de todo tipo de texto ha generado impactos en la construcción de su conciencia como profesional de la educación; pero también, en el quehacer propio del aula, la mediación o la gestión educativa.

1.3.2. Experiencia de la dificultad

Un elemento constante en las narraciones autobiográficas que se detectó como elemento común, fue lo que se nominó como "experiencia de la dificultad". En esta categoría se aglutinaron las experiencias adversas que se reconocieron para acceder al libro y la palabra escrita; bien fuese, por el valor de los textos, la falta de proximidad a una biblioteca, el desdén en el proceso de aprehensión del código escrito, la ausencia de textos en el hogar, entre otros. Estos elementos, resultaron interesantes en la medida que permiten al redactor de la autobiografía interpelarse por el sentido de dicha adversidad pasada o su posible persistencia en el presente que corresponde al de la escritura del relato autobiográfico.

1.3.3. Recepción estética

En esta categoría se indagó por el o los *momentos de giro*; es decir, por el acontecimiento o suceso que cambió la percepción del acto lector para el sujeto. Como se pudo notar en la siguiente narración: "luego de este libro ya empecé a ver la lectura con otros ojos y a leer por gusto más que por obligación" (Bernal, et al, 2018, pág. 73).

Este *momento de giro* revela para el lector de la autobiografía -pero más importante aún, para su redactor-, los mecanismos, textos o autores que permitieron un cambio de estadio lector en el que se pasó de una acción mecánica o pragmática a un estadio de interpelación o fascinación de la conciencia del lector que se narra a sí mismo.

1.3.4. Mediadores

Esta categoría permitió identificar los seres de "carne y hueso" que estimularon el camino lector y de gusto por

el lenguaje de los adultos que participaron en la investigación. Ellos, al remitirse a su pasado como lectores, entraron en sus familiares, docentes, bibliotecarios, amigos, entre otros; incluso en el marco de programas institucionales que posibilitaron el ejercicio de puente entre el sujeto y un universo narrado en libros o textos para cultivar un camino lector, por lo cual se afirma:

Todas estas experiencias no serían posibles sin agentes que pongan en contacto a los lectores con los textos y las historias de ellos. El mediador, aparece en escena con un rol que, aunque invisible en muchas dinámicas es el elemento que permite el vuelo de las experiencias lectoras. (Bernal, et al., 2018, pág. 75)

Estas personas o instituciones al ser evocadas permitieron un despliegue afectivo en la narración, pero también el reconocimiento de estrategias (¿didácticas?) que con los escritores de las autobiografías fueron efectivas; por lo que podrían ser actualizadas y replicadas.

1.3.5. *Libros: presencia en la memoria*

Es decir, el canon personal que como lectores se construye a lo largo del devenir histórico. Los listados de libros y textos abordados a lo largo de la autobiografía lectora aparecen y, aunque, con certeza, muchos textos que se abordaron no se referenciaron por el carácter selectivo de la memoria, los que sí se citaron nos indica el papel capital de dichos títulos en la vida del lector. Asimismo, estos listados o referencias a textos dan una indicación de las preferencias de lectura del sujeto en los distintos estadios de su vida o su camino lector. Lo anterior, resulta muy interesante para un proceso de formación puesto que no solo se trata de identificar gustos de lectura, sino las dinámicas que estos gustos tienen en la vida del sujeto, lo que lleva a derribar ideas a priori sobre los lectores y los textos recomendables para la mediación de la lectura con ellos.

1.3.6. *El texto escolar*

En la lectura de los relatos autobiográficos, esta categoría se formuló, no por su presencia, sino por su carencia de referencias de todo tipo. Dicha carencia de referencias abrió campo a distintas preguntas de análisis, las cuales, por los alcances de la investigación y del presente artículo no se podrán resolver. Preguntas como: ¿por qué esta ausencia si se trata de uno de los libros que marcan los procesos iniciales de instrucción de la mayoría de personas en la etapa escolar?, ¿acaso, en la obligatoriedad de estos textos radica el desdén de los lectores?, ¿qué aportes han generado los libros de texto escolar en la formación de la conciencia lectora, del "yo lector"?, ¿qué tipo de "experiencia" (Larrosa, 2003) o "transferencia" (Rosenblatt, 2002), incluso, "efecto" (Iser, 1976) provoca en los lectores para justificar su ausencia en los terrenos de la narración autobiográfica?. ¿se

quedan este tipo de libros en un plano meramente "educativo" y no "formativo" por lo que sus repercusiones no han llegado a un plano existencial? Preguntas que quedan abiertas en la medida que las autobiografías analizadas nos permiten una resolución contundente de estas.

1.3.7. *El libro infantil*

Respecto a este tópico conviene iniciar indicando:

En contraste al texto escolar, la literatura infantil asoma como un elemento significativo en el proceso de apropiación del lenguaje y las palabras, las referencias a ella, a diferencia del anterior (texto escolar), se multiplican debido a su carga de afecto y emotivos recuerdos. (Bernal, et al., 2018, pág. 78)

Si bien esta categoría podría unirse a las de *Libros: presencia en la memoria* en cuanto que se identificaron títulos de obras consideradas como infantiles, en lo que sería una forma de *canon*, se decidió separarla para dimensionar la presencia de la literatura infantil como detonante o acompañante en el camino lector y de mediador relatado en las autobiografías. Cabe mencionar, que a pesar de que los talleres realizados presentaron obras de la literatura infantil, estas no se vieron reflejadas en las autobiografías para lo que correspondería al proceso de inicio del proceso lector.

La presencia de lo que se denominan como "clásicos de la literatura" fue preponderante: *Caperucita roja, los tres cerditos, el soldadito de plomo, El Principito*, entre otros, dominaron la infancia de los lectores; pero al volver al recuerdo de la experiencia que las versiones de estos textos suscitaron en ellos y pueden invitarlos a la relectura.

1.3.8. *Experiencia y formación del yo lector*

Esta categoría consiste en uno de los ejes centrales de la metodología que invita a la construcción de la autobiografía lectora; puesto que implica hacer consciente el recorrido y las experiencias que han constituido al sujeto como lector, como un ser que se reconoce a sí mismo como "yo lector", en palabras de Tobón (2020):

Al narrar la historia de lectura en lo que se denomina *autobiografía lectora*, se construye una conciencia del yo lector y se ahonda en las dinámicas que han marcado este camino, lo cual posibilitará a los docentes en formación y mediadores de lectura adoptar una postura crítica frente a sus dinámicas personales, la aplicación de sus didácticas y los planteamientos del sistema educativo. (pág. 163)

Acá se revisaron experiencias optimistas y positivas, como adversas y negativas de relación entre el sujeto y el camino lector; todas estas experiencias leídas e interpretadas como una oportunidad que permite un dinamismo en la configuración de esa conciencia que se denominó como "yo lector".

1.3.9. *Oralidad, lectura y escritura*

Si bien los relatos autobiográficos tienen el objetivo de reconstruir la memoria del sujeto en relación con la lectura, esta no brota aislada de dos procesos complementarios: la oralidad y la escritura.

La oralidad es el primer arrullo, es la voz que nombra y cobija al lector en un primer momento, es la estrategia que despertó su sensibilidad por las palabras y las construcciones que desde ellas se pueden comunicar. Así, una de las historias recopiladas dice: "Gracias a la falta de libros, me interesé primero en las notas cansadas de los campesinos, en las manos callosas y tibias de mi madre y en los cuentos e historias narradas al calor de la cocina" (Bernal, et al., 2018, p. 94).

Esas "historias narradas al calor de la cocina" son el origen mismo de la cultura y la civilización humana, el origen de la narración y el germen de la literatura; por lo que la oralidad no sólo habita en el corazón mismo de nuestra historia personal, sino también en nuestra historia como especie.

Por otra parte, la escritura es un proceso que demanda mayor paciencia y compromiso por parte del lector, en cuanto se apropia de las habilidades propias de la escritura misma. No obstante, ella se consolida en la autobiografía, en la medida que se descubren las oportunidades de comunicación y expresión que ella provee. Cartas, diarios y textos por fuera de las tareas escolares, abrieron grietas en la relación con la escritura fría y pragmática de las aulas y las tareas ordinarias. Escribir es una labor que también demanda una conciencia un "yo escritor" del mismo modo que en el presente artículo se ha hecho referencia al "yo lector", por lo que queda abierta la oportunidad para la investigación y sistematización de experiencias que consoliden esta realidad en los sujetos.

1.3.10. *Espacios para la lectura*

Ferreiro (2012) nos recuerda que tanto los verbos "leer" como "escribir" necesitan una disposición física; lo cual entra también en relación con el espacio. En las autobiografías se encontraron desde los espacios más acostumbrados para la lectura como la biblioteca, el aula, la librería, el estudio o la sala de la casa con lo cual la lectura, asociada a un elemento íntimo también tiene un matiz público o aparecen los lugares como marcas del recuerdo. Sin embargo, se encontraron hasta los más inusitados: la cama, la noche a la luz del candil, entre otros. Este hecho que llamamos "inusitado" pone de manifiesto que los espacios para la lectura no se tratan sólo de un *topos físico*, sino también de un espacio en la conciencia del lector, una intimidad que se resiste a quedarse sola en un monólogo constante:

se puede considerar la lectura como un acto íntimo, es decir, como ese espacio que, resistido a la mirada de los otros, se abre a la soledad, al escenario único donde el yo lector y el yo real entran en comunión, en identificación, donde el texto leído es abrazado

o cuestionado, pero sobre todo querido. (Bernal, et al., 2018, pág. 97)

En esta consideración de la lectura también como un espacio de intimidad, se encontró un relato de una mujer, quien desde su misma experiencia entabló una relación con la lectura de un modo profundo, aun en un contexto marcado por lo masculino. Su narración resulta conmovedora, lo que procederemos a transcribirla:

En el caso de AB11 [código correspondiente a la autobiografía lectora], quien es una mujer enmarcada por un contexto en el que la alfabetización era un privilegio de los varones, resulta conmovedor cómo "Muy a escondidas, buscaba sus cuadernos y libros y leía sus dibujos, pasaba ratos enteros ordenando sus cosas". (Bernal, et al., 2018, pág. 97)

Lo anterior, nos permite concluir que a la hora de hablar de un espacio de lectura no solo se trata de la búsqueda de escenarios cómodos y confortables para una experiencia del cuerpo: de la vista, del tacto y del olfato; sino también de la conciencia, de la intimidad del sujeto lector que se abre a la conversación, la interpretación, la comunicación de saberes y repercusiones de sus propias lecturas.

2. Propuestas didácticas

Los relatos bien contados invaden lo más íntimo, liberan sentimientos callados, nos rozan el corazón.

(Irene Vallejo. Manifiesto por la lectura).

El anterior abordaje conceptual y metodológico arrojó una serie de impresiones y reflexiones que se traducen en recomendaciones de tipo formativo y didáctico para los lectores y mediadores de lectura, las cuales son sintetizadas en las siguientes cuatro líneas, cuatro invitaciones didácticas, las cuales, más que pretender ser un listado de indicaciones, sean una propuesta para tomar una postura atenta del devenir de nuestra propia persona y el verbo "leer". Dichas invitaciones son: Invitación a encontrar la voz del texto y del lector; invitación a evocar el pasado personal y colectivo para mediar la palabra; invitación a que el adjetivo "infantil" no sea una barrera para el lector; y, finalmente, invitación a la oralidad en la vida del lector y en las aulas. Líneas que se desarrollarán a continuación.

2.1. *Invitación a encontrar la voz del texto y del lector*

La literatura infantil y cada texto en general, desafía al lector para encontrar en él, como el músico que lee una partitura y produce no sólo un sonido sino una melodía, la entonación del texto. ¿Cómo leer este texto para mí? y ¿cómo leerlo para otros? son preguntas de importante reflexión por parte de los mediadores de lectura. A lo anterior, es lo que los poetas llaman "voz del texto". Lo anterior, no sólo implica un desafío de lectura, en el cual, el lector adulto no sólo debe

acercarse al texto como una experiencia para sí, sino también para los otros, para prestar su voz y su experticia al autor y al texto mismo. Esta invitación, impele a revisar las didácticas con el fin de proponerse revisar y potenciar los mecanismos de narración, de interpretación y apropiación de la lectura que sirvieron de detonante en el pasado autobiográfico del adulto lector, del presente mediador; lo que plantea superar el tradicional y desgastado cuestionario para rescatar la oportunidad de la narración oral, la conversación y el deleite que produce la voz de los textos, la música de sus palabras.

2.2. Invitación a evocar el pasado personal y colectivo para mediar la palabra

Los ejercicios presentados en este artículo permiten vislumbrar el papel vigorizante de la reflexión en los terrenos de la indagación de la autobiografía lectora de los mediadores de lectura. Dichos ejercicios nos solo permiten ahondar en temas técnicos relacionados con la lectura y la escritura, sino también retornar al rostro de la emoción que desatan los recuerdos de las páginas aboradas, del cúmulo de textos y palabras que se perfilan en el enmarañado concepto de la identidad personal, la construcción de la subjetividad y esa faz que se ha definido como "yo lector". Evocar este rico pasado es una forma de atender a la recomendación que Rilke (1999) hacía al joven poeta:

Si su vida cotidiana le parece pobre, no se queje de ella; quédese de usted mismo, dígame que no es bastante poeta como para conjurar sus riquezas: pues para los creadores no hay pobreza ni lugar pobre e indiferente. Y aunque estuviera usted en una cárcel cuyas paredes no dejarán llegar a sus sentidos ninguno de los rumores del mundo, ¿no seguiría teniendo siempre su infancia, esa riqueza preciosa, regia, el tesoro de los recuerdos? Vuelva ahí su atención. Intente hacer emerger las sumergidas sensaciones de ese ancho pasado. (pág. 23)

2.3. Invitación a que el adjetivo "infantil" no sea una barrera para el lector

Privarnos como personas adultas de una experiencia de lectura -o varias- en los terrenos de la literatura infantil, sólo por considerarla como una tipología textual que obedece a un género menor o a un estado pueril de raciocinio, puede convertirse en un prejuicio que excluya al torrente de la palabra que late en esta tipología de textos.

La literatura infantil, como toda literatura -siguiendo la propuesta de Andruetto (2018)- es una ventana al mundo, una manera de nombrarlo y de habitarlo; por lo tanto, una oportunidad de apreciación que las preguntas que laten en el fondo de la conciencia. Por lo anterior, el presente artículo, con sus experiencias de indagación sobre la recepción de la literatura infantil en lectores adultos, permitió vislumbrar la considerable aceptación y asombro que causa en la

retina del lector que encuentra en ella una oportunidad de confrontación de sí mismo, de su relación con el mundo, con la lectura y la necesaria capacidad de asombro.

En conclusión, desdeñar la literatura infantil por el adjetivo que la califica, es privarse de una oportunidad de formación, de deleite y de diálogos en la profundidad de la conciencia lectora e histórica del adulto y/o mediador de lectura.

2.4. Invitación a la oralidad en la vida del lector y en las aulas

Esta invitación está en relación directa con la primera: *encontrar la voz del texto*. Quien se deleita con la voz de un texto en su lectura propia, al rastrear la propuesta de un autor e ilustrador, reconoce la necesidad de compartir dicho hallazgo, ante lo cual surgen tres mecanismos: prestar el *objeto libro*, recomendarlo o compartirlo mediante una lectura en voz alta. Quien opta por esta última opción apela, no solo a un ejercicio performático, del cual el lector mismo es responsable, sino también a un camino formativo que nos congrega como seres humanos desde tiempos inmemoriales. Ante esto, la lectura en voz alta -la narración oral, con sus distintos matices- es una herramienta didáctica que vincula a las personas de todas las edades, incluso, las que se encuentran en etapa escolar. Rescatar escenarios en las aulas para estos ejercicios de la oralidad, despierta en todos los actores del proceso formativo la necesidad casi genética que tenemos de palabras, nuestra propia sed de historias, como lo ilustró Vallejo (2020) al señalar:

A través de los libros, anidamos en la piel de otros, acariciamos sus cuerpos y nos hundimos en su mirada. [...]

Leer nunca ha sido una actividad solitaria, ni siquiera cuando la practicamos sin compañía en la intimidad de nuestro hogar. Es un acto colectivo que nos avvicina a otras mentes [...]. Por el camino del placer, sobre los abismos de las diferencias, la lectura ofrece puentes colgantes de palabras. (pág. 22)

3. Conclusión

La experiencia de lectura de la literatura infantil por parte del público adulto permite presenciar y diferenciar diversos efectos. Por una parte, nos encontramos con matices de entretenimiento que posibilitan el deleite estético que conlleva el acto de leer y la necesidad humana de expresar el pensamiento y sentir con palabras. Por otra parte, se vincula la lectura con un ejercicio de recomendación para otros (mediación) y de recuerdo de la propia experiencia de lectura (autobiografía lectora), lo cual abre las puertas a un proceso en el que el acto mismo de leer literatura infantil y escribir la autobiografía lectora, son escenarios formativos en sí mismos. Los elementos anteriores subyacen en la pregunta que alentó la investigación de la cual es fruto el presente artículo.

De los dos elementos enunciados, surge una tercera formulación, que se sustenta en el acto de lectura, como una *constitución de sentido a partir de una recepción estética*. Bajo este aspecto, la manera como cada lector asume su lectura conforma una impronta personal que, al querer ser socializada, constituye un nuevo texto. En este sentido, todas las lecturas son diferentes por comenzar a pertenecer a una sola y exclusiva historia personal. También por acompañarse con esta, e identificarse con sus particularidades y detalles en la vida de cualquier lector. Lo anterior, lleva a desmontar algunos imaginarios existentes en torno a la literatura infantil. Esta misma, como acto narrativo, vincula la palabra y -en algunos casos- la imagen con la experiencia humana de nombrar el mundo, y, por lo tanto, darle sentido a la condición y circunstancia que cada lector enfrenta: su condición humana. Esta razón es la que motivó a Andruetto (2018) a reclamar que el adjetivo infantil no sea una frontera que encierre a los niños en temas pueriles, o invite a los adultos a soslayar esta literatura por considerarla como un género literario menor.

Como se pudo apreciar en el presente artículo, la literatura infantil en manos de lectores adultos vincula sus asuntos íntimos, con los niños o adolescentes que puedan estar a cargo del adulto. Establece un lazo en sus dinámicas de mediación, en las acciones en el aula por parte de los docentes. También se vinculan sus reminiscencias, los ecos de un pasado que necesita salir a flote para tratar de identificar y encontrar los desafíos de la existencia a través de la generación de nuevos textos.

La revisión del pasado del adulto mediador de lectura, mediante la estrategia de la construcción de la autobiografía lectora, le permite escuchar, seleccionar y decantar los ecos de su propia experiencia vital y sopesar los desafíos de su presente. En este sentido, la escritura y relectura de la autobiografía lectora, llevó a identificar elementos claves en la apuesta didáctica que cada mediador de lectura (docente, padre de familia) genera en su quehacer. Reelaborar las relaciones que el mediador ha entablado no solo académica, sino existencialmente con la lectura, implica entablar un profundo vínculo de hermandad como seres humanos. De igual forma los libros, la dificultad de acceso a la lectura y los textos, la presencia de la oralidad y los mecanismos que esta emplea para despertar su propio interés, como también el rostro de personas que sirvieron de puente entre él y la cultura escrita, son elementos que, al ser sopesados, arrojan propuestas de formación que desafían la identidad misma del mediador como lector: su "yo lector".

En consecuencia, la *autobiografía lectora* es una fuente poderosa de reflexión pedagógica en la que la vida misma se torna en insumo para los mediadores de lectura para reconocer los elementos que configuran su propia subjetividad lectora; subjetividad que, al entrar en contacto con la literatura -con la literatura infantil- halla elementos de suma riqueza para continuar el antiguo y necesario arte de contar historias, la propia historia humana; hecho en el cual resuenan las palabras de la poeta Dulce María Loynaz (2002), en el poema XVII de sus *Poemas sin nombre*:

Hay algo muy sutil y muy hondo en volverse a mirar el camino andado...
El camino en donde, sin dejar huella, se dejó la vida entera. (pág. 105)

Referencias

- Andruetto, M. T. (2018). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Luna libros.
- Bernal, J., Castiblanco, J., Sacristán, F. y Tobón, J. (2018). *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores* [tesis de especialización, Universidad San Buenaventura, Bogotá]. Repositorio institucional USB: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/169659.pdf>
- Borges, J. L. (2006). *Borges Oral*. Alianza.
- Ferreiro, E. (2012). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Iser, W. (1976). *El acto de leer*. Taurus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Loynaz, D. (2002). *Poesía*. Letras cubanas.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rilke, R. (1999). *Cartas a un joven poeta*. Alianza.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Panamericana.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Tobón, J. (2020). La autobiografía lectora: una herramienta para la construcción de sentido en el quehacer docente. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 163-173. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a8>
- Vallejo, I. (2020). *Manifiesto por la lectura*. Siruela.

Agradecimientos

Artículo producto de la investigación: Bernal, J., Castiblanco, J., Sacristán, F. y Tobón, J. (2018). *La literatura infantil como escenario para la formación de formadores* [tesis de especialización, Universidad San Buenaventura, Bogotá]. Repositorio institucional USB: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/169659.pdf> Adscrita al grupo de investigación: Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE). En la línea de investigación: Lenguaje y comunicación. Tesis que fue reconocida como "meritoria" por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.



Nombre de la obra: Acción performática
Autora: Lilian Rocío García García
Año: 2018
Técnica: Performance-instalación.
Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Expectativas de resultado y su importancia en el aprendizaje de estudiantes de educación media

Outcome expectations and their importance in the learning of high school students

Expectativas de resultado e sua importância na aprendizagem de alunos do ensino médio

Mario Gerley Wenceslao Agudelo Badillo

Magister en Educación
Gobernación de Santander - Secretaría de Educación
mario.agudelobadillo@gmail.com

Luz Andrea Acevedo Quitián

Magister en Educación
Gobernación de Santander - Secretaría de Educación
andrea.acevedoquitian@gmail.com

Elquin Eduar Mejía Loaiza

Magister en Comunicación Educativa
Corporación Universitaria Minuto de Dios
elkin.mejia@uniminuto.edu

Jenny Consuelo Mahecha Escobar

Magister en Comunicación Educativa
Corporación Universitaria Minuto de Dios
jmahecha@uniminuto.edu

Resumen

Este artículo muestra los resultados de una investigación que se propuso establecer la incidencia de la generación de expectativas de resultados durante la fase de la planificación de la tarea, en el aprendizaje de estudiantes de educación media. La población de estudio fue integrada por estudiantes y docentes de diez instituciones educativas de distintas regiones de Colombia, unas pertenecientes al contexto rural y otras al urbano. La metodología utilizada fue de carácter mixto y el alcance que se tuvo fue exploratorio y descriptivo; se usaron instrumentos como: encuesta, entrevista semiestructurada y grupos focales.

Entre los resultados se destaca la importancia de desarrollar en estos estudiantes capacidades de planificación de sus actividades académicas y, específicamente, de generación de expectativas positivas de resultados durante dichos procesos de alistamiento; esto fundamentado en la base la motivación, la autonomía y la autorregulación. Se obtuvo que, el tener expectativas los lleva a actuar con interés, seguridad y confianza en la búsqueda e implementación de estrategias de aprendizaje mucho más eficaces; que encontrar sentido al aprendizaje para sus vidas, los anima a hacer parte activa de su propio proceso de construcción de nuevos conocimientos y a creer con positivismo que pueden obtener buenos resultados en sus objetivos propuestos.

Palabras clave: planificación, motivación, autorregulación del aprendizaje, cognición, expectativas de resultados, aprendizaje activo.

Abstract

This article shows the results of an investigation that set out to establish the incidence of the generation of expectations of results during the planning phase of the task, in the learning of high school students. The study population was made up of students and teachers from ten educational institutions from different regions of Colombia, some belonging to the rural context and others to the urban one. The methodology used was of a mixed nature and the scope was exploratory and descriptive; Instruments such as: survey, semi-structured interview and focus groups were used.

Among the results, the importance of developing in these students capacities to plan their academic activities and, specifically, to generate positive expectations of results during said enrollment processes is highlighted; This is based on motivation, autonomy and self-regulation. It was obtained that having expectations leads them to act with interest, security and confidence in the search and implementation of much more effective learning strategies; than to find meaning in learning for their lives, encourages them to take an active part in their own process of building new knowledge and to believe positively that they can obtain good results in their proposed objectives.

Keywords: planning, motivation, self-regulation of learning, cognition, expectations of results, active learning.

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo estabelecer a incidência da geração de expectativas de resultados durante a fase de planejamento da tarefa, na aprendizagem de alunos do ensino médio. A população do estudo foi composta por alunos e professores de dez instituições educacionais de diferentes regiões da Colômbia, algumas pertencentes ao contexto rural e outras ao contexto urbano. A metodologia utilizada foi de natureza mista e o âmbito que teve foi exploratório e descritivo; Foram utilizados instrumentos como: pesquisa, entrevista semi-estruturada e grupos focais.

Dentre os resultados, destaca-se a importância de desenvolver nesses alunos capacidades de planejamento para suas atividades acadêmicas e, especificamente, a geração de expectativas positivas de resultados durante os referidos processos de recrutamento; Isso se baseia na motivação, na autonomia e na autorregulação. Obteve-se que ter expectativas os leva a agir com interesse, segurança e confiança na busca e implementação de estratégias de aprendizagem muito mais eficazes; que encontrar sentido na aprendizagem para suas vidas os estimula a participar ativamente de seu próprio processo de construção de novos conhecimentos e a acreditar com positividade que podem obter bons resultados nos objetivos propostos.

Palavras-chave: planejamento, motivação, autorregulação da aprendizagem, cognição, expectativa de resultados, aprendizagem ativa.

Introducción

La autorregulación del aprendizaje es un modelo que busca en el estudiante la concientización frente a su proceso de formación académica, intelectual y la capacidad para tomar decisiones, enfrentarse y solucionar los problemas que se le presenten en su diario vivir, principalmente en los sectores donde existe una gran población estudiantil vulnerable, producto de la pobreza, los conflictos familiares, sociales y de violencia intrafamiliar. Este proceso de autorregulación del aprendizaje, lo van desarrollando los estudiantes, al buscar mecanismos para resolver las situaciones problema desde las realidades que experimentan, regulando sus habilidades y conocimientos. Como precisa Torrano y Soria (2016) la motivación intrínseca de los estudiantes al igual que de la autoconfianza de sus capacidades académicas, permite emplear diversas estrategias de aprendizaje, resultando coherente con el rendimiento académico.

La planificación es la primera fase de la autorregulación, y en ella, como refieren Panadero y Tapia (2014) el aprendiz por primera vez se enfrenta a la tarea y desarrolla estrategias enfocadas al análisis de esta, lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer, también realiza la valoración de las capacidades propias que cree tener para cumplirla exitosamente, y a partir de esto, se da el establecimiento de objetivos y metas de aprendizaje.

En la exploración de alternativas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de educación media, aparece el aprendizaje activo como estrategia, ya que, potencia el empoderamiento activo del estudiante, motivación, autonomía, consciencia metacognitiva y autoeficacia, según Coll (1993) tomado de González (2006):

Es la idea fuerza más potente y también la más amplia, compartida y trasladada al campo de la educación conduce a concebir el aprendizaje

escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y de las experiencias previas y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción. Se logra aprender cuando se labora una representación personal sobre el objeto, realidad o contenido que se pretende aprender. Desde este postulado se identifica el compromiso que el estudiante asume en su proceso de aprendizaje, ya que es él quien reconstruye sus saberes volviéndose así un sujeto activo. (pág. 64)

Entre otros, cabe resaltar que los estudiantes de educación media en Colombia, demandan de todo tipo de acciones que favorezcan su motivación y cognición en el aprendizaje, que los lleve a encontrarle sentido a sus vidas y que les contribuya en la transformación de su entorno social. Si se fomentan estas capacidades en estos jóvenes estudiantes, ellos tomarán las riendas de su propio proceso de aprendizaje y se encaminarán hacia el éxito académico. Por consiguiente, el aprendizaje activo potencia la actitud efectiva de los educandos en el aprendizaje con mayor motivación para alcanzar sus metas.

Aunado a lo anterior, se enfatiza la importancia de las expectativas de resultado, que es la forma como el aprendiz percibe el fruto que obtendrá de sus acciones para alcanzar la meta. Vale la pena aclarar la diferencia entre expectativa de resultados y autoeficacia pues pareciera que ambos constructos tratan del mismo proceso, sin embargo, autores como Shunk (2012), aclaran que no son lo mismo, ya que, a diferencia de la expectativa de resultados, que se refiere al resultado que el estudiante considera que obtendrá, la autoeficacia se refiere a la percepción de la capacidad que este tiene para actuar en pro del alcance de la meta (pág. 146). En este sentido, un aprendiz puede considerarse capacitado para generar las estrategias necesarias para alcanzar una meta (autoeficacia), sin embargo, al pensar en los resultados puede creer que no obtendrá la meta por motivos diferentes a los de la percepción de su autoeficacia, por ejemplo, porque no cuentan con el tiempo adecuado, no le agrada al maestro, entre otros.

Todo lo expuesto anteriormente, se convirtió en motivo suficiente para llevar a cabo un estudio de impacto nacional, integrando una muestra representativa de estudiantes y docentes de 10 instituciones educativas de distintas regiones del país, tanto del sector rural como urbano, llamado "La planificación como fase inicial de la autorregulación, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación media de los sectores rural y urbano de Colombia", del cual se deriva este artículo. Se trató de una investigación de tipo mixta, con alcance exploratorio y descriptivo, y enfoque inductivo, hermenéutico interpretativo y comparativo. Entre los resultados más importantes se destaca que, desarrollar capacidades de planificación en los estudiantes de educación media favorece en ellos el entendimiento del requerimiento de la tarea y de su sentido para el aprendizaje, lo que

los lleva a actuar con seguridad y confianza en la búsqueda e implementación de estrategias para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje. Se pudo establecer que la motivación intrínseca se convierte en un elemento de gran importancia a la hora de planificar la tarea, pues, de acuerdo con los resultados, la motivación incide positivamente en procesos como la autogestión del tiempo, organización, jerarquización y priorización de las actividades académicas de acuerdo con su grado de dificultad.

Cabe destacar que en Colombia no existen muchas investigaciones que aborden el tema que se plantea en la presente investigación; por ende, los resultados de esta son un buen insumo para que otros investigadores se interesen en ahondar en la temática planteada. A propósito, Zambrano (2016) afirma que el docente debe ser protagonista en la implementación de estrategias basadas en la autorregulación del aprendizaje como un modo de formación más autónomo y personal; por consiguiente, se debe tener en cuenta un plan metodológico y estructural para el desarrollo de una buena actividad de aprendizaje, tanto en orden procedimental, como orden de análisis, y solución de problemas desde un contexto de aprendizaje colaborativo, buscando como propósito fortalecer las expectativas de resultado en los estudiantes del contexto rural y urbano de Colombia.

Este estudio hace aportes significativos a las prácticas docentes siendo un recurso valioso para optimizar las acciones que los estudiantes emplean para alcanzar sus metas. A su vez, estos se benefician de manera importante con la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de sus maestros, construidas con base en los resultados que este estudio ofrece; contribuyendo así a perfeccionar su desarrollo de aprendizaje y mejorar su nivel académico, fortaleciendo su capacidades metacognitivas y motivacionales.

Método

Para soportar teóricamente el tipo de metodología seleccionada, fue necesario abordar diferentes perspectivas teóricas, como: "Método de investigación cualitativa", de Martínez (2011); "Introducción al diseño de la investigación cuantitativa", de McMillan y Schumacher (2005); y los "Diseños de método mixto", de Pereira (2011). Partiendo de la metodología mixta de investigación seleccionada del presente estudio, como su nombre lo expresa, se entiende que está compuesta por dos estructuras metodológicas que se complementan entre sí, cualitativa y cuantitativa.

Dentro de la metodología de la investigación se buscó recolectar datos que permitieran abarcar todo el estudio que se quería demostrar y los aspectos que se debían tener en cuenta para que la investigación arrojara los resultados esperados; además, de considerar la forma de recolección y presentación de los datos para tener un estudio a nivel cualitativo y cuantitativo, es importante abordar el tipo de alcance

que tendrá la investigación. Dentro de la clasificación de los tipos de alcances en investigación se encuentran exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, estos son los que orientan el desarrollo de la investigación; por consiguiente, la presente investigación tendrá alcances a nivel exploratorio y descriptivo.

Los estudios exploratorios sirvieron para conocer o familiarizarse con nuevos fenómenos que permitieron elevar el grado de conocimiento, establecer nuevos postulados, establecer prioridades para futuras investigaciones y, así mismo, poder dar vía libre a la relación entre diferentes variables para poder abordar de manera más completa los diferentes constructos o temas estudiados (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Las investigaciones de alcance descriptivo buscan conocer con mayor profundidad un tema que anteriormente ya se había estudiado, por consiguiente, se busca describir y analizar las diferentes características y propiedades del fenómeno que se quiere estudiar (Jimenez, 1998).

Conviene subrayar para el presente estudio, los investigadores debieron sacar conclusiones generales basadas en hechos recopilados a través del trabajo de campo, extraer conclusiones e hipótesis, hacer inferencias y a partir de allí obtuvieron resultados lógicos. Según Dávila (2006) la ciencia experimental utiliza la inducción y sus pasos son la observación, la formulación de hipótesis, la verificación, los artículos, las reglas y las teorías (Dávila, 2006, pág. 187).

Para finalizar, se tomó en cuenta el enfoque comparativo como criterio de interpretación valorativa de hallazgos empíricos, generalizaciones y verificación de hipótesis. La utilización de este enfoque en la investigación de metodología mixta requirió de investigadores sigilosos en la selección de los criterios a comparar, teniendo en cuenta que los casos escogidos presentaron variables similares que se consideraron constantes y variables disímiles para que así resultara interesante el contraste.

Participantes de estudio

Los estudiantes de educación media de los sectores rurales, urbanos y marginales de Colombia, se enfrentan a problemas que van más allá del ámbito educativo, viven situaciones sociales y económicas que constituyen una importante barrera para el logro de los resultados académicos esperados, es así como situaciones de abandono político, violencia generalizada contra los niños y jóvenes, desigualdad social, carencia

de entornos saludables y dificultades en el cubrimiento de las necesidades básicas juegan un papel importante en la obtención de logros educativos (Tabla 1).

Instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos busca reunir la información suficiente para ser analizada, los recursos y los medios, y que estuvieran acorde a los objetivos y propósitos de la investigación (Salazar y Prado, pág. 36). En la presente, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos; el cuestionario, la entrevista semiestructurada y los grupos focales.

Cada uno de estos instrumentos fue sometido a un proceso de verificación, el cual se llevó a cabo por tres pares externos, doctores en educación con una amplia experiencia en procesos educativos e investigación, quienes realizaron una valoración exhaustiva de los instrumentos diseñados que, en este caso, fueron un cuestionario y dos entrevistas semiestructuradas que sirvieron de base a los grupos focales, el de estudiantes y docentes. El otro proceso fue la prueba de los instrumentos, es decir el pilotaje, el cual permitió establecer si los instrumentos planteados podían recopilar la información adecuada y pertinente para cumplir el propósito de la investigación.

Cuestionario

Para tal fin, el cuestionario de la presente investigación estuvo organizado de la siguiente manera: inicialmente se identificó el objetivo. El primer bloque de preguntas fueron preguntas no estructuradas, estas permitieron que el participante respondiera de acuerdo a lo comprendido del tema central y a partir de sus propias palabras elaborara un pequeño escrito que le diera solución, estas fueron muy útiles, ya que fueron el medio exploratorio de la investigación (Corral, 2010). El segundo bloque, fueron las preguntas de selección múltiple, donde se ofrecieron una serie de respuestas prediseñadas, en las cuales el participante seleccionó una o más de las alternativas ofrecidas (Corral, 2010), estas preguntas fueron las que abrieron uno de los dos temas principales del cuestionario; el análisis de la tarea, que contó con seis preguntas no estructuradas. El último bloque de preguntas estuvo organizado a partir de la escala tipo Likert (Matas, 2018), para el caso de la presente investigación la escala utilizada fue 1 a 5, donde 1 fue la menor valoración y 5 la mayor.

Tabla 1.
Descripción de la población de estudio y la muestra por institución

Instituciones educativas participantes	Rural	Urbana	10'	11'	Total	Muestra
Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos. Rionegro - Santander.	x		93	90	183	53
I.E. Pozo Petrolero. Pore - Casanare	x		23	24	47	47
I.E. Rural Departamental Anatoli. Mesa - Cundinamarca	x		8	5	13	11
I.E. Villas de San Ignacio. Bucaramanga - Santander		x	80	40	120	23
Colegio Reggio Emilia. Sabaneta - Antioquia.		x	27	14	41	41
Colegio Cooperativo San Agustín. San Agustín - Huila.		x	24	23	47	23
I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento. Puerto Gaitán - Meta		x	108	47	155	21
I.E. Alonso Carvajal Peralta. Chitagá - Norte de Santander		x	114	99	213	24
Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado. Cali - Valle.		x	34	36	70	23
I.E. Carlos Pizarro León Gómez. Bogotá.		x	442	351	793	41

Nota. Fuente: elaboración propia.

Entrevista semiestructurada a estudiantes

Esta entrevista tuvo como objetivo ampliar la información en un componente cualitativo, a través de un diálogo cercano con algunos de los estudiantes integrantes de la muestra, con el fin de profundizar en relación con el establecimiento de sus objetivos de aprendizaje, planificación estratégica y automotivación.

Entrevista semiestructurada a docentes

La entrevista semiestructurada empleada como herramienta en la presente investigación, conto con un total de 12 preguntas abiertas dirigidas a estudiantes y 12 preguntas abiertas a docentes. Teniendo en cuenta la clasificación establecida por Grinnell (1997) y Mertens (2005).

La entrevista que estuvo dirigida a estudiantes de educación media y docentes incluyó, dentro de su estructura, datos que hicieron referencia a la fecha del grupo focal, lugar, número de participantes, nombre del moderador y datos de quien entrevistó, tiempo de duración (2 horas) así como un consentimiento para grabar el encuentro. Los datos recopilados en estas entrevistas fueron de carácter confidencial, es decir, la persona que realizó la entrevista conoció los datos de la persona entrevistada, pero solo fueron utilizados para el objetivo trazado en la investigación, es por ello que dentro de la ficha construida no se registra datos sobre los nombres de estudiantes y docentes que participaron.

Focus group (estudiantes y profesores)

Sampieri (2006) resalta que el Focus group o grupos de enfoque son considerados como especies de entrevistas grupales en donde se realizan reuniones de grupos pequeños o medianos de 3 a 10 personas, en los cuales de manera informal y en un ambiente tranquilo se conversa sobre un determinado tema. En este caso, esta técnica de grupo focal se empleó para entablar una conversación con tiempo, tranquilidad y profundidad, en temas como la planificación, motivación y metas con 3 docentes y 3 estudiantes de educación media buscando dar respuesta a los objetivos y planteamiento del problema de la investigación y complementando el instrumento de la entrevista semiestructurada. En este caso en los grupos focales, los instrumentos de base fueron las entrevistas semiestructuradas mencionadas anteriormente.

A diferencia de la entrevista aplicada de forma individual y que buscó escudriñar los más mínimos detalles acerca de las percepciones, sensaciones o conocimientos acerca de un tema específico por parte del entrevistado, en el grupo focal se evidenció un concepto más abierto y menos profundo de los conceptos, pero desde diferentes puntos de vista, los cuales fueron dados por los integrantes de los grupos a los cuales se presentó el tema a discutir, de esta manera se desarrolló un escrito más nutrido, desde diferentes perspectivas.

Como siempre, para la realización de cualquiera de los momentos en investigación, se requiere una

planeación para el desarrollo de la estrategia a emplear, en este caso, se realizó una guía con la cual se dio una explicación clara y concisa de la actividad a los grupos a los que se solicitó colaboración, indicando fecha, lugar y duración de esta; para cada institución 3 estudiantes y 3 docentes de educación media, quienes fueron elegidos aleatoriamente.

Procedimiento metodológico de sistematización y análisis

Para el proceso de sistematización de los datos, se partió de la información que arrojó Google Forms con las respuestas de todos los instrumentos de recolección de datos (cuestionario a estudiantes y grupos focales a estudiantes y docentes), la cual se exportó de esta herramienta a Excel. Con esta base de datos consolidada se procedió a realizar un proceso de codificación abierta y axial en matrices de análisis categoría estructuradas por categorías y subcategorías de investigación, y que integraban los datos de los estudiantes de las diez instituciones educativas que conformaron la muestra de estudio. La codificación abierta es entendida como el proceso de registro de la información proveniente de los instrumentos, previamente confrontada su pertinencia con las categorías y subcategorías correspondientes, es decir, la información que se ingresa deberá estar en correspondencia con alguna de las subcategorías que integran las categorías de análisis, la información se etiqueta de tal manera que se agrupe en dichas categorías y subcategorías.

En cuanto a la codificación axial, se tuvo en cuenta que en las matrices de análisis categorial la información se escalara desde las subcategorías a las categorías principales y a los objetivos específicos. Ya codificada la información mediante estas técnicas, se procedió a hacer un proceso de identificación de recurrencias, es decir, de aquellas coincidencias más repetitivas en cada subcategoría, para esto se continuó con otro proceso de codificación por color de celda, es decir, se hacía asignación de color a los hallazgos que marcaban una tendencia, las celdas coloreadas, por supuesto, facilitaban un proceso de cuantificación básico que después se sometería a estadística descriptiva para determinar los niveles porcentuales de dichas recurrencias. Todo el proceso de codificación y de identi-

cación de recurrencias se realizó institución por institución y para la información proveniente de los instrumentos que integraban preguntas semiestructuradas como es el caso del cuestionario a estudiantes y las entrevistas aplicadas a los grupos focales; todo esto hasta determinar unos hallazgos emergentes por grupo poblacional de cada institución, los cuales fueron jerarquizados hasta establecer los más representativos; estos fueron rotulados de acuerdo a lo que en esencia representaban. Para un bloque especial del cuestionario que integraba un banco de preguntas tipo inventario con escala valorativa de 1 a 5, todo el proceso de sistematización y reducción de datos se trabajó por medio de la herramienta Excel. Superado lo anterior, estos hallazgos fueron sometidos nuevamente a un proceso de codificación en una matriz de análisis categorial unificada de hallazgos finales, en la que se lograron identificar mediante procesos estadísticos los hallazgos con mayor relevancia en cada una de las categorías y subcategorías de investigación. Ya con los hallazgos finales para cada una de las categorías y subcategorías de investigación, se procedió a la construcción de tablas y figuras descriptivas y al análisis de dichos hallazgos mediante un proceso riguroso de triangulación de resultados con los principales referentes teóricos y conceptuales que orientaron el estudio.

Resultados

Se trató de una investigación de tipo mixta, con alcance exploratorio y descriptivo, y enfoque inductivo, hermenéutico interpretativo y comparativo. Entre los resultados más importantes se destaca que, desarrollar capacidades de planificación en los estudiantes de educación media favorece en ellos el entendimiento del requerimiento de la tarea y de su sentido para el aprendizaje, lo que los lleva a actuar con seguridad y confianza en la búsqueda e implementación de estrategias para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje. Se pudo establecer que la motivación intrínseca se convierte en un elemento de gran importancia a la hora de planificar la tarea, pues, de acuerdo con los resultados, la motivación incide positivamente en procesos como la autogestión del tiempo, organización, jerarquización y priorización de las actividades académicas de acuerdo con su grado de dificultad.

Tabla 2.
Hallazgos emergentes, a partir del análisis cualitativo (cuestionario y grupos focales).

Institución educativa	Expectativas de resultado	%
<i>Institución Educativa Pozo Petrolero</i>	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	40
	De la metodología docente depende el resultado de aprendizaje.	30
	Las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje.	30
<i>Institución Educativa Rural Departamental Anatoli</i>	Reconocimiento del sentido de la tarea y del propósito primordial del aprendizaje.	43
	El interés del estudiante como determinante en los resultados de aprendizaje.	34

Institución educativa	Expectativas de resultado	%
	Motivación, esfuerzo y constancia, elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje.	23
<i>Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos</i>	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	36
	De la metodología docente depende el resultado de aprendizaje.	33
	Aprender para cumplir metas y tener mayores conocimientos para la vida.	31
<i>Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento</i>	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	42
	Motivación, esfuerzo y constancia, elementos clave para el buen resultado en el aprendizaje.	33
	Aprender para cumplir metas y tener mayores conocimientos para la vida.	25
<i>Colegio Reggio Emilia</i>	Reconocimiento del sentido de la tarea y del propósito primordial del aprendizaje.	37
	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	32
	Motivación, esfuerzo y constancia, elementos clave para el buen resultado en el aprendizaje.	31
<i>Colegio Cooperativo San Agustín</i>	Las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje.	36
	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	34
	Motivación, esfuerzo y constancia, elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje.	30
<i>Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta</i>	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	49
	Reconocimiento del sentido de la tarea y del propósito primordial del aprendizaje.	30
	Capacidad de pensamiento crítico, un factor determinante en los resultados de aprendizaje.	21
<i>Institución Educativa Villas de San Ignacio</i>	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	37
	Motivación, esfuerzo y constancia, elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje.	35
	Aprender para cumplir metas y tener mayores conocimientos para la vida.	28
<i>Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado</i>	Las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje.	35
	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	34
	Competencias adquiridas aseguran desempeños altos y superiores.	31
<i>Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez</i>	Las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje.	24
	Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	55
	De la metodología docente depende el resultado de aprendizaje.	21

Nota. Fuente: elaboración propia.

Se concluye que el hallazgo emergente más recurrente en las instituciones educativas, a partir del análisis cualitativo fue *alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje*, lo que indica que los alumnos son conscientes de que el logro de las metas no depende solo de su capacidad, sino también de su responsabilidad. Como lo expresa Schunk (2012), el aprendiz puede considerarse capacitado para alcanzar la meta, sin embargo, al pensar en los resultados puede creer que no la obtendrá por motivos diferentes a los de la percepción de su autoeficacia, como podría ser la falta de tiempo.

Tabla 3.
Hallazgos emergentes, a partir del análisis cuantitativo (instrumento cuestionario -
bloque de preguntas tipo inventario)

Instituciones educativas	Expectativas de resultado	%
<i>Institución Educativa Pozo Petrolero</i>	En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	21.30
<i>Institución Educativa Rural Departamental Anatoli</i>	En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	20.58
<i>Colegio Integrado Fray Nepomuceno Ramos</i>	Todas las tareas son importantes para lograr excelentes resultados.	20.69
<i>Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento</i>	Todas las tareas son importantes para lograr excelentes resultados.	20.74
<i>Colegio Reggio Emilia</i>	En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	21.02
<i>Colegio Cooperativo San Agustín</i>	En las materias que me gustan espero tener mejores resultados.	21.79
<i>Institución Educativa Alonso Carvajal Peralta</i>	En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	20.55
<i>Institución Educativa Villas de San Ignacio</i>	En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	20.88
<i>Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado</i>	Tener un ambiente de estudio propicio influye en el éxito de la ejecución de la tarea.	20.95
<i>Institución Educativa Carlos Pizarro León Gómez</i>	Estoy seguro de alcanzar buenos resultados en todas las asignaturas, aún en aquellas que se me dificultan.	20.33

Nota. Fuente: elaboración propia.

Según el análisis cuantitativo, el hallazgo emergente más recurrente, se dio en el ítem, en *las materias que más me gustan espero tener mejores resultados*, lo que permite conocer que la motivación que les genera el gusto e interés por una tarea se ve reflejado en los resultados y éxito académico.

Tabla 4.
Hallazgos finales, partir del análisis cualitativo (cuestionario y grupos focales)

Expectativas de resultado	%
Alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje.	56
Motivación, esfuerzo y constancia, elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje.	25
Las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje.	19

Nota. Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que las expectativas de los resultados parte de la percepción del estudiante sobre su desempeño y eficacia en cumplir con lo propuesto en la tarea, la disciplina se convierte en un componente esencial para lograr un aprendizaje idóneo, pues del esfuerzo y compromiso que tenga el aprendiz depende el alcance de las metas propuestas.

Es importante indicar que la motivación, esfuerzo y constancia, son elementos claves para el buen resultado de las actividades académicas y partiendo de

estas cualidades pueden culminar las actividades con éxito, al igual que las estrategias que emplea el docente son esenciales a la hora de llevar a cabo una clase o actividad, pues estas inciden considerablemente en la motivación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, estas aportan nuevas oportunidades y expectativas para aprender, llevando a que los educandos autorregulen su aprendizaje y muestren un interés por planear sus actividades, lo que les genera una sensación de positivismo y expectativa favorable de los resultados de su tarea.

Se evidenció que cuando los educandos relacionan la tarea con circunstancias cotidianas la desarrollan con mayor entusiasmo dándole significado y coherencia al proceso de aprendizaje, haciendo uso de diferentes estrategias que les permitan tener éxito en la ejecución de esta.

Tabla 5.
Hallazgos finales, a partir del análisis cuantitativo
(instrumento cuestionario - bloque de preguntas tipo inventario)

Expectativas de resultado	%
En las materias que más me gustan espero tener mejores resultados.	35
Todas las tareas son importantes para lograr excelentes resultados.	23
Considera que llevar una secuencia clara y bien organizada en el desarrollo de la tarea me conduce a mejorar resultados en mi aprendizaje.	22
Dar prioridad a las tareas con menos tiempo de entrega garantiza el cumplimiento de los objetivos planteados.	20

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como hallazgo significativo, se puede resaltar que, tanto el estudiante rural como el urbano, al sentir empatía por una tarea, que despierta su interés y motivación, se apropia de su proceso de aprendizaje asegurando excelentes resultados, teniendo al docente como garante de este, siendo el objetivo fundamental, que el estudiante, desde las habilidades que desarrolla fortalezca su proceso de autorregulación.

Agregando a lo anterior, se puede resaltar la importancia del resultado que nos deja ver como en las instituciones es fundamental la tarea como estrategia de motivación, pues conlleva a la obtención de resultados satisfactorios, que se complementan cuando los estudiantes están en la capacidad de trazar los objetivos que se llevan a cabo durante el desarrollo de esta, siendo este punto clave en el cumplimiento del logro de las metas propuestas para su vida.

Se evidencia que para los estudiantes la planificación refleja una organización clara y secuencial en relación con el desarrollo de la tarea que busca mejorar los aprendizajes, desempeñando un papel fundamental el ambiente de estudio, ya que este, puede potenciar o no

el éxito en la ejecución de esta, donde se permite potenciar su sentido de responsabilidad, entendida esta como oportunidad de mejoramiento continuo en su espacio de estudio.

Los resultados permiten identificar que para los estudiantes la meta fundamental es facilitar el proceso del desarrollo de la tarea, por este motivo otorgan prioridad a aquellas que les simplifican el cumplir con los objetivos planteados y que se realizan en el menor tiempo, demostrando que la planificación es una estrategia que les permite mejorar sus aprendizajes.

Análisis comparativo

En la Tabla 6 se expone el análisis comparativo entre el contexto rural y urbano en las instituciones educativas intervenidas. En síntesis, los procesos de planificación, en términos del análisis de la tarea y la automotivación entre los estudiantes de educación del sector rural y urbana se basan en el conocimiento y a los aprendizajes adquiridos por medio de estrategias muy similares, pero que los estudiantes utilizan y aplican de forma diferente.

Tabla 6.
Análisis comparativo contexto rural y urbano

Expectativas de resultado
Similitudes
Una similitud hallada entre los colegios rural y urbano se refiere al criterio el <i>alto nivel de disciplina, un elemento esencial para los buenos resultados de aprendizaje</i> , el cual, se hace evidente en siete colegios urbanos y uno rural, dejando ver que el valor de la disciplina es importante desde el inicio de una tarea, cuando planifican y se proponen cumplir ciertas metas, estas las alcanzan de acuerdo al esfuerzo, dedicación y la exigencia que se hace cada estudiante para lograr buenos resultados en sus aprendizajes, así mismo lo señala Schunk (2012), el aprendiz puede considerarse capacitado para alcanzar la meta, sin embargo, al pensar en los resultados puede creer que no la obtendrá por motivos diferentes a los de la percepción de su autoeficacia, como podría ser la falta de tiempo.
Otra similitud que se hace evidente entre los dos sectores rural y urbano es el juicio valorativo, <i>motivación, esfuerzo y constancia, elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje</i> , este criterio deja una connotación relevante en los dos contextos, pues tienen argumentos válidos para el estudiante que se siente capaz de planificar y organizar el buen desarrollo de una actividad, cuando son motivados por sus docentes o por el interés que tenga la tarea para él, esto permite que ellos se esfuercen y tengan compromiso para lograr sus aprendizajes, así como lo indica Schunk (2012) la motivación genera en los estudiantes expectativas por sus resultados que obtendrá y actuar en pro del alcance de la meta (pág. 146).

Se identifica entre los sectores rural y urbano el criterio, *las estrategias del docente como factor determinante para la motivación y los resultados en el aprendizaje*, permite observar el papel fundamental que tiene el docente y su pedagogía al momento de transmitir el conocimiento a sus estudiantes, pues las mediaciones pedagógicas debe estar presente en todo momento, para que sus aprendices se sientan realmente incentivados a aprender, lo que tiene relación con lo que expone Rosario et al. (2006) la cual indica que hay variadas estrategias que puede implementar los estudiantes tales como el establecimiento de objetivos, la organización y recuperación de la información aprendida, la construcción de un ambiente de trabajo que favorezca el rendimiento académico, la gestión del tiempo disponible y la búsqueda de ayuda necesaria de compañeros y docentes que favorecen la implementación y ejecución de cada acción en pro de la formación académica.

La labor del docente es fundamental, ya que este garantiza al aprendiz un acompañamiento pedagógico idóneo y pertinente en su proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo la motivación y la autorregulación para asegurar el éxito académico, por consiguiente, Flórez (2005), resalta la importancia que tiene el docente al fomentar un ambiente motivante de prácticas que facilite en los educandos experiencias que enriquezcan sus capacidades cognitivas, afianzando y desarrollando su forma de pensar y recapacitar (pág. 188)

Una alta tasa de abandono escolar en las instituciones rurales y urbanas es debido a la falta de recursos económicos, agudizada en estos años por la falta de oportunidades, falta de inversión social y priorización en la inversión para la educación, como exponen Panadero y Tapia (2014), que se desmotive y abandone la actividad (pág. 8).

El ambiente de estudio brinda y potencia el éxito en la ejecución de la tarea, Aunado a lo anterior, cabe destacar que, para Bandura (1986), el entorno tiene un sentido trascendental, pues presenta dos grados de dominio, el primer grado explica el valor fundamental que tiene el contexto en la autorregulación del alumno, respecto al segundo, valora para destacar el modelado y el aprendizaje vicario.

El esfuerzo de los estudiantes se ve reflejado en los objetivos trazados para cumplir satisfactoriamente el desarrollo de la tarea, según como lo indica Panadero y Tapia (2014), sugieren que una de las acciones a emprender puede ser dirigirse mensajes de aliento a uno mismo que permitan recordar cuál es la meta o la tarea que se está ejecutando, sobre todo en aquellos momentos en que aparecen dificultades (pág. 8).

Diferencias

Una diferencia que se encuentra está en el *interés del estudiante como determinante en los resultados de aprendizaje*, es un hallazgo notorio en la Institución Educativa Rural Departamental Anatoli con una relevancia del 50%. En donde se menciona la importancia del interés del estudiante como factor relevante en los resultados de aprendizaje, en los colegios urbanos la expectativa de resultado está mediada por la metodología del docente. Además, se puede evidenciar que, desde la perspectiva del estudiante de la zona rural, la expectativa de resultado se centra y depende del estudiante, pero en la zona urbana y en contraste con los educandos de la zona rural ésta depende de la metodología empleada por el docente, Schunk (2012) sostiene que esta subcategoría apunta hacia los resultados que espera obtener el estudiante con el desarrollo de la actividad (pág. 146).

Otra diferencia que se encontró, hace referencia al aspecto, *capacidad de pensamiento crítico, un factor determinante en los resultados de aprendizaje*, el cual solo se presentó en una institución urbana y permite identificar que los participantes del contexto rural no dan mayor relevancia a la influencia que pueda tener el desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en su proceso de aprendizaje, por ende vale la pena fortalecer esta habilidad en los estudiantes, ya que es de gran utilidad, no solo en el ámbito educativo sino también a nivel personal y social, permitiéndoles ser más competitivos, propiciando en ellos una mayor motivación intrínseca, como refiere Montero (2004), la automotivación tiene un impacto positivo en el comportamiento al momento de aprender porque el aprendiz está motivado por la propia actividad y no la ve como un medio para alcanzar otras metas.

En el mismo sentido, se encuentra la diferencia enmarcada en el ítem, *competencias adquiridas aseguran desempeños altos y superiores*, ya que se presenta únicamente en el Colegio Ana Julia Holguín de Hurtado que pertenece a la zona urbana con una relevancia del 40%. Los educandos de esta institución coinciden en que las expectativas de resultado son los resultados que lo estudiantes esperan obtener al realizar una actividad según Schunk (2012, pág. 146). Y están determinadas por las competencias adquiridas en el desarrollo de una tarea, que posibilitan alcanzar desempeños altos y superiores, situación que no se presenta en otros colegios y se aleja de los resultados de las instituciones de la zona rural.

En las zonas urbanas se cuenta con mejor tecnología que en las rurales afectando la calidad educativa, y de esta manera aumentando la brecha entre estas.

Los acudientes (padres de familia) de los estudiantes en las zonas rurales tienen poca escolaridad brindando un escaso acompañamiento escolar a sus hijos, por el contrario, en las urbes el índice de escolaridad y profesionalización de los padres es mayor.

La infraestructura de las instituciones de las grandes ciudades cuenta con mayor inversión por parte del estado, en lo rural el presupuesto y la inversión es mínima.

En lo urbano los estudiantes se dedican a responder por sus compromisos académicos, mientras que en lo rural los estudiantes se ven más inmersos en los deberes de trabajo en el campo para aportar sustento a su casa.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Discusión

Teniendo en cuenta que las expectativas de los resultados parte de la percepción del estudiante sobre su desempeño y eficacia en cumplir con lo propuesto en la tarea, la disciplina se convierte en un componente esencial para lograr un aprendizaje idóneo, pues del esfuerzo y compromiso que tenga el aprendiz depende el alcance de las metas propuestas (Font et al., 1994). De otro modo, según los resultados, es importante indicar que la motivación, esfuerzo y constancia, son elementos claves para el buen resultado de las actividades académicas, y partiendo de estas cualidades pueden culminar las actividades con éxito; estas son estrategias que aportan nuevas oportunidades y expectativas para aprender, llevando a que los educandos autorregulen su aprendizaje y muestren un interés por planear sus actividades, lo que les genera una sensación de positivismo y expectativa favorable de los resultados de su tarea.

Las estrategias que emplea el docente son esenciales a la hora de llevar a cabo una clase o actividad, pues estas inciden considerablemente en la motivación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, quienes pueden tener expectativas por los resultados, sean estos positivos o negativos; sin importar las percepciones, es necesario que el estudiante se encuentre motivado y teniendo la creencia que va a tener éxito (Panadero y Tapia, 2014). En este sentido, los hallazgos evidenciaron que, cuando los educandos relacionan la tarea con circunstancias cotidianas la desarrollan con mayor entusiasmo, dándole significado y coherencia al proceso de aprendizaje, haciendo uso de diferentes estrategias que les permitan tener éxito en la ejecución de esta. Se puede resaltar que, tanto el estudiante rural como el urbano, al sentir empatía por una tarea, que despierta su interés y motivación, se apropia de su proceso de aprendizaje asegurando excelentes resultados, teniendo al docente como garante de su aprendizaje, siendo el objetivo fundamental que el estudiante desde las habilidades que desarrolla fortalezca su proceso de autorregulación.

Agregando a lo anterior, se destaca la importancia del resultado de la tarea como estrategia de motivación, pues conlleva a la obtención de resultados satisfactorios, que se complementan cuando los estudiantes están en la capacidad de trazar los objetivos que se llevan a cabo durante el desarrollo de esta, siendo este punto clave en el cumplimiento del logro de las metas propuestas para su vida. Por otra parte, se evidenció que para los estudiantes la planificación refleja una organización clara y secuencial en relación con el desarrollo de la tarea que busca mejorar los aprendizajes, desempeñando un papel fundamental el ambiente de estudio, ya que, este puede potenciar o no el éxito en la ejecución de esta, donde se posibilita favorecer su sentido de responsabilidad, entendida la planificación como oportunidad de mejoramiento continuo.

Por último, los resultados obtenidos permitieron identificar que para los estudiantes la meta fundamental es facilitar el proceso del desarrollo de la tarea, por este motivo otorgan prioridad a aquellas que les simplifican el cumplir con los objetivos planteados y que se realizan en el menor tiempo, demostrando que la planificación es una estrategia que les permite mejorar sus aprendizajes.

Conclusiones

Los estudiantes a través de los procesos educativos van desarrollando procesos de autorregulación del aprendizaje, buscando mecanismos para resolver las situaciones problema desde las realidades que experimentan, regulando así sus habilidades y conocimientos.

De acuerdo con Zimmerman (2008) como se citó en Panadero y Tapia (2014) la planificación estratégica "consiste en elaborar un plan de acción y elegir las estrategias adecuadas para tener éxito en la tarea" (pág. 452). De esta manera el estudiante debe tener en cuenta la expectativa sobre la capacidad que presenta en la realización de la tarea; a partir de esta, se evidencia una automotivación para el logro en el resultado de la actividad, posteriormente se planifica el objetivo y por ende el interés y el valor propuesto en la tarea.

Se concluye que la disciplina es un componente esencial para lograr un aprendizaje idóneo, pues del esfuerzo y compromiso que tenga el aprendiz depende el alcance de las metas propuestas, además es importante indicar que la motivación, esfuerzo y constancia, son elementos claves para el buen resultado en el aprendizaje y la culminación de las actividades con éxito, estas son estrategias que aportan nuevas oportunidades y expectativas para aprender.

Sumado a lo anterior, las estrategias que emplea el docente son esenciales a la hora de llevar a cabo una clase o actividad, pues estas inciden considerablemente en la motivación y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, cuando estos relacionan la tarea con circunstancias cotidianas la desarrollan con mayor entusiasmo dándole significado y coherencia al proceso de aprendizaje, haciendo uso de diferentes estrategias que les permitan tener éxito en la ejecución de esta.

Se comprueba que tanto el estudiante rural como el urbano, al sentir empatía por una asignatura, que despierta su interés y motivación, se apropia de su proceso de aprendizaje asegurando excelentes resultados. También se evidencia, el valor fundamental de la tarea como estrategia de motivación, pues conlleva a la obtención de resultados satisfactorios, que se complementan cuando los estudiantes están en la capacidad de trazar los objetivos que se llevan a cabo durante el desarrollo de esta.

Referencias

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. Bookrags Staff. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2802_3
- Cisterna, C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Corral. (2010). Diseños de cuestionarios para recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 20 (36). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Domínguez, S. (2007) El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. Scielo. *Rev Cubana Salud Pública* v.33 n.3 Ciudad de La Habana jul-sep.2007
- Fermín Torrado, M. (2016), Una aproximación al aprendizaje autorregulado en los alumnos de educación secundaria. Universidad internacional de la Rioja, 97-115.
- González, F. (2006). El conocimiento y su relación con el aprendizaje de los estudiantes en las sociedades actuales. *Paideia Surcolombiana*, (12), 61-70. <https://doi.org/10.25054/01240307.1056>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación (4a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana. https://www.academia.edu/31870211/Sampieri_et_al_metodologia_de_la_investigacion_4ta_edicion_sampieri
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). México, D.F., México: McGraw-Hill Interamericana. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Jiménez, R. (1998). Metodología de la investigación. Elementos básicos para la investigación clínica. Editorial ciencias médicas. La Habana, Cuba.
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness:
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 8, (1-33). [https://www.scrip.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187](https://www.scrip.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1950187)
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. <https://books.google.com.co/books?id=8wPdJ2Jzqg0C&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Abraham+H.+Maslow%22&hl=es&sa=X&ved=2ahUKewio8Prk8KjtAhXiSt8KH0JAI0Q6AEwAHoECAQQAg#v=onepage&q&f=false>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038&lng=es&tlng=es.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Introducción al diseño de investigación cuantitativa (cap. 4) - Introducción al diseño de investigación cualitativa (cap. 10)*. Investigación educativa (5ta ed). Madrid: Pearson Education.
- Panadero, E. y Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del Aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-462. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731188008.pdf>
- Panadero, E. & Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de métodos mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Schunk, D. H. (2002). Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Education. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>
- Sierra, R. (1994). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo. <https://abcproyecto.files.wordpress.com/2018/11/sierra-bravo-tecnicas-de-investigacion-social.pdf>
- Torrano, F. y Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 97-115. <http://dx.doi.org/10.18172/con.2838>
- Torrano, F., y Soria, M. (2017). Diferencias de género y aprendizaje autorregulado: el efecto del rendimiento académico previo. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1027-1042. <https://doi.org/10.5209/RCED.51096>
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of Learning and performance: Issues and educational* (320-321). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



Nombre de la obra: Perturbación
Autora: Lilian Rocío García García
Año: 2007
Técnica: Fotoinstalación.
Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Competencias docentes en lengua castellana para el fortalecimiento en la expresión oral en estudiantes de primaria

Teaching competences in spanish language to strengthen oral expression in primary students

Ensinoamento da língua espanhol para reforçar a expressão oral dos alunos da escola inicial

María Fernanda Morelos Díaz
Magister en Educación
Corporación Universitaria Iberoamericana
maria_fer0507@hotmail.com

Caty Cuesta Palacios
Magister en Educación
Corporación Universitaria Iberoamericana
catycuesta125@hotmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue comprender el impacto de las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana para el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes de grado primero. En ese orden de ideas, el problema alude a la reflexión que se debe plantear frente a la ejecución de aquellas prácticas por ende se plantea el siguiente objetivo "Analizar el impacto de las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana en la expresión oral de los estudiantes de grado primero de la I.E Luis Fernando Restrepo Restrepo del Municipio de Zaragoza Antioquia". El estudio se orientó bajo una metodología cualitativa, con un diseño de investigación acción, así mismo, la población que participó fueron 30 estudiantes del grado primero que oscilan entre los 6 y 7 años; siendo 16 mujeres y 14 hombres. Los hallazgos encontrados impulsan al desarrollo de estrategias que desencadenan una apuesta por mejorar la calidad de las practicas pedagógica y recíprocamente promueve el fortalecimiento de la expresión oral de los estudiantes, además de dinamizar las clases y darle la oportunidad al estudiante de disfrutar la experiencia de aprender.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, expresión oral, estrategias didácticas, calidad de la educación, discursos.

Abstract

The purpose of this research was to understand the impact of pedagogical practices in the area of Spanish Language for the strengthening of the oral expression of first grade students. In that order of ideas, the problem alludes to the reflection that should be raised in the face of the execution of those practices, therefore the following objective is proposed "Analyze the impact of pedagogical practices in the area of Spanish Language in the oral expression of the first grade students of the IE Luis Fernando Restrepo Restrepo of the Municipality of Zaragoza Antioquia". The study was oriented under a qualitative methodology, with an action research design, likewise, the population that participated was 30 first grade students ranging between 6 and 7 years; being 16 women and 14 men. The findings found drive the development of strategies that trigger a commitment to improve the quality of pedagogical practices and reciprocally promotes the strengthening of students' oral expression, in addition to dynamizing classes and giving the student the opportunity to enjoy the learning experience.

Keywords: pedagogical practices, oral expresión, teaching strategies, quality of education, speeches.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender o impacto das práticas pedagógicas na área de Língua Espanhola para o fortalecimento da expressão oral de alunos do primeiro ano. Nessa ordem de ideias, o problema alude à reflexão que deve ser suscitada face à execução dessas práticas, pelo que se propõe o seguinte objetivo “Analisar o impacto das práticas pedagógicas na área da Língua Espanhola na expressão dos alunos da primeira série do IE Luis Fernando Restrepo Restrepo do Município de Zaragoza Antioquia”. O estudo foi orientado sob uma metodologia qualitativa, com um desenho de pesquisa-ação, da mesma forma, a população que participou foi de 30 alunos do 1º ano com idades entre 6 e 7 anos; sendo 16 mulheres e 14 homens. Os achados encontrados impulsionam o desenvolvimento de estratégias que desencadeiam um compromisso com a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e promovem reciprocamente o fortalecimento da expressão oral dos alunos, além de dinamizar as aulas e dar ao aluno a oportunidade de desfrutar da experiência de aprendizagem.

Palabras-chave: pedagógicas, a expressão oral, estratégias de ensino, qualidade da educação, discursos.

Introducción

En la actualidad es importante que el maestro se comprometa a integrar a su praxis métodos proactivos que inciten al estudiante a mejorar en los diferentes contextos educativos, en ese orden de ideas, focalizando el contexto propio de esta investigación los maestros encargados de dictar el área de lengua castellana se encuentran en la ardua tarea de promover estrategias pedagógicas alternativas que permitan una óptima comunicación y mejoren la manera en cómo los educandos se expresan oralmente; retomando a Zabala, C.

P. y Bedoya, K., (2018) quienes mencionan que por medio de una excelente práctica pedagógica es posible optimizar en los estudiantes desde sus primeros años de escolarización la oralidad, el gusto por la lectura, el pensamiento crítico y reflexivo; entre otros tipos de habilidades que le permiten al estudiante tener una mejor capacidad de expresarse o comunicarse con las personas adyacentes a su entorno.

Por otra parte, el sentido de este proyecto se basa en una acción recíproca puesto que al mejorar las prácticas pedagógicas es posible fortalecer además la expresión oral, la calidad académica, el desarrollo intelectual, social y cultural; con base en lo anterior Narváez, M. y Rodríguez, L., (2015) exponen que los docentes de educación primaria precisan este flagelo como un reto al que se debe enfrentar y superar para poder garantizarle al estudiante una educación integral y de calidad. Ante este reto, es necesario observar en retrospectiva la manera en la que se forman los docentes, pues ser docente trasciende mucho más que el simple hecho de poder tener un empleo estable, ejercer esta profesión viene con unos deberes deontológicos que le exigen al maestro evolucionar, mejorar e impactar en el aprendizaje del estudiante; para esto Chillan, N. (2015) recomienda que se debe utilizar metodologías que se encuentren a la vanguardia de las necesidades que demandan los estudiantes actualmente, en especial los grados de educación inicial a los cuales se le debe brindar una experiencia educativa basada en la motivación, empatía, innovación y el autodescubrimiento. Todos

estos elementos permiten que la práctica pedagógica evolucione, enriqueciendo nuevas competencias o habilidades como la expresión oral.

Teniendo en cuenta el compromiso del docente frente al reto de mejorar las prácticas pedagógicas, se considera una oportunidad para poder empezar a construir el cambio, reflexionar y repensar las prácticas docentes que se vienen implementando en la orientación de los procesos de expresión oral, y de esta manera tener la facultad de identificar y analizar prácticas de enseñanza que generen nuevas expectativas en el estudiante, así mismo sentimientos de emoción, curiosidad y creatividad que dinamicen el proceso de enseñanza; de esta manera se responde a las necesidades del estudiante el cual de manera recíproca reconoce a la iniciativa del docente enriqueciendo la labor de este con la satisfacción de que se están formando personas desde un enfoque diferencial que se apropia a la capacidad de aprendizaje de cada estudiante, logrando de esta manera, según Martínez, M. (2015), una formación de calidad, con estrategias de enseñanza didácticas, apropiadas para mejorar en los estudiantes la manera en cómo se expresan con la comunidad.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el entorno estudiantil, el cual, sin lugar a dudas, es el espacio donde se capitalizan sueños y experiencias del educando y del maestro, además de eso es el lugar para la articulación de vínculos que permiten según Ong, W. y Hartley, J. (2016) un auto reconocimiento del otro y sus complejidades. Por lo cual, dentro del contexto estudiantil se le brinda a los alumnos, profesores y padres de familia el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Esto con la finalidad de promover el aprendizaje del estudiante y de construir el desarrollo de competencias y capacidades comunicativas para expresarlas en el entorno social de cada estudiante.

Así mismo, en este artículo se podrá evidenciar que existen diferentes situaciones que incurren en las diversas formas de expresión oral del estudiante, lo que lleva a que el maestro en su práctica optimice los procesos educativos involucrados en el mejoramiento individual; para que este pueda repercutir en la

multiculturalidad social, de igual modo según Reyzábal (1993) se debe realizar hincapié a las metodologías, tácticas, evaluación y pedagogía las cuales han trascendido en el mejoramiento de los procesos que se ejecutan en el aula de clase, provocando de esta forma, afectaciones en las novedosas maneras en cómo se articulan los procesos de dinamización en la educación; caracterizada por manejar diferentes ritmos de aprendizaje, la utilización del lenguaje en determinados entornos y en las maneras en cómo se concibe el proceso comunicativo y sus diferentes significados.

De acuerdo a lo anterior, el maestro tiene la oportunidad de aportar desde el mejoramiento de su praxis al desarrollo de habilidades en estudiantes que en palabras de Acosta (2013) juega un papel importante para garantizar la atención constitucional a la diversidad en principios de derecho, justicia y equidad con igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, en todos los niveles de escolarización, además de eso se puede promover el desarrollo y el aprendizaje, en este caso particular, en el proceso lector, enfocado siempre en el progreso y calidad de los niños y niñas con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social; para ello se deben buscar herramientas pedagógicas específicas que favorezcan a la inclusión teniendo como ejes fundamentales a todos los estudiantes que forman parte de un mismo sistema educativo al cual se le debe brindar todos los beneficios académicos, por ende, el docente debe ser ese motor que se encuentra adyacente a ese proceso de formación constructivista.

Por consiguiente, este artículo científico surge de la necesidad de conocer las diferentes competencias que poseen los maestros en el área de lengua castellana, para el mejoramiento de la expresión oral las cuales pueden mejorar mediante la aplicación de metodologías que generen un adecuado clima de aula y un nivel de atención específico apoyada desde la lúdica y la didáctica que puede ofrecer un docente, sin embargo, existe una brecha en este tipo de articulación de conocimiento puesto que el nivel y área de formación de un maestro puede determinar el éxito de las metodologías utilizadas para promover el mejoramiento de la expresión oral desde el interior del aula de clases (Tejada, 2009).

En ese orden de ideas, para esta investigación se es consciente del compromiso que deben tener los docentes con su proceso de formación, debido a que mediante su preparación se le puede brindar al estudiante las rutas o guías que fundamentan teóricamente las bondades de mejorar las habilidades de expresión oral como se pretende en este artículo; así mismo, le puede aportar herramientas, estrategias, materiales y métodos de enseñanza diferenciadas que permitan atender las diversidades que se presentan en el contexto y recíprocamente trascender a un nivel que pueda verse reflejado a nivel personal, social y cultural; y es en este punto donde se puede identificar el éxito de las metodologías

propuestas por educadores con una verdadera vocación y amor por la labor que practican (Tobón, 2005). En síntesis, un maestro comprometido ayuda a la promoción del pensamiento crítico y reflexivo promoviendo la autonomía en los estudiantes para avanzar en su vida académica.

Por último, es importante reconocer el papel que juega el docente en el tema del fomento de la expresión oral, dado que debe ser una persona altamente sensible y preparada para transmitir conocimiento genuino, además de que debe presentar un conjunto de habilidades, que propicie una educación crítica, comprensiva y reflexiva frente a diversos temas que se pueden encontrar a la hora de iniciar el proceso de lectura. De acuerdo con lo anterior, Cassany (2001) menciona que hablar de expresión oral significa referirse a un concepto macro por lo cual, es necesario adquirir preliminarmente micro habilidades con la finalidad de que el estudiante pueda dominar y articular una adecuada dicción de las palabras guardando un sentido semántico, sintáctico y pragmático. Por otro lado, el maestro debe tener presente los estilos de aprendizaje, abordando a todos los niños y niñas desde sus particularidades, teniendo en cuenta los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G., 2007).

Materiales y métodos

La investigación se destaca como el proceso por el cual el sujeto intenta darle solución a los diferentes fenómenos a los que se encuentra expuesto en su realidad, así mismo busca diversas respuestas para poder comprender situaciones que el ser humano desconoce de forma sistemática. De igual manera, la importancia de la investigación radica en que esta ha sido un instrumento clave para el progreso de la humanidad siendo el eje fundamental en todos los campos del saber del hombre, sabiendo responder a retos y compromisos éticos, enseñar a pensar formando personas con actitud crítica, autónoma y reflexiva, capaz de articular su propio conocimiento y de entender los diferentes problemas que afectan la homeostasis de una persona (Bernal, 2010).

La propuesta de investigación se plantea desde un diseño metodológico basado en los planteamientos de la investigación-acción con un enfoque cualitativo; la cual pertenece a un estudio que requiere un reporte de resultados desde la recolección y análisis de datos sobre el fenómeno de estudio y las dificultades identificadas tanto en el diagnóstico, como en los resultados finales. De acuerdo con lo anterior, Sandín, (2003) expone que este tipo de ruta metodológica pretende particularmente promover un cambio social o una transformación de la realidad, es decir, que se les permite a las personas que tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Con base en la metodología y el diseño propuesto para este artículo se considera adecuado este tipo de ruta por lo que no solo busca identificar la problemática o necesidad del

contexto, sino que también busca la solución a esta mediante el estudio y compromiso de docentes; así mismo permitirá comprender cuáles son las competencias que deben poseer los docentes para fortalecer la expresión oral de los estudiantes.

Por otro lado, en palabras de Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres (2018) exponen la importancia de las muestras mencionando que "la muestra de rutas de investigación cualitativas es tentativas y se puede ajustar en cualquier momento del estudio, son no probabilística y no generaliza resultados" (pág. 78). Dicho de otro modo, se profundiza en el fenómeno de estudio; por lo tanto, puede ser modificada según las necesidades del contexto. En ese orden de ideas, para la muestra de estudio, se considera pertinente seleccionar al grado primero de básica primaria; conformado por 30 estudiantes que oscilan entre los 6 y 7 años los cuales 16 mujeres y 14 hombres radicados en la zona del municipio, los cuales son formados en la búsqueda de un ser integro en todo su contextos, capaces de encarar el mundo de la actualidad que vive en constante transformación a nivel tecnológico y científico; además de ser agente transformador de su espacio para poder contribuir a la creación de ambientes de sana convivencia, que sea tolerante,

respetuoso que asimile sus derechos y reconozca los ajenos mediante una concertación racional.

Para este estudio se tiene en cuenta los consentimientos informados de los padres de familia. Para poder abordar a la muestra seleccionada es importante delimitar los instrumentos, para la caracterización de la población y poder medir aspectos correspondientes a las subcategorías de análisis; permitiendo identificar las causas de los bajos niveles en el desarrollo de la oralidad que es el tema central en esta investigación. Por ende los instrumentos seleccionados fueron: notas de campo donde se describe las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana, seguido de guías de actividades la cual busca caracterizar el desempeño en expresión oral de los estudiantes de grado primero; y por último, la matriz de triangulación donde se busca establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana y la expresión oral de los estudiantes del grado primero de la I. E. Luis Fernando Restrepo Restrepo de Zaragoza.

En síntesis, las medidas que se ejecutan en el aula de clase es el resultado tangible del diagnóstico realizado por medio de este diseño metodológico el cual se fundamenta en las cuatro fases descritas en la Tabla 1.

Tabla 1.
Fases del diseño metodológico

Diagnóstico	Trabajo de campo	Analítica	Resultados
En primer lugar, en la fase diagnóstica para caracterizar la muestra de investigación, se hará uso de la observación participante, a partir de un instrumento que permitirá reconocer la realidad del problema de estudio y servirá de insumo para elaborar la propuesta de intervención pedagógica que se realizará para el fortalecimiento de la oralidad.	Contacto directo con el fenómeno a estudiar.	Recolección de los datos.	El desarrollo de los talleres permitió el fortalecimiento de la expresión oral y el desarrollo autónomo de las niñas y niños.
Observación de las problemáticas.	Notas de campo con descripción de las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana.	Filtrar y descartar datos no necesarios.	Es necesario caracterizar los grupos cuando se inicia el año escolar, sobre todo, en educación inicial, de tal manera que se puedan intervenir oportunamente las dificultades en su desarrollo del lenguaje o a nivel cognitivo.
Construcción del plan de acción.	Aplicación de guías de actividades que buscan caracterizar el desempeño en expresión oral de los estudiantes.	Ejecución del escrutinio y revisión de los datos.	Se logró el desarrollo de clases diferenciadoras.
Evaluar la realidad en la población objeto de estudio y poder consolidar estrategias para encarar los flagelos detectados.	Aplicación de matriz de triangulación donde se busca establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana y la expresión oral de los estudiantes.	Interpretación de resultados.	Los docentes lograron una apropiación conceptual y reconocieron la necesidad de fortalecer el desarrollo de la oralidad en los niños de educación inicial (preescolar a segundo grado).

Nota. Fuente: elaboración propia (2022)

Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos en la investigación, base de este artículo se clasificarán en tres secciones que dan cuenta de la propuesta de investigación sobre el fortalecimiento de las competencias de los docentes en escenarios de inclusión, para el fomento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero y quinto. En primer lugar, se da cuenta de la caracterización de las competencias que deben poseer los docentes para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero y quinto de la Institución Educativa Luis Fernando Restrepo Restrepo. Luego, se caracterizan los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del grado tercero y quinto y, finalmente, se evalúan cuáles son las competencias que deben poseer los docentes para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes que se utilizaron como muestra de estudio.

Discusión de los resultados

En primera instancia, es importante reconocer las competencias que posee un docente, convirtiéndolo en el agente esencial del proceso educativo de los alumnos de educación en todos los grados de escolarización; esto es debido a que día a día los docentes son más consciente del reto recurrente que tienen de reinventarse y ser profesionales más integrales desde su autoformación, conocimientos y competencias que promueve el desarrollo de habilidades creativas y de pensamiento superior que llevan, según Belén (2014), a que los jóvenes se formen como personas inclusivas que susciten la pluralidad, la tolerancia, la participación, la creatividad y la sana convivencia encuadrada en el principio de equidad e igualdad de oportunidades para todos. De acuerdo con lo anterior, Condemarín, M. y Medina, A. (2007) mencionan que el docente modelo al poder mejorar sus competencias pedagógicas tendrá la facultad de mejorar sus habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y personales sirviéndole además en el impacto que tiene su metodología en la aceptación del proceso de formación de los estudiantes, pues los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso académico son significativos cuando son orientados por un docente integral, así mismo, reconocer las buenas prácticas las cuales marcan al estudiante positiva o negativamente en su desempeño en la vida profesional, familiar y social.

Por otra parte, Contreras, S. (2013) aborda las características de un profesional competente que conserve un cúmulo de competencias frente a su labor como cuando expresa la importancia de establecer canales de comunicación eficaces al momento de desempeñar su oficio, además de permitir atender de manera satisfactoria las debilidades y fortalezas que se presenten en el aula, impartiendo conocimientos significativos que estimulen la capacidad intelectual y social de cada estudiante dentro y fuera del entorno educativo. De acuerdo con esto, un docente es competente cuando es capaz de delimitar los contex-

tos y poder hacer énfasis en el área de estudio al cual se especializa cuando maneja los conocimientos sobre el área de estudio permitiéndole actualizar sus conocimientos permanentemente (Díaz, 1990).

Luego de poner en contexto la importancia del maestro en la formación del estudiantes, se evidencia en este artículo que por medio de una labor integral el maestro puede ser el detonante de mejoramientos de muchas competencias subjetivas y colectivas que ayudan a mejorar las habilidades innatas del estudiante; o en su defecto trabajar en las debilidades por medio del esfuerzo diario y la vocación de ser maestro; por ende, el maestro puede desarrollar aptitudes y conocimientos que le permiten propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos. De igual forma, a la hora de planificar es importante que el docente diseñe de manera pertinente y contextualizada estrategias de aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades educativas del contexto que atiende. Por otro lado, también es imprescindible que el docente cuente con habilidades frente al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo, para que así pueda transmitirlo a sus estudiantes (De la Cruz, Huarte y Scheuer, 2006).

Con base en los resultados de este artículo se reconoce que es una ventaja que el maestro de la actualidad cuente con diferentes competencias, puesto que es necesario empezar a planificar y construir estrategias pertinentes que posibiliten el mejoramiento en la dicción y articulación de palabras y de esa manera poder abordar de mejor manera problemáticas como la dislalias y disfemia en los estudiantes; adicional a lo recién enunciado, se hace necesario que el docente tenga el conocimiento didáctico del contenido de su área; luego, sea capaz de crear y combinar conocimientos para poder integrarlos de manera transversal; forjando así procesos formativos dinámicos que le permiten al estudiante comprender el mundo en general y supera sus limitaciones (Zuluaga, 2015).

En ese orden de ideas, el desarrollo de las estrategias implementadas en este estudio para el mejoramiento de la expresión oral se considera significativo que al trabajar dentro de esta dimensión se logra además tener un impacto positivo en mejoramiento del pensamiento crítico y la capacidad para realizar procesos de metacognición, posibilita la interpretación y reflexión sobre situaciones halladas en el aula, generando que el estudiante por medio de un modelo constructivista articule nuevos conocimientos, fortalezca la fluidez para el mejoramiento de la sintáctica de los fonemas. Análogamente, Flores Ojeda (2007) menciona que es importante complementar el desarrollo e implementación de estrategias mediante la Integración de las TIC al proceso pedagógico y didáctico el cual es llevado a las aulas con la expectativa del docente de poder impactar en el aprendizaje de ideas, teorías y recursos para el mejoramiento de la expresión oral; no se puede ignorar la importancia de atender adecuadamente escenarios de inclusión, puesto que es evidente que existen un problema como la disfemia lo cual

disminuye la capacidad participativa del estudiante y aflige su proceso formativo; por lo cual, el docente no puede encontrarse al margen de competencias que ofendan o discriminen la condición humana; sino que al contrario como mediador de aprendizaje intelectual y moral es su deber preocuparse y atender a cada individuo como es debido sin importar sus condiciones, habilidades o competencias académicas (Hart, R., 1993). Por último, es importante retomar lo expuesto por Lemus. L.A. (1997) hace más de dos décadas, el cual expresa que es necesario seguir estructurando nuevos retos frente a las competencias definidas para los docentes encargados del fomento de la habilidades o solución de problemáticas como las falencias detectadas en la expresión oral; esto fuera de tener implicaciones patológica en materia de fonología, tienen mucho que ver la educación otorgada desde el hogar y en los primeros años de escolarización; por eso es importante que padres de familia, sociedad y docentes unifiquen fuerzas para mejorar el desempeño de los estudiantes.

Así mismo, Mendoza (2015) menciona la pertinencia de crear espacios de formación para los docentes en las diferentes instituciones educativas con el fin de fortalecer las competencias de los docentes y llevar a cabo un proceso formativo que pueda constatar cómo una mirada descriptiva hacia las dificultades y el posible camino para lograr una formación en la que los estudiantes respondan a los métodos de aprendizaje aplicados por el maestro.

Conclusión

Durante la investigación se dio respuesta a los tres objetivos específicos que sustentan la tarea de comprender cuáles son las estrategias que deben implementar los docentes para el mejoramiento de la expresión oral desde el aula de clases promoviendo a su vez escenarios de inclusión. Así mismo, en respuesta al primer objetivo relativo a la caracterización de las estrategias pedagógicas en el área de lengua castellana implementada por los docentes para el impacto en la expresión oral de estudiantes de primaria, se encontró que todo docente debe poseer unas competencias mínimas que le permitan desempeñarse de manera adecuada sus funciones dentro del aula y si es posible innovar y usar la transversalidad como herramienta de apoyo para exacerbar los resultados positivos.

Por otro lado, se identifica la necesidad de integrar instrumentos tecnológicos en el ámbito educativo como herramienta que promueva la transversalidad y el dinamismo en la clase, además de que pueda promover el interés por investigar, innovar y crear nuevas formas de enseñar según el contexto en el que se encuentre cada persona, es decir, que, con base en la autonomía, es posible descubrir las bondades que puede ofrecer la incursión de la tecnología en el mejoramiento de la expresión oral. Sin embargo, actualmente en la Institución Educativa Luis Fernando Restrepo Restrepo del Municipio de Zaragoza

Antioquia aún existen brechas para garantizar una amplia cobertura de conectividad; además de que aún se ven docentes que prefieren seguir el modelo tradicional de aprendizaje prestando poca importancia a los beneficios de la tecnología para el desarrollo de habilidades y el mejoramiento académico. De acuerdo con lo anterior, poder articular conocimiento de orden superior o asimilar nuevas herramientas requiere de aprendizajes específicos por lo cual no se pueden imponer metodologías cuando la disposición del docente o estudiante no son las óptimas para asimilar el objetivo principal de la clase; por lo tanto, las capacidades deben estar brindadas por el conocimiento que se ha obtenido ya sea de manera empírica o teórica.

No obstante, es necesario que se tenga presente que las especialidades ajenas al tema de interés que se quiere promover en el aula no favorecen al mejoramiento flagelos como la dislalias o la disfemia, puesto que se necesita para este tipo de caso medidas de cautela en los procesos de gestión educativa institucional para poder garantizarle el derecho que tiene por naturaleza de recibir una educación digna y de calidad que se ajuste a las habilidades y debilidades del estudiantes.

Por otro lado, cabe mencionar la experiencia que se tuvo en los trabajos de campo con los estudiantes del grado primero, se tuvo la oportunidad de identificar el desempeño en la expresión oral contemplado así el segundo objetivo de la propuesta. De acuerdo a esto, se lograron encontrar dificultades en la articulación de la expresión oral en diferentes dimensiones de sus componentes, es decir los estudiantes si bien manejan un nivel de sintáctica básico pero aun presentan problemas no patológicos en los niveles expresión oral; dicha dificultad permite entender que la necesidad de interacción que el docente debe asumir con el estudiante debe ser más estrecha y amena por lo cual se debe incentivar al estudiante mejorando las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula de clases.

Descrita la anterior situación, frente al estado de nivel de expresión oral de los estudiantes, se concluye, que para impactar en el mejoramiento de esta problemática que se desarrolló en este estudio, se hace necesario intervenir desde la formación docente pues, este debe exponerse al aprendizaje de competencias que debe poseer y, con especial atención sobre el dominio disciplinar, pedagógico y didáctico que permitan diseñar, ejecutar y evaluar oportunamente las acciones educativas que ayuda a impulsar a los educandos hacia un proceso integrado de aprendizaje, desarrollando el pensamiento lógico, crítico y creativo para obtener resultados de aprendizaje en los diferentes en el grado de expresión oral. Con base en lo anterior, se hace necesario que se identifique y gestione apoyos para la atención de necesidades educativas específicas y que con constancia haya espacios para la evaluación y reflexión pedagógica, instancia que permite repensar las acciones dentro del aula y replantearlas hasta conseguir resultados favorables.

Finalmente, para el cumplimiento del tercer objetivo que corresponde al establecimiento de relaciones entre las prácticas pedagógicas en el área de Lengua Castellana y la expresión oral, es necesario en primera instancia contar con los docentes para fomentar el mejoramiento de la expresión oral en todas las áreas del saber, puesto que queda demostrado que con el mejoramiento de la praxis dentro del aula se puede mejorar o encarar necesidades propias del estudiante, lo que permite que el maestro sea más optimista frente al futuro de la educación puesto que aunque en la población de estudio se hallan encontrado variables como la edad la cual interfiere en la aceptación de nuevas herramientas que facilitan y dinamizan el aprendizaje y la misma praxis pedagógica. Sin embargo, se percibe aceptación hacia las competencias que hacen a un maestro un excelente profesional; como por ejemplo, dominar una destreza en la comunicación oral y escrita y la enseñanza basada en procesos de abstracción, síntesis, pensamiento crítico y autocrítico, el dominio del saber, el compromiso ético, un buen manejo de las TIC, una atención a necesidades educativas específicas, la capacidad investigativa, el manejo autónomo de situaciones e implementación de valores como la empatía, la asertividad, energía, responsabilidad y otros que determinan un perfil de un docente integral.

Agradecimientos

A la Corporación Universitaria Iberoamericana por brindarnos la posibilidad de formación, crecer profesionalmente y hacer posible nuestros sueños.

Un agradecimiento especial a nuestra asesora de trabajo de grado, la magíster Paola Yulied Ballén Pulido, que nos brindó todo su conocimiento en este proceso de formación; por su comprensión y exigencia para lograr la consolidación de la investigación con el rigor académico que se requiere para ser merecedora del tan anhelado título de magíster.

Referencias

- Acosta, F. (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia. Crónica del Quindío, 1. Recuperado el 2 de abril de 2021: <https://www.cronicadelquindio.com/noticias/general-1/inclusin-educativa>
- Belén. (2014). Taller de investigación cualitativa. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid. ISBN electrónico: 978-84-362-6905-5. Edición digital, septiembre 2014: %20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf
- Bernal Torres, C.A. (2010). Metodología de la investigación. Bogotá, Colombia: Magisterio. Recuperado el 1 de marzo de 2021: <content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias>
- Cassany, D. (2001). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Lectura y Vida. Recuperado el 2 de marzo de 2021: <idadesactualesdecomprension.pdf>
- Chillan, N. (2015). Los juegos verbales como estrategia para mejorar mi práctica pedagógica, en el desarrollo de la expresión oral de los niños y niñas de 3 años de la I.E.I. N° 05 "Angelitos de la Guarda" de Tamburco. Tesis de especialización. Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/2054/EDSchcunc.pdf>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2007). Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Capítulo 1 (pág. 14). Primera Edición. MEN Chile.
- Contreras Sierra. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica.
- Davies, W. (2000). *Understanding Strategy. Strategy and Leadership*, 28(5), 25-30.
- Flores Ojeda. (2007). El proceso del desarrollo del lenguaje oral.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: UNICEF - Gente Nueva.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F.: McGrawHill. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/12LsTzL91VxQhvH0ZYP25k5mvotRD>
- Martínez, M. (2015). Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476648794008.pdf>
- Mendoza. (2015). Inadecuada expresión oral y bajo nivel de comprensión lectora. Investigación estudios de maestría.
- Narváez, M. y Rodríguez, L. (2015). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a06v6n1.pdf>
- Ong, W. y Hartley, J. (2016). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. Recuperado de: <https://www.amazon.com/Oralidad-escritura->
- Revzabal, M. (1993). La comunicación oral y su didáctica. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Sandín, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGrawHill Interamericana. Recuperado el 8 de abril de 2021: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-
- Tejada Fernández, J. (2009). Competencias docentes. Granada, España. Recuperado el 15 de febrero de 2021: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones. Recuperado el 16 de septiembre de 2020: <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S-Formacion-basada-en->
- Treviño, E.; Pedroza, H.; Pérez, G.; Ramírez, P.; Ramos, G. y Treviño, G. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 6 de julio de 2020: <https://www.inee.edu.mx/wp->
- Zabala, C. y Bedoya, K. (2018). El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. Echeverri, J.A. (ed.). Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania, pp. 81-88. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Zuluaga, O. (7 de octubre de 2015). Educación y pedagogía, una diferencia necesaria.



Número de la obra: Perturbación
Autora: Lilian Rocío García García
Año: 2007
Técnica: Fotoinstalación.
Fuente: Colección Lilian Rocío García García.

Estrategia EMI para la inclusión de la lengua extranjera inglés en los ambientes de aprendizaje de un programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

EMI strategy to the inclusion of English as a foreign language in the learning environments of a Bachelor's degree program in Natural Sciences and Environmental Education

Estratégia do EMI para a inclusão da língua estrangeira inglesa nos ambientes de aprendizagem de um curso de Bacharelado em Ciências Naturais e Educação Ambiental

Carolina Salamanca Leguizamón
Magíster en Educación
Universidad Libre
carolina-salamancal@unilibre.edu.co

Sonia Cristina Ramírez Sierra
Magíster en Educación
Universidad Libre
soniac.ramirezs@unilibre.edu.co

Laura Fernanda Fernández Ardila
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lenguas
Universidad Libre
lauraf-fernandez@unilibre.edu.co

Michell Smith Reyes Centeno
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lenguas
Universidad Libre
michell-reyesc@unilibre.edu.co

Resumen

La inclusión de la lengua extranjera inglés en las asignaturas de los programas académicos profesionales constituye un reto para la mayoría de los docentes, el cual vale la pena asumir, por cuanto se ha demostrado su efectividad para el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Para cumplir tal propósito, esta investigación asume el enfoque English as the medium of instruction (EMI) con estudiantes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo evaluativo-descriptivo con un muestreo por conveniencia correspondiente a tres docentes voluntarios y a los 67 estudiantes que participaron en las actividades. Como técnicas e instrumentos se usó el análisis documental de las secuencias didácticas diseñadas y una encuesta virtual con el propósito de identificar la percepción de docentes y estudiantes frente a las categorías de investigación. Para la inclusión del idioma inglés en las asignaturas, el docente voluntario contó con el apoyo de las investigadoras y una docente del área de idiomas. Las secuencias didácticas se diseñaron acorde al contenido de la clase mediante la formulación de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales de baja y alta demanda cognitiva, dichas secuencias permitieron poner en práctica las habilidades comunicativas receptoras del idioma inglés: lectura y escucha. Mediante la encuesta se evidenció una valoración general positiva, lo cual ofrece certeza frente a cada uno de sus componentes, permitiendo generar una ruta metodológica para replicar el proceso.

Palabras claves: ciencias naturales, EMI, lengua extranjera inglés, secuencias didácticas.

Abstract

The inclusion of a foreign language English in the subjects of professional academic programs constitutes a challenge for most teachers, which is worth taking on since its effectiveness in improving students' communicative skills has been demonstrated. To fulfill this purpose, this research assumes English as the medium of instruction (EMI) approach with students of the Bachelor's degree program in Natural Sciences and Environmental Education. Evaluative-descriptive qualitative research was conducted with a convenience sample of three volunteer teachers and 67 students participating in the activities. The techniques and instruments used were the documentary analysis of the didactic sequences designed and a virtual survey to identify the perception of teachers and students regarding the research categories. For the inclusion of the English language in the subjects, the researcher and a teacher from the language area supported the volunteer teacher. The didactic sequences were designed according to the content of the class through the formulation of cognitive, procedural, and attitudinal competencies of low and high cognitive demand, these sequences allowed putting into practice the receptive communicative skills of the English language: reading and listening. The survey revealed a positive overall assessment, which offers certainty regarding each of its components, making it possible to generate a methodological route for replicating the process.

Keywords: natural sciences, EMI, English foreign language, didactic sequences.

Resumo

A inclusão da língua estrangeira inglesa nas disciplinas dos programas acadêmicos profissionais constitui um desafio para a maioria dos professores, que vale a pena assumir, uma vez que tem sido demonstrada a sua eficácia para a melhoria das competências de comunicação dos alunos. Para cumprir esse propósito, esta pesquisa assume a abordagem do inglês como meio de instrução (EMI) com alunos do curso de Bacharelado em Ciências Naturais e Educação Ambiental. Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa do tipo avaliativo-descritiva com uma amostragem por conveniência correspondente a três professores voluntários e aos 67 alunos que participaram das atividades. Como técnicas e instrumentos, foram utilizadas a análise documental das sequências didáticas elaboradas e uma pesquisa virtual com o objetivo de identificar a percepção de professores e alunos sobre as categorias de pesquisa. Para a inclusão da língua inglesa nas disciplinas, a professora voluntária contou com o apoio das pesquisadoras e de uma professora da área de línguas. As sequências didáticas foram pensadas de acordo com o conteúdo da aula por meio da formulação de competências cognitivas, processuais e atitudinais de baixa e alta demanda cognitiva, essas sequências permitiram colocar em prática as habilidades de comunicação receptiva da língua inglesa: leitura e escuta. Por meio da pesquisa, evidenciou-se uma avaliação geral positiva, que oferece segurança quanto a cada um de seus componentes, permitindo a geração de um roteiro metodológico para replicar o processo.

Palavras-chave: ciências naturais, EMI, inglês de língua estrangeira, sequências didáticas.

Introducción

La inclusión de la lengua extranjera inglés, en los ambientes de aprendizaje de las instituciones de educación superior se torna como una necesidad frente a las exigencias de la globalización. En Colombia fue necesario empezar a incluir el idioma inglés con el fin de interrelacionarse con otros estados (Bocagrande, 2006), sin embargo, pese a los esfuerzos y avances en la implementación de directrices como la Guía Estándares para el desarrollo de competencias de lenguas extranjeras: inglés, y posteriormente el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE), en el cual se implementaron recursos para docentes como Bunny Bonita, ¡English, Please!, My ABC English Kit y la Ley de Bilingüismo 1691 de 2013, el país no ha obtenido los avances esperados (Ministerio de Educación Nacional, 2014). De tal forma, la Universidad Libre seccional Socorro, específicamente la Facultad de Ciencias de la Educación requiere una estrategia que

le permita orientar la forma de desarrollar actividades en lengua extranjera inglés con docentes del programa académico Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, respondiendo de esta manera al Proyecto Educativo Institucional (PEI) en el cual, se habla sobre estrategias de internacionalización, para incorporar la dimensión internacional en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y proyección social, en donde señala, "fortalecimiento de las estrategias de formación y dominio de una segunda lengua" (Universidad Libre, 2014, pág. 41)

Asimismo, de acuerdo al Plan de Regionalización formulado para la Seccional Socorro, una de las problemáticas de la comunidad a intervenir, desde los programas de pregrado orientados a la formación de formadores es "la dificultad que se presenta en las instituciones de básica primaria, básica secundaria, media vocacional, técnicas y tecnológicas de la región, al no contar con personal idóneo formado como licenciados en Inglés y Español que apoyen dichas

áreas" (Universidad Libre, 2018, pág. 52). Por tanto, una forma de aportar a la solución de este diagnóstico, radica en la formación en lengua extranjera de los licenciados de las diferentes disciplinas para que cuenten con las competencias comunicativas mínimas en inglés y puedan ser usadas en sus ambientes de enseñanza; para lo cual la Universidad Libre en este Plan genera como acción de respuesta "desarrollar una estrategia para que en cada asignatura sea obligatoria la implementación de al menos una actividad académica por corte asociada con una segunda lengua" (Universidad Libre, 2018, pág. 85).

De esta manera, la presente investigación se propuso como meta la generación de una estrategia a partir de objetivos específicos como el diseño de secuencias didácticas mediante el enfoque *English as the medium of instruction* (EMI) para incluir el idioma inglés en las asignaturas del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, valorar la percepción de los estudiantes y docentes frente a las secuencias diseñadas e implementadas e identificar los aspectos relevantes de las secuencia con el fin de delimitar la estrategia por medio de una ruta de acción. De tal forma, los resultados de la investigación constituyen un insumo para la internacionalización del currículo tanto de este programa académico como de otros realizando los ajustes pertinentes. Lo anterior es coherente con el planteamiento de La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE (citado por Lozano, 2013), la cual define tres niveles para la internacionalización total del sistema de enseñanza superior con el fin de mejorar la calidad educativa a nivel local y nacional: el primer nivel está enfocado en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas de clase, a nivel intermedio incluye los programas, contenidos y métodos, y el nivel superior profundiza las estrategias institucionales. El proceso conocido como La Internacionalización en Casa (IeC) fue introducido en 1999 con la intención orientar la formación de estudiantes competentes internacional e interculturalmente sin dejar su propia ciudad para aspectos relacionados con sus estudios. (Crowther et al., 2001 citado por Beelen, 2011). Este concepto implica distintas actividades tales como ajustes en los planes de estudios, programas, procesos de enseñanza aprendizaje, actividades extracurriculares y actividades de investigación. De manera, la presente investigación formula una estrategia que incide en los tres niveles para la internacionalización desde los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que el docente puede usar "el inglés como medio de instrucción con el propósito de aumentar el dominio del inglés de sus estudiantes nacionales y/o hacer que su clase sea accesible a grupos de estudiantes internacionales" (Chen, et al., 2020, pág. 2).

Para ello se hizo uso del enfoque *English as the Medium of Instruction* (EMI) el cual se define como el uso del idioma inglés para enseñar materias académicas (además del inglés) en países o jurisdicciones donde el primer idioma de la mayoría de la población no es el inglés (Macaro, 2018). Por tanto, el inglés constituye

un medio de formación en el que los docentes que incluyan este enfoque en su enseñanza deben estar dispuestos a orientar lo relacionado con su asignatura como el uso de componentes lingüísticos del idioma inglés para lograr el aprendizaje. EMI vincula tanto estudiantes que cuenten con apoyo lingüístico (Chang, 2010 citado por Blanco, 2016), como docentes que enfatizan en los contenidos de las asignaturas a través de la metodología basada en el idioma y competencias con un enfoque bilingüe en la comunicación (Keyeyune, 2003 citado por Blanco, 2016).

Un factor importante dentro de las clases EMI es la motivación de los estudiantes que según Madileng (2009 citado por Turhana y Kırkgöz, 2018) en donde, la motivación extrínseca se podría justificar al decir que "los estudiantes pueden estar dispuestos a participar en EMI por el bien de conseguir un buen trabajo o ganar mucho dinero en el futuro", e intrínseca "como ganar nuevas ideas en la vida o desempeñarse mejor en otras materias". Estos dos tipos de motivación son de gran relevancia en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Asimismo, en el aula de clase de EMI se debe propiciar una interacción entre docente y alumno en donde se centre la atención en la cantidad de exposición de la lengua extranjera por parte del docente durante la conversación. Yip, et al., (2007) compararon los grados de noveno y décimo en escuelas de Hong Kong a quienes se les había enseñado desde séptimo grado con el enfoque EMI a partir de aspectos como el andamiaje y la negociación del significado como estrategias de enseñanza del docente. Al analizar los patrones de turnos conversacionales entre docente y alumnos, encontraron que pueden ser diferentes. Para ello establecen se proponen tres fases según Ellis (1989 citado por Figueroa, 1997):

- 1) el profesor inicia con un determinado movimiento (orden, pregunta, etc);
- 2) el alumno responde y
- 3) el profesor interviene de nuevo aprobando, rechazando, corrigiendo o comentando la respuesta del alumno, es lo que se conoce con las siglas de IRF (*Initiation, Response y Feedback*). (pág. 150)

De tal forma se propone el enriquecimiento del currículo desde el uso del enfoque EMI con el fin de promover y fortalecer competencias, definidas como

conjuntos articulados de conocimientos, capacidades, habilidades, disposiciones, actitudes y aptitudes que hacen posible comprender y analizar problemas o situaciones y actuar coherente y eficazmente, individual o colectivamente, en determinados contextos. Son susceptibles de ser evaluadas mediante resultados de aprendizaje y se pueden materializar en la capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales, profesionales y metodológicas en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. (Consejo Nacional de Educación Superior, 2020, pág. 6)

En el marco de esta investigación, y de forma coherente con los lineamientos institucionales, para el diseño de las secuencias didácticas se tienen en cuenta las competencias saber, saber-hacer y saber ser como referente en la formación docente (Hernández, 2017) y el desarrollo de las habilidades comunicativas del inglés: escucha, lectura, escritura y habla.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativo de tipo evaluativo-descriptivo García (1992 citado por Bausela, 2003) por cuanto permite la evaluación de programas de orientación. La investigación cuenta con un tipo de muestreo por conveniencia corresponde a los 3 docentes quienes voluntariamente quisieron participar en el proyecto y a los 67 estudiantes vinculados a sus clases. Como técnicas e instrumentos se tiene el análisis documental de cada uno de los formatos de planeación de clases (secuencias didácticas) realizados para el diseño de cada una de las actividades desarrolladas en el proyecto; se contó con una encuesta realizada con el propósito de identificar la percepción de docentes y estudiantes frente a cada una de las categorías de investigación frente a las secuencias desarrolladas, el instrumento se realizó de forma virtual, cuenta con la recolección de datos generales mediante tres preguntas, 10 ítems valorados mediante una escala tipo Likert para la evaluación de la actividad y una pregunta abierta con el fin de recolectar aspectos para mejorar la actividad, los resultados de estos instrumentos constituyen el insumo para plantear una estrategia para incluir la lengua extranjera inglés en las asignaturas de los programas de la Universidad Libre.

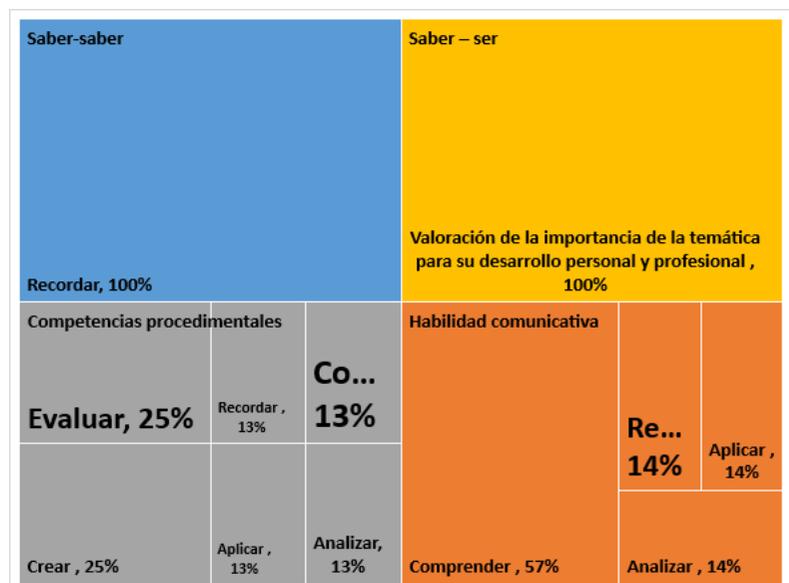
Resultados

En primer lugar, se realizó la convocatoria a los docentes del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales

y Educación Ambiental por medio del director del programa, invitando a los docentes a participar voluntariamente en el proyecto; para ese momento el programa contaba con cinco cohortes y un total de 15 asignaturas. Se vincularon tres docentes quienes orientaban cinco asignaturas. A cada uno de ellos se les consultó acerca del tema específico en el que realizaría la intervención, la competencia /desempeño esperado, el nivel de participación del docente en la actividad (dependiendo de su nivel de competencia comunicativa del idioma inglés) y la fecha y hora de la aplicación; estas se realizaron en el trascurso de la pandemia causada por la Covid-19, de tal forma que se realizó de manera remota por medio de la plataforma Microsoft Teams.

Con la información e insumos suministrados por los docentes, se diseñaron cinco secuencias didácticas en el formato de planeación de clase usado para la práctica pedagógica; la inclusión del idioma inglés se realizó mediante el enfoque *English as the medium of instruction* (EMI). El análisis documental arroja como aspectos relevantes de las actividades diseñadas en cuanto a las competencias planteadas con relación a los contenidos disciplinares de cada asignatura, las cuales se clasificaron de acuerdo con la taxonomía de Bloom, tipificadas como habilidades de baja demanda cognitiva y habilidades de alta demanda cognitiva: en cuanto a las competencias Saber-saber, la habilidad cognitiva más usada en el diseño fue recordar con un 100%. Las habilidades cognitivas más usadas en el diseño fueron comprender con un 57% seguido por recordar, aplicar y analizar con un 14,29% cada una. Para las competencias procedimentales, las habilidades evaluar y crear se desarrollaron cada una en un 25%, seguidas por recordar, comprender, aplicar y analizar con un 12,5% cada una. En cuanto al Saber - ser las competencias planteadas se enfocan a la valoración de la importancia de la temática para su desarrollo personal y profesional desde la transversalización de la asignatura con el idioma inglés (Figura 1).

Figura 1. Competencias propuestas en las secuencias didácticas de acuerdo con la taxonomía de Bloom.



Con relación a las habilidades comunicativas del idioma inglés, el 100% de las actividades se enfocan a la comprensión auditiva, el 80% a la comprensión lectora y un 100% al aprendizaje del vocabulario propio del contenido a desarrollar (Figura 2).

Figura 2. Habilidades comunicativas del idioma inglés propuestas en las secuencias didácticas.

¿De qué manera te gustaría participar en acciones a favor del medio ambiente?

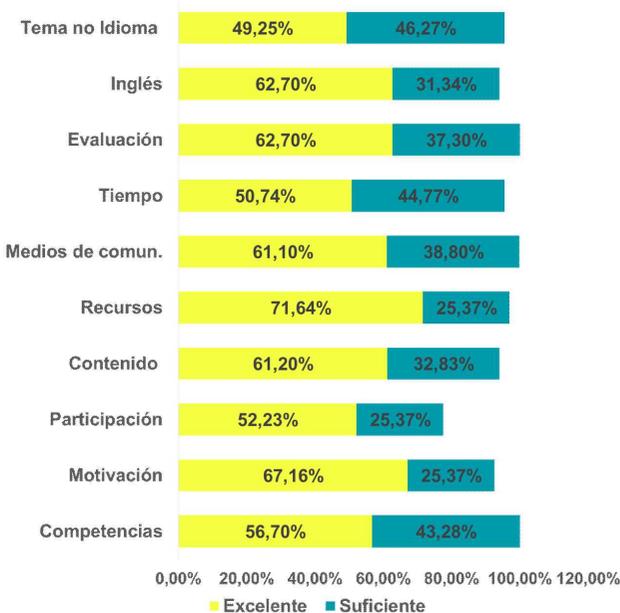
39 respuestas



En cuanto a los resultados de la encuesta de percepción en función de las categorías de investigación, las cuales se valoraron en escala de Likert (por debajo de las expectativas, necesita desarrollo, suficiente y excelente) los resultados con los mayores puntajes son: el 56,7% opina que se desarrollaron las competencias de la actividad de forma excelente y el 43,28% suficiente; el 67,16% considera que la motivación resultante de las actividades es excelente y 25,37% suficiente; en cuanto a la participación activa de los estudiantes en las actividades el 52,23% consideran que fue excelente y 25,37% suficiente; respecto a la claridad en el contenido tratado, el 61,2% lo valora como excelente y 32,83% como suficiente; con relación a la suficiencia de recursos utilizados durante las intervenciones pedagógicas de EMI, el 71,64% la valora

como excelente y 25,37 como suficiente; los medios de comunicación usados fueron valorados en un 61,1% como excelentes y 38,8 como suficiente; con relación al tiempo disponible para el desarrollo de la actividad el 50,74 lo valora como excelente y para el 44,77% fue suficiente; respecto a las actividades evaluativas implementadas en las intervenciones pedagógicas de EMI, estas fueron evaluadas por el 62,7% de los estudiantes como excelente y como suficiente por el 37,3%; la valoración de los estudiantes frente a la contribución de la secuencia didáctica al desarrollo de alguna habilidad del idioma inglés fue para el 62,7% fue excelente y para el 31,34% suficiente; finalmente, la apreciación de los estudiantes frente énfasis en el tema y no en el idioma fue para el 49,25% excelente y para el 46,27% suficiente (Figura 3).

Figura 3. Percepción de la aplicación de EMI por parte de estudiantes y docentes.



Ante los resultados favorables de la encuesta se diseñó una estrategia que permita incluir la lengua extranjera inglés en las asignaturas. Su objetivo es el orientar la inclusión de la lengua extranjera inglés en las asignaturas de los programas de la Universidad Libre. Para ello se requiere contar con un equipo de trabajo conformado por el Comité Curricular y los docentes de los programas académicos.

La estrategia se condensa en la siguiente ruta:

1. El director de programa en Comité curricular invita a los docentes para realizar actividades en inglés en sus asignaturas, se toma listado de los docentes interesados.
2. El director de programa entrega el listado al docente de lengua extranjera inglés con asignación de horas para realizar la orientación y acompañamiento a los docentes.
3. El docente orientador de lengua extranjera inglés realiza una plantilla compartida con los docentes interesados para que seleccionen y planteen el contenido, desempeño, fecha, hora y grado de interacción en la actividad de inclusión del idioma en sus clases.
4. El docente orientador de lengua extranjera inglés se reúne con cada docente para realizar la planeación de la secuencia didáctica en el formato para ello y acordar las intervenciones, para ello debe:
 - a) Reconocer el contenido de clase que se va a enseñar.
 - b) Realizar un objetivo general el cual especifique la meta o el logro que se pretende cumplir de acuerdo con la materia del pensum académico.
 - c) Reconocer las competencias correspondientes (saber-saber, habilidad comunicativa, saber-ser) y las habilidades del idioma inglés e indicadores para desarrollar una relación de las actividades correspondientes de EMI y la asignatura propuesta para la medicación.
 - d) El docente interesado indaga, selecciona y comparte información específica e importante con el docente orientador de la lengua extranjera para comprender los conceptos básicos de la asignatura.
 - e) Elegir vocabulario relevante para el aprendizaje del contenido de la materia y traducir la terminología al idioma inglés en las actividades multimedia además de implementarlo en la intervención pedagógica.
 - f) Hacer énfasis en la asignatura del pensum académico y planear actividades didácticas para la enseñanza de la materia en las cuales se implemente el idioma inglés, desarrollando habilidades de escritura, lectura, escucha y habla utilizando preguntas y respuestas en inglés por parte del docente y de los estudiantes.
 - g) Crear material explicativo para la socialización de la materia.
 - h) Crear actividades en plataformas de multimedia teniendo en cuenta el formato/ planilla, la cual está organizada en las fases de inicio, desarrollo y actividades de finalización coherentes con la asignatura y la implementación de EMI.

5. El docente desarrolla la secuencia didáctica con o sin apoyo del docente orientador de lengua extranjera inglés y registra evidencia de la actividad en una carpeta destinada para ello.
6. El docente de la asignatura aplica la secuencia didáctica, toma y entrega de evidencias al director del grupo de investigación.
7. Los docentes del programa comparten su experiencia en un Comité curricular al finalizar el semestre y comparten la carpeta al director de programa para que realice el registro y seguimiento.

Discusión

Las estrategias para internacionalizar el currículo han sido un tema de gran relevancia debido a que la globalización solicita profesionales capacitados e idóneos que cumplan con las expectativas de la sociedad. Para ello, se analiza el Plan Integral de Desarrollo Institucional que permite mejorar los planes académicos en relación con los objetivos tornadizos y selectos a las necesidades de la comunidad y lograr el desempeño esperado por el MEN.

Para lograr integrar la lengua extranjera inglés en los ambientes de aprendizaje del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de una Institución Educativa Superior como una forma de internacionalización del currículo, se identificaron los aspectos relevantes de actividades diseñadas por medio de *English as the Medium of Instruction* (EMI). Así pues, se crearon planillas o formatos de clase que permitían establecer un orden de actividades mediante fases con el fin de identificar las competencias y determinar el tiempo, la aplicación del idioma y de la asignatura, el contenido, los recursos y el tiempo solicitado. Posteriormente, la organización de la apreciación de los participantes y los resultados pertinentes de cada intervención usando encuestas. Por último, la consolidación de una ruta específica idónea para el progreso y perfeccionamiento de las actividades y del fin de la investigación.

De acuerdo con los resultados arrojados en esta investigación se evidenció que los estudiantes percibieron como excelentes aspectos relevantes relacionados con las competencias lingüísticas, sociolingüística y pragmáticas, las actividades desarrolladas fueron motivantes, la participación de los estudiantes fue activa ya que respondieron durante las intervenciones pedagógicas a preguntas en inglés y actividades propuestas según la asignatura, en concordancia con Pozo, (2013) quien en su investigación resalta que

el docente no tiene que enseñar la lengua extranjera sino brindar instrucciones de su clase utilizando el inglés como herramienta de instrucción, así como también fomentar el uso de estrategias como por ejemplo la formulación de preguntas, expresiones inclusivas, planificar la estructura de la clase y utilización de marcadores metalingüísticos. (Pozo, 2013, pág. 203)

Así como también en la investigación los estudiantes percibieron como excelente la claridad de contenido, la suficiencia de los recursos utilizados tales como videos, juegos, lecturas, creación de conceptos, diapositivas entre otros, lo cual coincide con la investigación realizada por Vila (2020), en donde lograron captar la atención de los estudiantes mediante el uso de herramientas multimodales utilizando preguntas y negociación de significados para involucrar a los estudiantes.

Respecto a la percepción del manejo del tiempo los estudiantes percibieron como excelente en un porcentaje relativamente mayor, aunque se evidenció la necesidad de emplear mayor tiempo en la implementación de actividades que propendan por la enseñanza de la asignatura mediante el uso del inglés. De igual forma, los estudiantes apreciaron favorablemente el énfasis en la asignatura y no en el idioma, como lo manifiesta Keyeyune, (2003 citado por Blanco, 2016) se requiere que los docentes estén dispuestos a enseñar el contenido de las asignaturas utilizando una metodología basada en el idioma y competencias con un enfoque bilingüe en la comunicación.

Gracias a la taxonomía de Bloom que "permite clasificar los procesos cognitivos de los estudiantes en el proceso de aprendizaje" (Masapanta y Velázquez, 2017, pág. 12). Se demostró que las competencias de recordar, comprender, analizar, crear, aplicar y evaluar tuvieron un desarrollo óptimo en las intervenciones pedagógicas, realizadas por los estudiantes y los docentes, que los resultados evidenciados en este proyecto de investigación proporcionan un camino o una ruta estándar para la consolidación de las asignaturas del pensum académico en este caso de la Universidad Libre Seccional Socorro y específicamente para el programa académico de Licenciatura con Énfasis en Ciencias Naturales, con la implementación del enfoque *English as the medium of instruction* (EMI), esta senda consigue ser utilizada en áreas académicas y en instituciones que se encuentran en busca de la internacionalización del currículo utilizando el inglés como un factor fundamental en el desarrollo profesional y como respuesta a las exigencias de la globalización. Los hallazgos pueden ser efectuados mediante la estrategia y el paso a paso de la ruta elaborada en este proyecto, teniendo en cuenta la modificación o la adición de contenido de acuerdo con las necesidades del entorno y de la población a la cual va dirigida.

La ejecución de la ruta incluye a los docentes, estudiantes en un intercambio constante de conocimientos y participación para que los temas, el idioma inglés, las competencias y los recursos sean aprovechados de la mejor forma posible, por ello es de gran relevancia que toda la comunidad educativa este activa y comprenda la importancia o trascendencia de las actividades a realizar.

Los descubrimientos evidenciados enmarcan el estado inicial y procedimental de presaberes, competencias, habilidades y destrezas pertenecientes al idioma

inglés y al aprendizaje de la asignatura seleccionada, mediante la interacción de estudiantes y docentes en función de un objetivo común, Pilleux (2001). Por lo tanto, esta investigación consigue ser utilizada en estudios con el fin de ampliar las estrategias y didácticas para el desarrollo profesional del colectivo educativo, utilizando una ruta "como una estrategia pedagógica, que determina un camino de posibilidades, dando respuestas a los interrogantes e inquietudes planteados por los docentes en referencia a la enseñanza-aprendizaje de la lectura, escritura y matemática", Ospina y Lara, (2009). Así mismo, las experiencias nombradas por el Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico IDEP (2015), hablan sobre los estudiantes y las problemáticas a las que se enfrentan en su ejercicio pedagógico cotidiano en las cuales encuentran rutas de aprendizaje efectivas para suplir necesidades concretas.

Conclusiones

Una vez realizado el proyecto de investigación, la recopilación de información facilitó la respuesta a la pregunta problema, en la que se integró la lengua extranjera inglés en los ambientes de aprendizaje del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Libre seccional Socorro mediante el enfoque *English as the Medium of Instruction* (EMI) donde se analizaron las actividades diseñadas tales como creación de videos explicativos utilizando vocabulario en inglés y español, juegos con herramientas tecnológicas, creación de conceptos, relación de vocabulario utilizando inglés y español de acuerdo a la asignatura del pensum académico, de manera que se valoró la percepción de los estudiantes y docentes frente a la estrategia diseñada e implementada y se creó una ruta estratégica con el fin de sintetizar información y abrir un camino que permitiera la internacionalización del currículo.

Esta investigación reconoció como aspectos relevantes las siguientes categorías: las competencias: saber, saber hacer y saber ser, las cuales se enlazaron con la taxonomía de Bloom, para el análisis de resultados ya que esta las clasifica en habilidades de baja y alta demanda cognitiva; la motivación, que genera interés para un óptimo desempeño en la realización de actividades y participación de los educandos; los recursos didácticos utilizados, en donde se utilizó la visualización de videos, preguntas, diapositivas de presentación y explicación, relación audio-palabras, realización de videos, socialización, identificación de palabras, creación de conceptos y evaluación en español e inglés, que se hicieron paulatinamente según las necesidades; los medios de comunicación, en los que se aprovechó la plataforma en línea de Microsoft Teams que permitió las clases virtuales y con ello, el diálogo y la participación tanto de estudiantes como de docentes compartiendo información bilateralmente, permitiendo así mismo el uso de las TICs y las herramientas multimodales como Educaplay, Quizizz, edpuzzle, Liveworksheets y videos informativos por

medio de enlaces; el énfasis en el contenido de la materia y el inglés, contribuyó en el desarrollo de habilidades comunicativas y de competencias del proceso de enseñanza-aprendizaje que propició la retroalimentación de saberes y la comunicación entre pares; las habilidades comunicativas, facilitaron las respuestas de comandos en español y en inglés de los participantes, ayudó a expresar ideas y a comprender la interacción oral y escrita desarrollando habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir que se propusieron en el uso de preguntas, videos, audios, relación de conceptos, imágenes, diapositivas, realización de videos, entre otros.

Como segundo objetivo se encontró que en la valoración de la percepción de los estudiantes y docentes respecto a las categorías tales como actividades desarrolladas como motivantes, suficiencia de recursos, contribución al desarrollo de alguna habilidad del idioma inglés, actividades evaluativas implementadas, medios de comunicación y contenido evaluadas fue en un mayor porcentaje como excelente y la percepción frente al manejo del tiempo fue valorada como excelente por la mayor parte de los estudiantes aunque muestra una tendencia de mejoramiento ya que consideran que se debe implementar la estrategia durante mayor intervalo de tiempo durante las clases y el semestre para de esta manera lograr del desarrollo de más habilidades cognitivas y comunicativas.

Se encontró que la ruta diseñada para incluir la lengua extranjera inglés en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental sirve como estrategia para dar inicio al proceso de internacionalización del currículo, el desarrollo profesional de los estudiantes y de los docentes, el descubrimiento de nuevas oportunidades laborales dentro y fuera del país a futuro, la expansión de conocimiento, la calidad de talento humano, la propiedad educativa, entre otros, en la medida en que se continúe implementando con docentes interesados y motivados abriendo espacios de enseñanza y aprendizaje en los distintos semestres de educación e incluyendo la estrategia en otras asignaturas de la facultad que le den aplicabilidad.

Así mismo se reconoció que el uso de diferentes estrategias que incluyen la enseñanza de una asignatura diferente al inglés, utilizando este último como medio de instrucción, entrelazando actividades didácticas, herramientas tecnológicas, libros, artículos científicos, exposiciones, explicación de la temática, donde los estudiantes tengan la posibilidad de observar vocabulario en inglés pertinente con el tema visto, y una comunicación bilateral entre docentes y estudiantes jalonando preguntas y respuestas que involucren la segunda lengua sirven para iniciar el proceso de internacionalización el currículo en casa.

El proyecto dio un aporte significativo en el proceso educativo a los docentes, investigadoras y estudiantes ya que fue un reto en cada intervención, teniendo en

cuenta que se realizó desde la virtualidad, el desafío de un nuevo idioma y el aprendizaje de conceptos de una materia en particular, no obstante, las actividades y la motivación hicieron que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera cómodo, eficaz y aportara al desarrollo cognitivo, actitudinal y práctico de los colaboradores.

Referencias

- Bausela, E. (2003). Metodología de la Investigación Evaluativa: Modelo CIPP. Revista complutense de educación. https://www.researchgate.net/publication/39287321_Metodologia_de_la_Investigacion_Evaluativa_Modelo_CIPPI
- Beelen, J. (2011). La internacionalització a casa en una perspectiva global: un estudi crític de l'Informe del 3r. Estudi Global de l'AIU". RUSC, Universitat & Knowledge Society. 8 (2). <https://raco.cat/index.php/RUSC/article/view/254142>
- Blanco, M. C. (2016). Aprendizaje en Inglés CLIL y EMI. Propuesta de unidad didáctica. Telecomunicación Campus Sur Politécnica. [Tesis de grado]. <https://oa.upm.es/44439/>
- Bocagrande, H. (2006). Globalización y Política Pública en Colombia. Diálogo de Saberes, 24: 35-38. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/4306>
- Chen H, Han J, Wright D. (2020) An Investigation of Lecturers' Teaching through English Medium of Instruction-A Case of Higher Education in China. Sustainability. 12(10). <https://doi.org/10.3390/su12104046>
- Consejo Nacional de Educación Superior (2020). Acuerdo CESU 02 del 2020, Capítulo I, Artículo 2, Referentes conceptuales. https://www.cna.gov.co/1779/articles-402848_documento.pdf
- Figueroa, C. M. (1997). El análisis del discurso en el aula de inglés. Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas. 151-156. Santiago de Compostela: *Minerva Repositorio Institucional Da USC*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1234255>
- Hernández, A. (2017). Saber, saber hacer, saber ser docente. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (1). pp. 54-70. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6612>
- Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. (2015). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Bogotá.
- Lozano, J. R. (2013). Internacionalización del currículo de los programas académicos universitarios, (p. 6). Armenia. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/3sin/B31.pdf>
- Macaro, E. (2018). English medium of instruction-A case of higher education in China. *Sustainability*, 12(10), 4046. <https://doi.org/10.3390/su12104046>
- Masapanta, S., y Velázquez, Á. (2017). Primeros pasos para una mejora en el uso de la taxonomía. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6231880>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Colombia very well: Programa nacional de inglés 2015-2025. Documento de socialización. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf
- Ospina, A., y Lara, M. A. (2009). Rutas Pedagógicas, un camino para el desarrollo de competencias. Bogotá: Serie Innovación IDEP. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2141/Premio_Investigacion_Innovacion_2012_p_61-76.pdf?sequence=1
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, pp. 143-152.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext

- Pozo, M. Á. (2013). Formación del profesorado universitario para la docencia en inglés. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3):197-208. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5526>
- Turhana, B., y K?rkgöz, Y. (2018). Motivation of engineering students and lecturers toward English medium instruction in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 261-277. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/43213/527891>
- Universidad Libre (2014). Proyecto Educativo Institucional Acuerdo N°04, (pp. 40-41). Bogotá. <https://www.unilibre.edu.co/images/pdf/pei22oct14.pdf>
- Universidad Libre Seccional Socorro. (2018). Generalidades. Plan de Regionalización Socorro. Socorro, Santander, Colombia.
- Vila, R. R. (2020). La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas. Barcelona: Octaedro, 2020. ISBN 978-84-18348-11-2, 1420 p. <http://hdl.handle.net/10045/110076>
- Yip, D. Y., Coyle, D., y Tsang, W. K. (2007). Evaluation of the effects of the medium of instruction on science learning of Hong Kong secondary students: Instructional activities in science lessons. *Education Journal*, 35(2), 77-107. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.9333&rep=rep1&type=pdf>



Nombre de la obra: Por mi culpa, por mi gran culpa

Autora: Marta Amorocho

Año: 2006

Técnica: Fotografía. Políptico, 60 x 40 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). ¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

Indicios del conflicto armado colombiano en tres libros álbumes publicados entre 2008 y 2012. Una revisión sistemática

Indications of the Colombian Armed Conflict in Three Photo-Books Published Between 2008 and 2012. A Systematic Review

Indícios do conflito armado colombiano em três livros-álbum publicados entre 2008 e 2012. Uma revisão sistemática

Leidy Milena Soto Rueda

Magister en Pedagogía de la Lengua Materna

Biteca S.A.S

Soto.leidy@gmail.com

Resumen

El presente artículo está basado en una investigación que integró dos aspectos: el libro álbum y el conflicto armado en Colombia. El libro álbum con su riqueza en las ilustraciones trata de mostrar una realidad del país que, en ocasiones, a los primeros lectores se les quiere esconder: un conflicto cruel, frío, desolador e incomprensible, pero nuestro. Es así como, se realiza un análisis de contenido de tres libros álbumes colombianos publicados en el período 2008 y 2012 en relación con los indicios del conflicto armado colombiano.

Palabras claves: literatura infantil, libro álbum, conflicto armado colombiano.

Abstract

This article is based on a new investigation that integrated two aspects: photo-books and the Colombian armed conflict. Photo-books, with their wealth of illustrations, try to show a reality of the country that is occasionally sought to be hidden from first-time readers: a cruel, cold, devastating and incomprehensible conflict, that is nevertheless ours. In this way, a content analysis was carried out on three Colombian photo-books published between 2008 and 2012 with respect to indications of the Colombian armed conflict.

Keywords: children's literature, photo-book, Colombian armed conflict.

Resumo

Este artigo se baseia em uma pesquisa que integrou dois aspectos: o livro-álbum e o conflito armado na Colômbia. O livro-álbum com a sua riqueza de ilustrações tenta mostrar uma realidade do país que, por vezes, é escondida dos primeiros leitores: um conflito cruel, frio, devastador e incomprensível, mas nosso. Assim, realiza-se uma análise de conteúdo de três livros-álbum colombianos publicados no período de 2008 e 2012 em relação aos indícios do conflito armado colombiano.

Palavras-chave: literatura infantil, livro-álbum, conflito armado colombiano.

Introducción

Desde hace ya bastante tiempo se habla de literatura infantil, preguntas como ¿Qué es? ¿Cómo se lee? ¿Cómo se clasifica? ¿Por qué y para qué la literatura para niños? son inquietudes que han surgido y que han encaminado a investigaciones a proponer un acercamiento conceptual y teórico de la misma. Esto conlleva necesariamente a profundizar en sus textos, en sus imágenes, a interpretar cada uno de sus enunciados, para poder analizar y comprender aquella lectura literaria que muestra un trasfondo social, histórico y cultural que se hace necesario conocer para poder comprender.

El arte como la música, el cine y, por supuesto, la literatura son la mayor expresión y reflejo de un contexto sociocultural particular que está en constante transformación.

Es por ello, que en esta investigación la literatura infantil especialmente el libro álbum colombiano es de total significación para lograr interpretar y comprender sus contenidos y las temáticas que se desarrollan en las obras de Camino a casa (2008), Eloísa y los bichos (2009) de Buitrago y Yockteng, y Tengo miedo (2012) de Da Coll.

Así entonces, la literatura infantil colombiana, específicamente el libro álbum es la categoría que orienta el presente estudio. Es decir que, esta investigación se preocupa por la relación entre el libro álbum y la problemática del conflicto en el país, en tanto cada vez se presenta más atractivo y necesario situar la literatura como un campo que contribuye a la estructuración del desarrollo del niño en un contexto específico y con sus particularidades de historia. Escritores colombianos como Lozano (2015), Sandoval (2014), Sánchez (2016), Meneses (2016), España (2013), han hecho visible en la literatura infantil la historia de nuestro país intencionalmente, historia marcada durante más de 5 décadas por el conflicto armado. En este sentido, el papel de los mediadores de literatura es sustancial, debido a que, al conocer, interpretar y comprender los contenidos literarios -entendidos como el conjunto de elementos temáticos y socioculturales de una obra literaria- de manera contextualizada, su labor será transformada hacia estrategias que alcancen el objetivo de generar un impacto en el lector. Lo anterior se presenta como un derrotero frente al desequilibrio evidente con la relación directa que puede encontrar el mediador de la literatura en los ambientes de aprendizaje construidos para la exploración de la misma como experiencia estética, así como lo propone el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia, (SED, 2010, pág. 57); pues al no conocer un estudio que reconozca el sentido estético y de contenido, que tienen los libros álbum, algunos mediadores de la literatura desconocen el potencial del mismo, lo que seguramente puede incidir en la falta de aprovechamiento de los mismos.

Este artículo asume una postura basada en los planteamientos de Larrosa (2003), Petit (2001) y Rosenblatt (1978) de entender a la literatura como experiencia estética en el lector; pues una experiencia lectora hace que en el lector puedan suscitarse diferentes percepciones, emociones y/o conceptualizaciones, y en algunos casos se pueden generar cambios en él. La literatura es un referente para comprender el mundo, es un pretexto para darle sentido a la vida.

Como lo manifiesta Da Coll (2007) en la entrevista otorgada a Robledo (2015), un buen libro para niños es un buen libro para adultos. En el libro álbum existen narraciones de cambios, aventuras, retos en donde los protagonistas son niños, niñas, padres, madres, abuelos, tíos... todos miembros de una familia y por lo tanto de una sociedad. Adicionalmente, la literatura infantil también se involucra creencias, experiencias socioculturales, a través de la cual se manifiestan entornos cotidianos de los niños, lo cual no significa que el libro álbum tenga como destinatario exclusivo a la población infantil, sino al contrario, adolescentes, adultos y todo tipo de lector disfruta de su contenido.

La literatura en la primera infancia implica, tal como lo plantea el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia, -abrir las posibilidades a todas las construcciones de lenguaje -oral, escrito y no verbal- que envuelven amorosamente a los recién llegados para darles la bienvenida al mundo (SED, 2010, pág. 55) y hacerles sentir que ya son parte de su historia familiar y cultural que se continúa transmitiendo de generación en generación, por medio de un texto literario en sus diversas manifestaciones para los niños: libro álbum, cuentos o poesía. Los libros álbum permiten al niño lector, el inicio de la exploración de las operaciones simbólicas para representar la realidad, siguiendo la linealidad de la historia que propone texto literario (SED, 2010), como por ejemplo los libro álbum de Chigüiro de Ivar Da Coll, pues este libro brinda la posibilidad al lector de cargarlo simbólicamente, al construir la historia a partir de las ilustraciones.

Antes de continuar vale la pena insistir en el valor de reconocer que tras los libros de literatura hay una realidad y una ideología que se descubre cuando el lector, interpreta y descubre la totalidad del lenguaje simbólico que ofrece la obra literaria.

Acercamiento conceptual al libro álbum

El libro álbum como se le conoce en Iberoamérica, en Francia álbum y en Inglaterra picture-book (Durán, 2009), con su riqueza en las ilustraciones, se presenta como una puerta más para entrar en el mundo sin fin de la literatura infantil y a la cultura escrita y visual, y a responder satisfactoriamente a las necesidades e intereses que presentan los lectores potenciales. Lectores que no siempre son los niños, pues abordan temas que suponen un desafío a las convenciones

sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la riqueza de mensajes implícitos que han incorporado e, incluso, de su apelación a una experiencia adulta (Colomer, 2005, pág. 20). En otras palabras, -es aquel que cuenta una historia valiéndose de palabras y de ilustraciones que se van complementando mutuamente a lo largo de las páginas para construir el sentido (SED, 2010, pág. 59).

Las investigadoras Arizpe y Styles (2004) apoyan con evidencias esta postura que se ha favorecido con el libro álbum:

Para los adultos que se acercan a los álbumes ilustrados con alguna conciencia de la forma en que operan, su lectura puede resultar mucho más significativa, pues el placer intelectual converge con el estético, en ocasiones con resonancia emocionales y casi siempre con un poco de humor por añadidura. (pág. 47)

El libro álbum es un concepto en el que se aúnan esfuerzos literarios y editoriales para un lector, como lo afirma (Hanán, 2007) en concordancia con Barthes y su teoría de liberación de significantes, el libro-álbum es un genuino producto editorial, ya que cada propuesta es el resultado de una cadena de decisiones importantes que disponen una serie de significantes para que un lector pueda construir significado (pág. 91).

En palabras de Shulevitz (2005) un libro álbum es impensable sin las ilustraciones, son la base del sentido de este del texto:

En un verdadero libro-álbum, las palabras no se sostienen por sí solas, sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. De hecho, el libro-álbum no sólo depende de las ilustraciones para ampliar aquello que dicen las palabras, sino que también requiere de ellas para esclarecer el texto, e, incluso, a veces, para tomar su lugar (Shulevitz, pág. 10).

En esta misma línea Vásquez (2014) propone la definición del libro álbum -es aquel tipo de libro en el que las imágenes y el texto guardan una relación de correspondencia, interacción o interdependencia

significativa (pág. 338). Es decir, para realizar el análisis documental de la presente investigación es necesario atender a los aspectos característicos de la narrativa, como a las características propias de la imagen.

Así es como las ilustraciones hacen parte fundamental de esta manifestación de la literatura infantil y gracias a ellas es que se afirma que no es exclusiva para los niños, ya que juega con la interpretación del lector, independientemente de su edad. Es decir, -ambos se crearon con una dimensión estética consciente (Arizpe y Styles, 2004, pág. 48).

Para complementar aún más la definición del libro álbum, Durán (2009) va más allá de lo literario y lo estético, se sitúa en un aspecto pedagógico muy pertinente haciendo énfasis en la voluntad de comunicación que lo caracteriza y que no es tan visible en otro tipo de libros. Afirma que

un álbum, además de ser un libro, y por encima del libro que es, es algo más, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo "modo de leer": modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecua extraordinariamente a ella. (pág. 2)

Algunos autores del libro-álbum más reconocidos en la literatura infantil colombiana

La intención de este análisis es reconocer en los entrevistados si hay o no tendencias relacionadas con la preferencia de autores que publican libros álbumes en el país. Para presentar este aspecto se usará una tabla que resume los autores y las obras referenciadas tanto en el editor, los docentes y los promotores entrevistados durante la investigación. Es necesario aclarar que, a continuación, se encuentran todos los autores que los entrevistados nombraron, algunos de ellos no tienen libros álbumes, pero considero necesario nombrarlos, pues son referentes de los entrevistados, en otros casos los entrevistados no hicieron referencia a la obra, sino solo al nombre del autor.

Tabla 1.
Autores y obras literarias más conocidos en el sector educativo

Autores	Obras	Autores	Obras
Jairo Anibal Niño		Paula Bossio	
Ivar Da Coll	Colección Chigüiro; No, no fui yo; Tengo miedo	Amalia Satizábal	
Enrique Lara	Circo de pulgas; Hojas	Roberto Sánchez	
Jairo Buitrago	Eloisa y los bichos; Camino a casa	Gusti	
Rafael Pombo		Roger Ycaza	
Yolanda Reyes		Daniel Padilla	
Irene Vasco		Dipacho	
Celso Román		Luis F. García	
Pilar Lozano			
María del Sol Peralta			

Nota. Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas a docentes.

Lo anterior nos muestra que los mediadores de lectura encuentran en los libros álbumes la posibilidad de generar experiencia lectora con temas de actualidad contextualizados, los niños y todos los colombianos, tienen derecho a conocer la realidad de su país. Además, porque es un tema que, dentro de las prácticas pedagógicas de los entrevistados, son muy pocos los que lo han desarrollado.

Breve contextualización del conflicto armado en Colombia

A continuación, se desarrolla la contextualización del conflicto armado en Colombia, para tener claridad sobre los indicios que se analizarán más adelante en las obras literarias.

En Colombia el conflicto armado ha tenido múltiples acercamientos, el abordaje de esta investigación pretende ubicar al lector en un panorama histórico que permita entender sus inicios y principales características, en otras palabras, realizaré una radiografía de la problemática del conflicto en nuestro país, debido a que es una problemática compleja, difícil de entender por su extensión tanto en tiempo como en terreno, sus razones, sus particularidades en cada parte del país, su camuflaje con otras violencias del país y su -participación cambiante de múltiples actores legales e ilegales- (GMH, 2013, pág. 19). Este conflicto es sangriento, extremadamente alto en cifras letales y no letales (secuestros, desplazamientos, violaciones, minas antipersonas). Es necesario conocer la historia para no repetirla. Las principales características son: Desapariciones forzadas; Masacres; Secuestro; Despojos y extorsiones; Violencia sexual; Desplazamiento forzado; Reclutamiento ilícito; Acciones bélicas; Asesinatos selectivos; Sevicia y tortura; Minas antipersonas; Ataques a bienes civiles y sabotaje; Atentados terroristas. A continuación, desarrollo la contextualización de las características en las que se hará énfasis en este artículo:

Desapariciones forzadas

Se entiende por desaparición forzada como la -privación de la libertad de una persona de la cual se desconoce su paradero, en la que no pide algo a cambio y el victimario niega su responsabilidad del hecho (GMH, 2013, pág. 57). El informe del GMH (2013) presenta las siguientes cifras tomadas del Registro Nacional de Desaparecidos: -hasta noviembre del 2011, 50.891 casos, de los cuales se presume que 16.907 corresponden a desapariciones forzadas, mientras que el Registro Único de Víctimas registra 25.007 personas desaparecidas forzosamente como producto del conflicto armado (pág. 58).

Secuestro

Esta modalidad de violencia tiene sus inicios en Colombia debido al Movimiento 19 de abril (M-19) que

con sus principios antiletales ajusticiaba a personas de algo poder social, por que ganó simpatía. Sin embargo, cuando secuestraron a Martha Nieves Ochoa hermana del Clan Ochoa, se formó el MAS (Muerte a secuestradores) que, según el GMH (2013), hizo parte del inicio de los grupos paramilitares en Colombia.

De acuerdo con la información provista por Cifras & Conceptos para el GMH, entre 1970 y 2010 se registraron en Colombia 27.023 secuestros asociados con el conflicto armado. Otros 9.568 más perpetrados por la criminalidad organizada; 1962, por otros autores; y de otros 500 no se conoce a los responsables (pág. 64).

Despojos y extorsiones

Como se ha manifestado a lo largo de esta contextualización del conflicto armado, una de sus principales causas ha sido el interés por el control territorial. El despojo es otra de las modalidades de la guerra en la que, por medio de sus mecanismos de hostigamiento provocan que la gente salga de sus tierras, una vez deshabitadas se apoderan de las mejores. Esta práctica, según el GMH, fue más empleada por los paramilitares.

Desplazamiento forzado

La Organización de las Naciones Unidas (1998) definen el desplazamiento forzoso como aquellas -personas o grupos de personas obligadas a huir o abandonar sus hogares? y en Colombia se ha convertido en un delito de lesa humanidad, debido a que está vinculado al control de territorios, es repetitivo, permanente y masivo (GMH, 2013).

Como pasa con la violencia sexual y el reclutamiento ilícito, esta modalidad de violencia tuvo un reconocimiento tardío de manera oficial, por eso los datos cuantificables encontrados son un posible acercamiento al fenómeno. De acuerdo con las cifras brindadas por el CODHES y el RUV, entre 1985 y 2012 se reportan 5.563.556 personas en condición de desplazamiento, aproximadamente el doble de población de una ciudad grande como Cali, Valle del Cauca.

Los departamentos con mayor cantidad de desplazados son: Caquetá, Putumayo, Meta, Vichada, Nariño, Cauca, Valle del Cauca, Chocó, Córdoba, Bolívar, Arauca, Atlántico, Antioquia, Caldas, La Guajira y Norte de Santander.

Según el informe del GMH (2013) el reclutamiento ilícito se da por varias razones, a saber: proximidad del conflicto armada a las zonas donde habitan niños y niñas; es un -mano de obra barata para las actividades económicas de los grupos armados (narcotráfico, minería ilegal) (pág. 87); los niños y niñas se encuentran en condición de maltrato y vulnerabilidad; hay escasez de oportunidad para estudio y empleo.

Sevicia y tortura

El Diccionario de la Real Academia Española (2018) define sevicia como acto de crueldad excesiva, y tortura como -Grave dolor físico o psicológico infligido a alguien con métodos y utensilios diversos, con el fin de obtener de él una confesión, o como medio de castigo. Estos actos de sevicia y tortura lamentablemente también son modalidades de violencia del conflicto armado en nuestro país. Cuerpos mutilados, fragmentados, incinerados, degollados, decapitados, castrados, eviscerados son muestras de la crueldad y la frialdad de la guerra.

Estos actos son atribuidos a los grupos armados en Colombia, paramilitares, guerrillas, fuerza pública... pero el grupo que más se ha caracterizado por realizar actos de sevicia y tortura son los paramilitares; en la Base de datos sevicia en el conflicto armado (1980-2012) se registran 371 (GMH, 2013).

Ataques a bienes civiles y sabotaje

Esta modalidad de violencia del conflicto armado en Colombia no solo afecta los bienes materiales de una población, sino que en ocasiones también cobra la vida de población civil que se encuentra cerca del ataque.

Los ataques a bienes materiales más representativos han sido bloqueo económico, destrucción de torres eléctricas y carreteras; ataques a instalaciones oficiales como alcaldías, concejos municipales, Telecom, y Caja Agraria; destrucción de oleoductos; quema de vehículos; destrucción de puentes vehiculares y peajes (GMH, 2013).

Metodología

El diseño de investigación que se desarrolló fue el análisis de contenido que responde a un enfoque cualitativo de investigación y el paradigma interpretativo. Lo anterior debido a que se identificó hechos sociales que en este caso son los están, directa o indirectamente, relacionados con el conflicto armado develados en algunos libros álbum colombianos.

El corpus construido es producto de dos fuentes: la primera que tiene que ver con los grandes aportes realizados por los entrevistados; y la segunda

producto de la experiencia y la búsqueda propia en catálogos y bibliotecas.

Luego de realizar el rastreo se organizó de manera digital, identificando datos claves como autor, título, año de publicación y editorial. A partir de lo anterior se establecieron los siguientes tres criterios de delimitación para el objeto de estudio:

1. Estar clasificado como libro álbum.
2. Ser una obra literaria escrita por un colombiano.
3. Publicado después del año 2008, período en el cual, según el rastreo bibliográfico y de antecedentes investigativos realizados hasta el momento, presenta un vacío investigativo en cuanto a período de tiempo y país identificados.
4. Ser parte de algún catálogo, anuario o antología de literatura infantil colombiana. (Fundalectura, Asolectura, Fondo de Cultura económica).
5. Revisar las reseñas construidas por las editoriales con el fin de identificar si en estas se encontraba algún indicio sobre el conflicto armado colombiano.

Se inició con el corpus recogido a partir de las entrevistas y las encuestas que ya mostraba una delimitación sobre algunas temáticas asociadas al conflicto, además por ser reconocidos y trabajados por los mediadores de lectura. Para después, a estos preseleccionados aplicar el último criterio construido. A partir del rastreo se obtuvo el contenido semántico de las mismas expuesto en las reseñas elaboradas de las 33 obras literarias preseleccionadas. Como resultado se obtuvo las siguientes doce:

Camino a casa (Jairo Buitrago, 2008); Jacinto y María José (Dipacho, 2008); Mi casa (Enrique Lara, 2008); Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago, 2009) Dos pajaritos (Dipacho, 2010); Tengo miedo (Ivar Da Coll, 2012); Los difuntos (Paula Bossio, 2012); Las lágrimas de cocodrilo (Amalia Low, 2013) Letras robadas (Triunfo Arciniégas, 2013); Letras al carbón (Irene Vasco, 2015); ¿Qué será lo que lleva ahí? (Claudia Rueda, 2016); Un día, la lluvia (Roberto Sánchez Cajicá, 2017).

Los tres libros álbumes de la literatura infantil colombiana que tienen un desarrollo para analizar frente a las características del conflicto armado son: Camino a casa (Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, 2008), Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago, 2009), y Tengo miedo (Ivar Da Coll, 2012).

Tabla 2.
Unidades de análisis

Unidades de análisis	Aspectos que definen la UA
Paratextos	Formato Cubierta Lomo Nombre Tipografía
Imagen	Tamaño Forma Color Iluminación

Unidades de análisis	Aspectos que definen la UA
Personaje(s)	Nombre Atributos físicos y/o psicológicos
Características del conflicto armado: desplazamiento forzado, reclutamiento ilícito, secuestro, despojos y extorsiones, sevicia y tortura, ataque a bienes civiles, desapariciones forzadas)	Composición Retórica visual Acción de los personajes Movimiento de los personajes Postura de los personajes Expresiones de los personajes Aparición frecuente o de gran relevancia en la historia de los personajes

Nota. Fuente: elaboración propia.

Resultados

Camino a casa

Se puede observar que según las características del libro álbum, construidas por Hanán (2007), Colomer (2005), Shulevitz (2005), descritas en el marco teórico de la presente investigación, este libro álbum contiene paratextos como formato, cubierta, lomo, nombre, tipografía; clarificación en la relación texto e imagen; estructura narrativa clara; hace uso de la imagen con la forma, composición, retórica visual, elementos cinematográficos y expresión de los personajes; los personajes son caracterizados por su nombre y aspectos físicos o psicológicos. En primer lugar, la retórica visual que usa el libro álbum con tres imágenes clave, en donde aparece un indicio de periódico abierto en el piso, desde ahí marca un indicio importante que se expone al final de la obra. En la última hoja de la obra, en la parte izquierda se observa un periódico encima de varios periódicos más, con la noticia "familias de desaparecidos en 1985" (Figura 1). Estos indicios visuales hallados en las ilustraciones de la obra literaria permiten profundizar en la intención del autor/ilustrador en tanto se refiere a las desapariciones forzadas del año 1985.

Figura 1. Familias de desaparecidos.



Fuente: Camino a casa.

Al respecto, García (2017) manifiesta que es precisamente -la imagen la que trafica significados (p. 101), por tanto, es decisión del lector si lee o no estas códigos o textos fijados allí, como la palabra clave 'desaparecidos' escrito en la portada de un periódico

en la última página de este libro álbum o como el año 1948 que aparece en la primera hoja del texto.

Es importante recordar que, en el año 1985, el 6 y 7 de noviembre, hubo en Colombia la toma del Palacio de Justicia por el M-19, en donde desaparecieron varias personas. Como se menciona en el marco teórico, las desapariciones forzadas es la -privación de la libertad de la cual se desconoce su paradero (GMH, 2013, pág. 57). La niña no sabe dónde está su padre y mucho menos las razones por las que ya no está con ellos. Bien lo argumentan Castillo y Suárez (2015) al afirmar que ?la figura de los desaparecidos es la voz que se configura en los periódicos y que al mantenerse en la habitación de esta familia clama justicia por sus seres queridos (pág. 230).

Otro indicio de la obra literaria que evidencia un rasgo característico de las desapariciones forzadas del conflicto armado es la **postura de los personajes**, especialmente la de la madre. En la imagen (Figura 2), se observa triste, cabisbaja y agotada, similar a lo que describe el testimonio de una mujer en Antioquia: Frente a las desapariciones uno sabía que cuando uno desaparecía iba muriendo despacitico toda la familia (GMH, 2013, pág. 57).

Figura 2. Postura de personaje.



Fuente: Camino a casa (2008, pág. 9).

Castillo y Suárez (2015) hacen una reflexión profunda acerca de las consecuencias generadas en la familia por esta ruptura, -Estas heridas o grietas son el

resultado de la aplicación de fuerzas por parte de grupos armados y el Estado que causan la separación de dos elementos: el padre con su familia, la realidad colombiana con sus víctimas y su pasado (pág. 233). Esto evidencia el daño, la fractura, el descuido, enfermedad, abandono que produce o ha producido el conflicto armado en nuestro país. Es una realidad la que viven algunos niños a diario en las escuelas, las bibliotecas, los espacios mediados por docentes que, en ocasiones son las figuras familiares ausentes en los estudiantes. En el libro álbum *Camino a casa*, esas grietas son evidentes en todas las ilustraciones, pues aparecen algunas de las edificaciones con muros deteriorados, y carros estrellados. Al respecto, Castillo y Suárez (2015) logran integrar y relacionar la historia presentada en el libro álbum con la historia vivida pero invisible en nuestra realidad colombiana.

Después de este primer análisis de *Camino a casa* (Buitrago y Yockteng, 2008), se puede decir que las categorías con mayor significación son los paratextos y las características del conflicto armado. La retórica visual y la postura de los personajes de esta obra literaria nos relacionan directamente con la característica de las desapariciones forzosas y las consecuencias en la infancia de esta manifestación del conflicto. Lo anterior deja analizar un indicio específico, las desapariciones forzosas de familiares y las heridas que esta situación genera.

Eloísa y los bichos

El presente libro álbum no tiene un único indicio visual que revele situaciones del conflicto armado. Al contrario, toda la obra es un indicio que nos permite la construcción de significado y por tanto se requiere de una lectura total de su propuesta narrativa para poder inferir que una de las temáticas trabajadas en su contenido es el desplazamiento forzoso. Sin embargo, no presentan las causas o momentos cruciales de esta manifestación del conflicto, sino al contrario las consecuencias que trae, es decir lo que pasa después de haber sido desplazado.

Veamos: en la Figura 3, se observa un juguete de peluche en medio de la calle al que acompaña el texto en la parte inferior izquierda que dice -no soy de aquí, esta ilustración es el inicio de la narración del libro álbum, inicio que se encuentra caracterizado por una negación del espacio, un desarraigo -como encuadre simbólico de las pérdidas (GMH, 2013, pág. 73).

A continuación, se presentan las semejanzas que tiene la ilustración del libro álbum con una fotografía del *Diario La Patria* publicada en el año 2016, en el artículo llamado: Colombia es el primer país del mundo en desplazamiento forzado en el que desarrollan el informe de la Agencia de las Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR), en el que manifiestan que nuestro país tiene aproximadamente siete millones de personas desplazadas.

Figura 3. Ausencia de la infancia.



Fuente: Eloisa y los bichos (2009, pág. 3.)



Fuente: Diario La Patria (2016).

En estas imágenes se observa la ausencia de la infancia, la pérdida de los juguetes de niños obligados a salir de su espacio, no sólo físico sino también de desarrollo personal, pues fueron coartados de su derecho al juego sea al espacio al que se llega (urbano) o del que se va (rural). Esta ausencia de infancia es representada en la ilustración del libro álbum de Buitrago & Yockteng (2009) y siete años después, la realidad se continúa repitiendo, como se muestra en la fotografía del *Diario La Patria* (2016), en desarrollo del titular Colombia es el primer país del mundo en desplazamiento forzado.

Como se ha manifestado desde el inicio de este artículo, la literatura infantil, en varias ocasiones, es una interpretación de un contexto sociocultural particular, así como de sus necesidades. Este libro álbum, aparte de comunicar, transmitir y generar emociones puede ser entendido como un camino para generar conciencia histórica y así evitar repetir la historia, como se observa en las dos imágenes anteriores, en donde las niñas, han llegado a un nuevo lugar, o saliendo de su lugar, deben dejar de lado su infancia, representada en los juguetes olvidados.

Continuando con el análisis, un testimonio brindado a GMH (2013) manifiesta que más que perder sus cosas, sus inmuebles, su pérdida se concentra en su base social, en su entorno. Lo anterior es revelado en la Figura 4, en la que se encuentran padre e hija, tristes; el padre mira detenidamente la fotografía de una mujer, mientras ella, la niña, mira con tristeza la ventana mientras llueve, a estas imágenes las acompaña el texto "pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás" (Buitrago y Yockteng, 2009, pág. 32).

Figura 4. Emociones.



Fuente: Eloísa y los bichos (2009, pág. 18).

Para finalizar, se hace necesario remitirse a las palabras del GMH (2013) -el desplazamiento forzado es, por tanto, un evento complejo que altera significativamente la existencia y los proyectos de vida de cada uno de los miembros de una familia? (pág. 296). Durante el desarrollo del libro álbum Eloísa y los bichos es notable el cambio en los roles y costumbres de los personajes. En la primera parte de la historia más evidente en el padre, pues llega con su traje de paño y maletín a buscar trabajo, y luego junto el texto -poco a poco nos hicimos a un lugar, aparece con su delantal al frente de su lugar de trabajo. Al final de la historia es visible el cambio o la construcción del proyecto de vida de la Eloísa quien deja de ser una niña, y ahora, en su adultez es un agente de cambio, una maestra, que ratifica su proceso con las palabras: ?Es verdad que no nací aquí... pero en este lugar aprendí a vivir.

Tengo miedo

Termina este análisis con la reedición del libro álbum Tengo miedo. Es importante recalcar que esta obra literaria ya ha sido objeto de análisis de otras investigaciones como por ejemplo la de Castaño y Valencia (2016) en la que se hallan cuatro indicios de conflicto armado, desplazamiento, daños materiales, pobreza, según las categorías por ellas construidas. A continuación, se profundiza en la manera como representan estas manifestaciones del conflicto armada en la obra literaria.

En esta obra literaria se revelan seis indicios claros del conflicto armado colombiano, a saber: despojos y extorsiones, desplazamiento forzado, secuestro, sevicia y tortura, ataque a bienes civiles y masacre. Veamos: aunque la lectura total del libro álbum permite observar claramente la estructura narrativa propuesta, me voy a detener en seis ilustraciones específicas que dan cumplimiento al objetivo de la presente investigación. La primera de ellas es la Figura 5, el momento en que Eusebio describe el monstruo que tiene cuernos, se observa en la imagen a un monstruo peludo que arrebató el techo de una casa obligando a sus dos habitantes a salir desesperadamente de allí.

Figura 5.

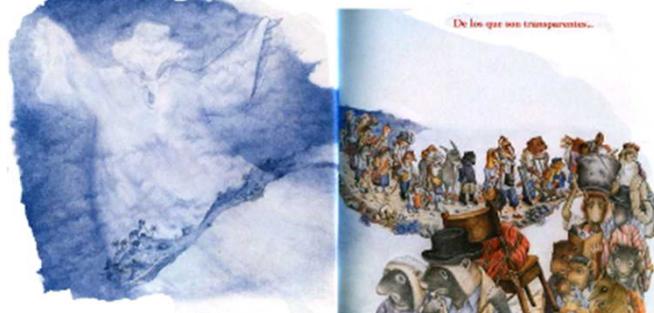


Fuente: Tengo miedo (2012, pág. 8).

Se encuentra la relación directa de esta ilustración con la manifestación del conflicto armado de despojos y extorsiones. El GMH (2013) define los despojos como la -expropiación de bienes materiales (pág. 76) en donde son obligados a dejar sus viviendas y bienes con el fin de apoderarse de las mejores tierras. En la ilustración 5, se puede observar que los habitantes intentan decir -basta, pero salen angustiados del lugar, incluyendo las aves que por allí se encuentran.

La siguiente imagen también es analizada desde su propiedad cinematográfica, debido a la necesidad de contar con la visión subjetiva del lector. En esta ilustración Eusebio le dice a Ananías que tiene miedo de los monstruos que son transparentes (Figura 6). Este monstruo se encuentra al costado izquierdo de la página sobre un pequeño pueblo desolado, mientras que al costado derecho de la página se observan los habitantes de ese pueblo caminando con sus enseres al hombro y con su rostro invadido por la tristeza. El desplazamiento se retrata en esta obra del entorno rural, debido a que se evidencia la salida de un pueblo. Evidentemente es la manifestación del desplazamiento la que se deja entrever en la imagen (Figura 6), debido a que es clara la masificación y el control de territorios estratégicos, propios del desplazamiento forzoso (GMH, 2013, pág. 71). A diferencia de lo encontrado en el libro álbum de Eloísa y los bichos el desplazamiento en Tengo miedo se observa masivamente. Podría decirse que el pueblo que está apoderado por el fantasma transparente es El Salado, Bolívar o San Carlos, Antioquia.

Figura 6.



Fuente: Tengo miedo (2012, pág. 9).

El desplazamiento (GMH, 2013) lleva consigo el abandono de sus hogares, tierras, costumbres... con el único objetivo de primar la supervivencia de familias enteras. Por si fuera poco,

es un largo proceso que se inicia con la exposición a formas de violencia como la amenaza, la intimidación, los enfrentamientos armados, las masacres y otras modalidades. La salida está precedida por períodos de tensión, angustia, padecimientos y miedo intenso. (pág. 296)

Continúo con el tercer y cuarto monstruo descritos. Estos tienen colmillos, su vestimenta es de un rojo encendido, uno de ellos vuela sobre una escoba y su aspecto, al igual que los dos anteriores, es maléfico. Su accionar es atacar bienes civiles y sabotear al pueblo.

La manifestación del conflicto armado colombiano de ataques a bienes civiles y sabotaje es menos visible que las anteriores, debido a que las víctimas son heridas y saboteadas, es decir no hay muertes, aunque en algunos casos sí. El daño a la población civil se evidencia por: a) la destrucción parcial o total de sus bienes, en la Figura 7, se observan daños a sus enseres y viviendas; b) la afectación de la seguridad alimentaria de la población, en la ilustración se observa claramente que algunas mazorcas, plátanos y papas son también arrastradas por el huracán generado por el monstruo; y c) daños ambientales generados por el ataque y sabotaje a bienes civiles como los oleoductos, torres eléctricas y vías públicas, la ilustración es clara al mostrar dos árboles sin vida, producto del huracán provocado por el monstruo que vuela sobre una escoba.

Figura 7.



Fuente: Tengo miedo (2012, págs. 10-11).

En quinto lugar, se encuentra la ilustración de aquel monstruo que se esconde en lugares oscuros y sólo deja ver sus ojos brillantes (Figura 8). Este monstruo se lleva a la fuerza a una madre de una familia de chigüiros, el esposo con el hijo en brazos corre detrás de ellos.

Figura 8.

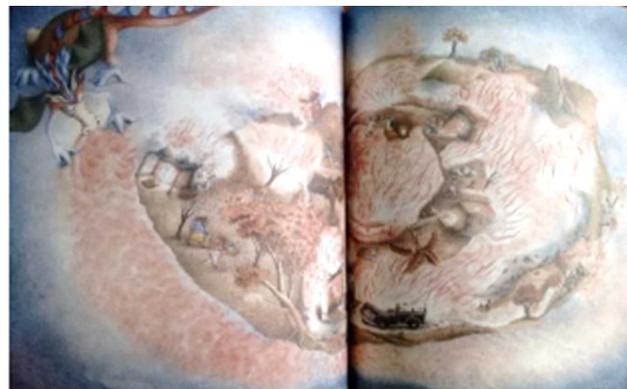


Fuente: Tengo miedo (2012, pág. 12).

El anterior es un indicio de una de las manifestaciones más desgarradoras del conflicto armado colombiano, el secuestro. Así como se menciona en el marco teórico, el Código penal colombiano define el secuestro como el acto de arrebatar, sustraer u ocultar una persona, en la ilustración se observa cómo el monstruo arrebató a este chigüiro hembra. La historia nos cuenta que el secuestro de una mujer dio origen al paramilitarismo en Colombia con la agrupación MAS (muerte a secuestradores) formada por el Cartel de Medellín. Esta mujer fue la hermana de los narcotraficantes Ochoa Vásquez (GMH, 2013, pág. 65).

Y, en sexto lugar, se encuentra la imagen del monstruo que escupe fuego (Figura 9), quema seis casas y un auto, sembrando terror en sus habitantes, obligándolos a salir despavoridamente con lo poco que pueden rescatar; en la parte central inferior de la Figura 10, se encuentra la imagen de un ser fallecido y al lado derecho su compañera que lo llora.

Figura 9.

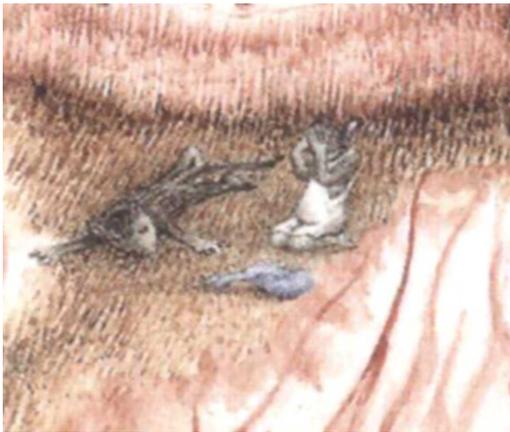


Fuente: Tengo miedo (2012, pág. 13).

El indicio del conflicto armado hallado en el aspecto connotativo del elemento cinematográfico de la Figura 10, es lo que el GMH (2013) denomina masacre: una estrategia para sembrar terror. Como lo vivido en la Masacre de El Tigre el 9 de mayo de 1999.

La noche del 9 de enero de 1999, aproximadamente 150 paramilitares del Bloque Sur Putumayo, unidad adscrita al Bloque Central Bolívar-BCB- de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), irrumpieron en la zona urbana de la Inspección de Policía El Tigre, en el Bajo Putumayo (Valle del Guamuéz), en donde asesinaron a 28 personas, quemaron casas, motocicletas y vehículos. (pág. 1)

Figura 10.



Fuente: Tengo miedo (2012, pág. 13).

Un relato recuperado por el GMH (2013), cuenta que fueron seis casas las incendiadas ese día, pues aparte de vivir gente allí, eran casas en donde funcionaba algún negocio como tiendas de abarrotes. Fue una

masacre perpetuada por los grupos paramilitares debido a que los habían estigmatizado en ser un pueblo guerrillero (pág. 52).

Los anteriores sucesos relacionados en esta investigación con la realidad colombiana dejan entrever la intención que tiene el autor de dar a conocer a sus lectores lo que ha pasado, para construir memoria e historia de nuestro país. Da Coll -no hace concesiones y trata a los niños como lectores inteligentes- (Robledo, 2015, pág. 3). Afirma Da Coll (2016) en una entrevista brindada al Diario El Tiempo:

Yo sostengo que cuando uno hace libros para niños, o por lo menos en mi caso, lo que sucede es que tiene una herramienta que sabe manejar, pero como adulto hay cosas que a mí me afectan emocionalmente y las puedo traducir a través de ese lenguaje en que me expreso. Obviamente, todo lo que pasa en este país me afecta profundamente. (pág. 1)

Después de este análisis de Tengo miedo (Da Coll, 2012), se puede decir que las categorías con mayor significación son los paratextos y las características del conflicto armado. Los elementos cinematográficos, la ilustración, la estructura narrativa y la postura de los personajes de esta obra literaria nos relacionan directamente con las seis características identificadas y analizadas desplazamiento forzado, secuestro, sevicia y tortura, ataque a bienes civiles y masacre. Pasemos ahora al segundo nivel de análisis en donde se realizará la triangulación de las tres obras literarias, para así dar paso a los resultados y las conclusiones. En la Tabla 3 muestro una visión completa de la presencia de los aspectos connotativos de la imagen en relación con el conflicto armado, las relaciones texto e imagen encontradas, la retórica visual y huella, propias de cada libro álbum.

Tabla 3.
Aspectos connotativos de los tres libros álbumes

Obra literaria	Aspectos connotativos de la imagen en relación con el conflicto armado						Relación imagen-texto		Imagen	
	D.F	S	D.E	Dz.F.	S. T.	A	Simb.	Fic.	r.v.	e.c.
Tengo Miedo (Ivar a Coll)		X	X	X	X	X	X		X	X
Camino a casa (Jairo Buitrago)	X							X	X	X
Eloísa y los bichos (Jairo Buitrago)				X				X	X	X

Nota. Fuente: elaboración propia.

A partir del anterior cuadro podemos analizar que los tres libros álbumes, se caracterizan por aprovechar las ventajas de la retórica visual y por ende los elementos cinematográficos de la imagen. Aspectos propiamente connotativos, puesto que requieren de la interpretación del lector, para poder encontrar la intención comunicativa del texto literario. Estos elementos propios de la imagen hacen que la visión subjetiva del lector se centre en lo que el autor intento transmitir. Es decir, que genere un sentido diferente del que propiamente le corresponde, pero existiendo entre ese

sentido diferente y el propio alguna conexión o semejanza.

Por ejemplo, en Eloísa y los bichos, la protagonista de la historia se presenta como un bicho raro, pero para los lectores los bichos (insectos) son lo que rodean a Eloísa. En Camino a casa, está justamente en los paratextos al inicio y al final de la historia, pues las huellas confirman lo que el lector ha construido durante la lectura, el león es el papá. Y en Tengo miedo, la transformación de las expresiones de los personajes

monstruosos cuando están atacando a la población y cuando se encuentran compartiendo y aflorando sus miedos en soledad.

Para complementar lo anterior, los aspectos connotativos de la imagen en relación con el conflicto armado se hacen evidentes, en la imagen. Tanto Eloísa y los bichos, como Tengo miedo, expresan por medio de la ilustración, el flagelo del desplazamiento forzoso que ha vivido o vive nuestro país. El primero, relata lo que tuvo que vivir una familia, conformada por padre e hija, después de haber sido desplazados de su lugar de origen, sentirse como un bicho raro. El segundo, muestra el momento preciso en que un monstruo transparente, desplaza forzosamente (se evidencia en la expresión del rostro de los habitantes) a todo un pueblo.

Otro de los aspectos a analizar es la estructura narrativa de los tres. Dos de ellos, Camino a casa y Eloísa y los bichos coinciden en presentar la historia en el casco urbano. Estos dos textos son de los mismos autores (Buitrago & Yockteng). La historia es presentada después de haber sucedido la manifestación del conflicto armado. En el primero una desaparición forzosa del padre de una familia; y el segundo un desplazamiento forzoso de una familia. En los dos casos la familia se descompuso y sus principales víctimas son los hijos, en este caso las niñas, protagonistas de la historia. En el caso de Camino a casa, es su padre el que se encuentra ausente forzosamente en el hogar, y en el caso de Eloísa y los bichos es su madre, quien ya no está con ellos.

Todo lo contrario, sucede en el libro álbum Tengo miedo. En primer lugar, la historia sucede en el campo, espacio rural donde habita el protagonista. En segundo lugar, las manifestaciones del conflicto armado se presentan justo en el momento en que está sucediendo el secuestro, el despojo, el desplazamiento forzado, los ataques a bienes civiles y la sevicia. Sin embargo, el protagonista de la historia no se encuentra directamente inmerso en esas situaciones, pero sí le preocupan y llenan de temor. En tercer lugar, es una figura masculina infante, la víctima indirecta de la historia. Vive solo, sin familia en la ruralidad.

Conclusiones

Los referentes temáticos que privilegian estos tres libros álbumes de la literatura infantil colombiana para caracterizar el conflicto armado son: desapariciones forzadas, despojos y extorsiones, secuestro, sevicia y tortura, y en mayor medida el desplazamiento forzado.

Los aspectos que se pueden ser aprovechar pedagógicamente son: suscitar una experiencia estética en el lector o lectores que la exploren; la lectura inferencial que propone la imagen es allí en donde la riqueza de los libros álbumes juegan un papel importante, pues tanto los que lectores que decodifican el código escrito, como los que aún no lo hacen, pueden

aprovechar la riqueza de las imágenes, sus colores, sus tamaños, su expresión para comprender la intención comunicativa del autor. Asimismo, la provocación de una lectura crítica e intertextual. Cada libro álbum, es el inicio de una cadena de lecturas, tanto de obras literarias, como de lecturas de la realidad y del contexto que suscitan una postura de inquietud y curiosidad en el lector por conocer más y más acerca de las temáticas encontradas en las mismas.

Finalmente, se resalta la importancia de construir memoria histórica en los lectores niños, jóvenes y adultos.

Referencias

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004) Lectura de imágenes. Los niños Interpretan Textos Visuales. 1a ed., México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, J. (2008). Camino a casa. Bogotá?: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, J. y Yockteng, R. (2009). Eloísa y los bichos. Bogotá: Babel.
- Castañón, A. y Valencia, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos Revista de estudio sobre lectura* No. 15, pp. 114-131. Recuperado de: http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/81753 https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862
- Castillo, A. y Suárez, A. (2015). Conflicto y memoria en el libro álbum Camino a casa. *Enunciación*, 20(2), pp. 222-235. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/9729/13745> <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.2.a04>
- Charria, A. (2016). Literatura para desarmar la guerra. Recuperado de: https://revistadiners.com.co/ocio/literatura/49748_literatura-infantil-no-color-rosa/
- Colomer, T. (2005). Album y texto. En el libro álbum invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco del libro.
- Da Coll, I., (2012). Tengo miedo. Bogotá: Alfaruara.
- Da Coll, I., (2016). Entrevista realizada por el Diario El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16537613>
- Diario La Patria (2016). Colombia es el primer país del mundo en desplazamiento forzado. Recuperado de: <http://www.lapatria.com/nacional/colombia-es-el-primer-pais-del-mundo-en-desplazamiento-forzado-289146>
- Durañ, T. (2009). Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro.
- Fondo de Cultura Económica (2015). Obras para niños y jóvenes. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fondo de Cultura Económica. (2015). Plan lector. Fondo de Cultura Económica. Colombia. Bogotá: FCE-Centro Cultural Gabriel García Márquez.
- Fundalectura (2016). Los buenos libros hacen buenos lectores. Reseña de títulos altamente recomendados 1990-2015. Bogotá: Fundalectura.
- Fundalectura. (2015). Libros altamente recomendados para leer y compartir. Bogotá: Fundalectura.
- García-González, M. (2017). Narrando la Dictadura a la infancia. Imágenes que trafican significados. En *Catedral Tomada. Revista de crítica literaria Latinoamericana*. Vol 5 N° 9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235447>. <https://doi.org/10.5195/CT/2017.243>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nal.

- Hanan, F. (2007). Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción? Bogotá: Norma.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, P. (2011). Entrevista realizada a Pilar Lozano. Fundación cuatro gatos. Recuperado de: <https://cuatrogatos.org/blog/?p=107>
- Meneses, G. (2016). Gerardo Meneses, el escritor de historias del conflicto para niños. Entrevista realizada por El espectador.com. Recuperado de: <https://www.elspectador.com/entretenimiento/unchatcon/gerardomeneses-el-escritor-de-historias-del-conflicto-articulo-629645>
- Moebius, W. (2005). Introducción a los códigos del libro álbum. En B. Bellorín, El libro álbum invención y evolución de un género para niños (págs. 116-129). Caracas: Banco del Libro.
- Petit, M. (2001). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de cultura económica.
- Robledo, B. (2012). Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Robledo, B., (2015). Ivar Da Coll. En Tiempo de leer, No. 11, Marzo - abril de 2015. Bogotá: Ediciones SM. Recuperado de: <http://www.literaturasmcolombia.com/sites/default/files/sm-tiempodeleer11-web.pdf>
- Rosenblatt, L. (1978). La literatura como exploración. México: Fondo de cultura económica.
- Sánchez, C. (2016). La literatura infantil y juvenil colombiana frente al conflicto armado. En Tiempo de leer, 15. Bogotá: Ediciones SM Colombia.
- Sandoval, M. (2014). El conflicto colombiano en la literatura. Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la primera infancia. Bogotá: SED.
- Shulevitz, U. (2005). ¿Que? es un libro álbum? En El libro álbum: invención y evolución de un género para niños. (pp. 8-13). Caracas: Banco del libro.
- Torres, D. (2016). La biblioteca, escenario para la construcción de experiencias estéticas desde la lectura del libro álbum. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4074/1/TorresHerreraDeicyYazmin2016.pdf>
- Vasco, I (2013). Entrevista a Irene Vasco. Revista Babar. Recuperado de: <http://revistababar.com/wp/entrevista-a-irene-vasco/>
- Vasco, I. (2017). Entrevista no publicada realizada por la autora de la presente investigación.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. Enunciación 19(2), pp. 333-345. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>



Nombre de la obra: Por mi culpa, por mi gran culpa

Autora: Marta Amorocho

Año: 2006

Técnica: Fotografía. Políptico, 60 x 40 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). *¡Abrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.*

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro

The playful one as a pedagogical strategy to strengthen acceptance and recognition of the other

O lúdico como estratégia pedagógica para fortalecer a aceitação e o reconhecimento do outro

Enadys Janet Coronado Herazo
Especialista en Lúdica Educativa
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
ena-3004ch@hotmail.com

Paola Andrea Benavides Navarro
Especialista en Lúdica Educativa
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
paobenabidesn@gmail.com

Olga Raquel Castaño Navarro
Especialista en Lúdica Educativa
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
orcn7@hotmail.com

Juan Gabriel Castañeda Polanco
Doctor en Pensamiento Complejo
Corporación Universitaria Iberoamericana
juan.castaneda@ibero.edu.co

Resumen

La investigación parte de la necesidad de impulsar una escuela transformadora que aporte al fortalecimiento del tejido social de la niñez; por lo tanto su propósito fue fortalecer la aceptación y reconocimiento por el otro a través de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, en una muestra intencionada de 20 estudiantes del grado tercero B, de la institución educativa el Cedro de Ayapel Córdoba; fundamentada en el enfoque del paradigma epistemológico de investigación social, ruta cualitativa y diseño de investigación acción. Se inició con una prueba de caracterización que permitió identificar las actitudes negativas que afectan las relaciones interpersonales, se reconocen situaciones de rechazo hacia el otro; por lo tanto se diseñó e implementó una estrategia de intervención pedagógica basada en la lúdica que contribuyó en gran medida a minimizar las actitudes negativas en la población seleccionada; dando cuenta de un impacto significativo que impulsó en niños y niñas el desarrollo del pensamiento crítico como un elemento esencial para la transformación del tejido social. Para finalizar, se reconoció la estrategia como una oportunidad para brindar a los estudiantes ambientes de aprendizajes generadores de diálogos e integradores para la formación de ciudadanos con la capacidad de gestionar apropiadamente sus emociones.

Palabras claves: empatía, reconocimiento, aceptación, emociones.

Abstract

The research is based on the need to promote a transformative school that contributes to the strengthening of the social fabric of childhood; Therefore, its purpose was to strengthen the acceptance and recognition of the other through pedagogical strategies based on playfulness, in an intentional sample of 20 third grade B students, from the Cedro de Ayapel Córdoba educational institution; based on the approach of the epistemological paradigm of social research, qualitative route and action research design. It began with a characterization test that allowed to identify the negative attitudes that affect interpersonal relationships, situations of rejection towards the other are recognized; therefore, a playful-based pedagogical intervention strategy was designed and implemented, which greatly contributed to minimizing negative attitudes in the selected population; realizing a significant impact that promoted the development of critical thinking in boys and girls as an essential element for the transformation of the social fabric. Finally, the strategy was recognized as an opportunity to provide students with learning environments that generate dialogue and integrate for the formation of citizens with the ability to appropriately manage their emotions.

Keywords: empathy, recognition, acceptance, emotions.

Resumo

A pesquisa parte da necessidade de promover uma escola transformadora que contribua para fortalecer o tecido social da infância; portanto, seu objetivo foi fortalecer a aceitação e o reconhecimento do outro por meio de estratégias pedagógicas baseadas no jogo, em uma amostra intencional de 20 alunos da terceira série B, da instituição educacional El Cedro de Ayapel Córdoba; com base na abordagem do paradigma epistemológico da pesquisa social, percurso qualitativo e design de pesquisa-ação. Começou com um teste de caracterização que permitiu identificar as atitudes negativas que afetam as relações interpessoais, são reconhecidas situações de rejeição para com o outro; assim, foi desenhada e implementada uma estratégia de intervenção pedagógica baseada no lúdico, que muito contribuiu para minimizar atitudes negativas na população selecionada; percebendo um impacto significativo que promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico em meninos e meninas como elemento essencial para a transformação do tecido social. Por fim, a estratégia foi reconhecida como uma oportunidade de proporcionar aos alunos ambientes de aprendizagem que gerem diálogo e integração para a formação de cidadãos com capacidade de gerir adequadamente suas emoções.

Palavras-chave: empatia, reconhecimento, aceitação, emoções.

Introducción

En la historia de la educación en Colombia se han dado transformaciones desde diversos paradigmas educativos que han regulado las formas como enseñar y cómo se aprende, situando en un ámbito importante el rol del docente; quienes en ocasiones han olvidado la figura y particularidades del entorno de sus estudiantes, lo que ha generado que en algunos territorios se vea como un sistema con pocas posibilidades de cambio, enmarcada en metodologías de enseñanza totalmente tradicionales y ortodoxas. En esa línea de reflexión esta investigación intencionó contribuir en la formación de ciudadanos más seguros, con la capacidad de integrarse de manera autónoma a diversas interacciones sociales basadas en el respeto, con capacidad resiliente, con lo que se aportaría a un cambio social para garantizar ambientes generalizadores e inclusivos con incidencia en la familia y en la sociedad. Según López Miguel (2016) para que haya reconocimiento del otro, es necesario "considerar a la otra persona desde su diversidad y diferencia, en donde reconozcamos su dignidad como persona y sus derechos humanos vigentes en el escuela y sociedad" (pág. 56). En ese sentido, una de las problemáticas actuales de la sociedad diversa, radica en la no

aceptación de las diferencias y con ella, la discriminación, como un acto de rechazo, excluyente, dando un trato de inferioridad al otro, dicha problemática, se desplaza a la escuela, donde toma mayor fuerza y rigor.

Ante la evidente realidad, surgen muchos enfoques educativos que abordan otras esferas de la vida que deben estar centrados en el aprovechamiento de los recursos y espacios que potencializan el aprendizaje de niños y niñas, atribuyendo importancia a las interacciones del ser con el entorno o contexto y brindar a los docentes la oportunidad de preparar a sus estudiantes para la vida, a partir de condiciones mínimas que generen impactos positivos para aprender a convivir y a tolerar las diferencias, incorporando reglas y normas sociales del día a día. Por lo anterior, desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) se enfatiza en la importancia de formar seres sociales que desarrollen la capacidad de establecer relaciones sanas con sus semejantes en cualquier entorno; aunque reconoce que no siempre es fácil desenvolverse en un determinado contexto social; puesto que no se han adquirido las habilidades necesarias para hacerlo. Es por eso, que propone enseñar a desarrollar habilidades para la vida, pues se ha logrado demostrar que "enseñarlas es la forma más

eficaz para establecer comportamientos saludables" (OMS, pág. 45) y estas, se deben potenciar tanto de manera individual, como colectiva, pues, en un reto que se presenta al mundo contemporáneo al cuidado de la vida especialmente de la niñez y adolescencia (OMS, 2011).

En ese orden de ideas, desde esta investigación se busca resignificar la labor del docente frente a la promoción y fortalecimiento del reconocimiento y aceptación por el otro, a través de la incorporación de estrategias lúdicas que sean el enlace para que los estudiantes logren mitigar y disminuir las problemáticas socioeducativas que surgen a raíz de la ausencia de una educación en valores y de espacios de interacción social; por lo que se considera que la afiliación de la lúdica en el campo educativo se convierte en un elemento clave para abordar el desarrollo de habilidades sociales que preparen al ser, para la vida.

El desarrollo de habilidades para la vida como estrategia educativa, según la **Organización Panamericana de la Salud** (OPS) (s.f), ha

contribuido en forma efectiva al desarrollo saludable de niños y adolescentes, posibilitándoles el desarrollo de destrezas que les permitan adquirir las aptitudes necesarias para el desarrollo humano integral y diverso para afrontar en forma efectiva los retos de la vida diaria. (parr. 2)

Esto, implica asumir retos para aprender a convivir y aceptar la diversidad como resultado de los procesos de socialización positivos que, desde el hogar, la escuela y la comunidad, se debe impulsar.

Es por eso por lo que generar nuevas estrategias pedagógicas lúdicas dentro del aula, no sólo mejoraría el ambiente escolar, sino que estimularía a los estudiantes a integrarse de una manera activa en su propio desarrollo de aprendizaje y de interacción social; fortaleciendo la innovación y destrezas de los docentes ante una realidad que requiere ser vista desde sus particularidades y no como una réplica más del sistema. En ese sentido, se orienta a transformar las dinámicas de la profesión docente y trabajo social que aporten al desarrollo del ámbito pedagógico que impulse el pensamiento crítico como un elemento esencial para la transformación del tejido social y el reconocimiento del otro. En esa misma línea de reconocer el rol que cumple el docente, según Correa et al. (2015) es el principal responsable de la creación de ambientes de aprendizajes motivantes para los niños y niñas que aporten al desarrollo de su creatividad e imaginación; con calidad humana, profesionalismo y vocación. Es decir, docentes dinamizadores, orientadores de los aprendizajes, desde la actualización y diversificación de sus prácticas educativas para ofrecer a sus estudiantes mejores oportunidades de una educación pensada y direccionada desde y para la inclusión escolar.

En el marco de esta investigación surgió la importancia de fortalecer la aceptación y reconocimiento por el otro a través de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica para contribuir en el mejoramiento positivo del entorno escolar, personal, familiar y social de los estudiantes. Esto, considerando que la incorporación de estrategias lúdicas en el entorno educativo genera motivación en los estudiantes y permite, el fin último reconocer que es la aceptación del otro, de esta forma se entiende que cada persona es un ser auténtico y diferente acuerdo con las costumbres, culturas, religiones, valores, normas, hábitos familiares. En ese sentido, desde el MEN (1997) se expone que el juego es un factor dinamizador en la vida de los niños y niñas, por tanto, le permite construir conocimientos, el encuentro consigo mismo, con el mundo físico y social.

Las estrategias lúdicas buscan dinamizar el aprendizaje de la aceptación por el otro, fomentando ambientes basados en el juego, donde se enfatice expresiones de afecto hacia los compañeros y lograr que las experiencias sean significativas para todos los estudiantes, además, la lúdica conduce a reflexionar en varios escenarios; en ese sentido, Martínez (2014) considera que la lúdica una actividad fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en la que se fomenta la participación, la colectividad, creatividad y otros principios fundamentales en el ser humano, ya que todo juego sano enriquece y la actividad lúdica sana es instructiva; la cual permite al estudiante pensar y actuar desde la diversidad de las aulas, ser más incluyente y llegar discriminaciones.

En la importancia de promover ambientes de aula diversos es preciso expresar, que en el mundo actual es de vital importancia que la educación sea inclusiva, por lo cual desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se trabaja por estructurar estrategias que promuevan la inclusión de las personas que están por fuera del sistema educativo, por razones sociales culturales políticas geográficas o económicas, por lo cual es pertinente retomar lo expuesto por Llançavil y Lago (2016) quien menciona que incluir también significa reconocer que todos somos diferentes, que contextos sociales y educativos requieren de estrategias diferentes para que la educación sea pertinente. Por tal razón, si se garantiza a la sociedad entornos educativos incluyentes, se estaría contribuyendo a fortalecer la aceptación y el reconocimiento por el otro, según la teoría de Honneth (1997) "se desarrolla la categoría de reconocimiento como la tensión moral dinamizadora de la vida social" (pág. 67). Es decir, reconoce que el sujeto necesita del otro para lograr la construcción de una identidad estable y plena; lo que implica que la vida humana para llegar a la autorrealización o relación consigo mismo, debe desarrollar de manera consistente la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima.

Se entiende al autor que la definición de la identidad está fundamentada en la conciencia de sí mismo del sistema humano y sus relaciones intersubjetivas; el cual es conformado por personas, quienes existen

cuando plantean la distinción entre ser, vivir y existir a saber cómo una condición única del concretamente humana. Por su parte, Hegel (1996) expresa que "la lucha por el reconocimiento sólo puede encontrar una solución satisfactoria y, ésta consiste en el régimen del reconocimiento recíproco entre iguales" (pág. 242). Es decir, el reconocimiento no sólo debe enmarcarse en las diferencias; sino también asumir como punto de referencia la igualdad. En la importancia de reconocerse y reconocer al otro Taylor (1993) expresa que "el reconocimiento se vuelve indispensable en la vida del ser humano por la necesidad de aprender a reconocerse y tener una identidad; pues la identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este" (pág.43).

Para finalizar, es importante resaltar un componente muy importante en la vida del ser humano y que da pertinencia a esta investigación, son las competencias socioemocionales; las cuales, según Bisquerra (2003) son "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (pág. 63). Lo que impulsa la necesidad que en las instituciones educativas se promueva la implementación de acciones que aporten a la regulación de las emociones en los estudiantes desde ambientes de aprendizajes innovadores, lúdicos que les generen mejores relaciones interpersonales.

Referentes investigativos

La investigación partió desde la mirada de proponer una estrategia pedagógica basada en la lúdica para fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro y para demostrar su pertinencia se consultaron algunos estudios desde diversos contextos: internacional, nacional y local. En ese orden de ideas se inició con el internacional donde investigadores aportan a esta investigación; por tanto, se cita a Mellado (2016) quien pudo demostrar que el reconocimiento en el otro surge

de un egoísmo plenamente lúcido y consecuente; lo que exige que se dé entre los seres humanos una comunicación racional, y desde un ámbito simbólico operativo de ejercer la ética como una condición necesaria en la vida de las personas para convivir en sociedad.

Según Arrese (2019) el problema del reconocimiento del otro se considera como una posibilidad de la autoconciencia y desde el pensamiento filosófico del Fichte "concebe la autoconciencia como la auto posición del yo, en tanto que él o ella es el fundamento de una actividad que él o ella se atribuye a sí mismo" (pág. 119). Es decir, constituye una actividad reflexiva que se revierte en sí misma para lograr interacciones sociales con respeto y aceptación por el otro desde la formación de ciudadanos con mejores interacciones sociales.

Por su parte, Albalá, Etchezahar y Maldonado (2021) demostró que las relaciones entre las creencias sobre

la inclusión educativa y las actitudes son favorables hacia la justicia social. Además, se reconocieron diferencias en lo que se cree sobre la inclusión educativa en función de los niveles de creencia en un mundo justo y con la necesidad de lograr el cierre cognitivo que se puede alcanzar. Desde la línea de promover aulas incluyentes Chávez y Molina (2018) expresa que "las actitudes discriminatorias implican asociar la diferencia con asimetría en términos de inferioridad o peligrosidad de la diferencia" (pág. 479). Es decir, se articulan esquemas de percepción que reconocen desigualdades y esto es superado se estaría aportando a formar niños y niñas más conscientes con la capacidad de aceptar al otro tal y como es.

Por otra parte, Guillén et al. (2021) demostró en su estudio que existe una relación directa entre las habilidades comunicativas y de interacción social; es decir, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas para reconocer la importancia de una comunicación asertiva para fortalecer las interacciones sociales en los estudiantes. Lo que permite concluir que el desarrollo de las habilidades comunicativas favorece las interacciones sociales y facilita que haya mejores niveles de aceptación y reconocimiento del otro. Así mismo Ricaldi, Sebastián y Subiría (2020) concluyeron en su estudio que el aprendizaje social depende en gran parte del uso del enfoque de género y las relaciones sociales desde una visión inclusiva y social; una tendencia de logro que representa una influencia significativa en el contexto escolar para promover la formación de ciudadanos responsables desde una visión inclusiva y social.

Por otra parte, Pérez y Molina (2020) en su estudio reconocieron que la resiliencia ha tomado fuerza en las es últimas décadas para lograr un enfoque más socio-educativo para lograr la comprensión de elementos culturales y comunitarios que emergen en los procesos resilientes. Por otra parte, García, Añaños y Medina (2020) en lo que tiene que ver con educación social expresan que es en la escuela donde se deben construir apuestas educativas permanentes en la cultura de paz para la escuela y su entorno; por lo que se reconoce la importancia de elaborar propuestas para la complementariedad, fortalecimiento y eficacia desde la educación social escolar.

En cuanto al contexto nacional se inicia con el estudio de Mejía (2019) habla del de la importancia de los procesos de humanización que acontece en la vida del ser humano, para ubicarse en el mundo y le da el derecho de nombrarse ser sujeto de derechos en la sociedad; es decir, son perspectivas de la vida para construir el reconocimiento del otro en la familia, la escuela y la sociedad y se reconoció que el proceso de humanización no solo es tarea de la familia; sino también de la escuela; y, no solo por el desarrollo cognitivo que allí puedan interiorizar, sino por las posibilidades de humanización que desde la acción educativa se puede evidenciar desde las prácticas docentes y su capacidad para ayudar a sus estudiantes a reconocerse socialmente y aceptar a los demás desde una perspectiva humanista.

Por su parte, Castro (2020) hace referencia a la importancia del diálogo crítico y demuestra que los diálogos en los que se promueve "la teoría del reconocimiento, los agravios morales y la educación" (pág. 11) han generado la reflexión ética en la que la recriminación o compromiso frente a los problemas que se presentan en el contexto educativo es delegada al ámbito de la convivencia; lo que implica se dé un desconocimiento de otras situaciones en las que también se requiere promover acciones para intervenirlas. Por su parte, Cuesta (2018) analizan la importancia que cumple el reconocimiento y su teoría en la práctica educativa, para mostrar que su conceptualización supera la valoración social y considera que el reconocimiento se convierte en el núcleo que constituye la subjetividad cuando el sujeto asume sus principios de interpretación, asignando valor a lo que hacen los otros sujetos.

El estudio de Cantor, J. (2018) tuvo como propósito contribuir a la convivencia escolar a partir de aprendizajes en el marco de la formación en competencias ciudadanas como una oportunidad para mejorar la convivencia escolar y reconfigurar una forma diferente de pensar la democracia, la participación o la multiculturalidad en el aula de tal manera, que se genere un impacto real en la cotidianidad de las relaciones sociales en la escuela. Así mismo, García y Rincón (2020) analiza "las dimensiones de la ciudadanía en el devenir histórico en cuanto se considera esta una construcción social, cultural e histórica" (pág. 200). Para demostrar que es necesario entender la dimensión y la manera cómo han sido abordados en el pasado y en el presente las dimensiones para la formación desde diferentes modelos de ciudadanía para reconocer la dimensión social, política, cultural y la evolución de las sociedades.

Para finalizar este análisis de estudios se citan a algunos autores a nivel local como Arrieta Pérez (2021) analizar como de dan las prácticas pedagógicas en el área de educación física, con lo que demuestra posibilita a los estudiantes la oportunidad de participar de ambientes de aula atractivos desde espacios de participación en clases; que además, permite la reflexión que integra, fortalece la convivencia, permite interacciones entre los estudiantes y fortalece la aceptación del otro. A sí mismo, Ceballos y Rada (2021) en su estudio donde vinculo estrategias lúdico-pedagógicas para el mejoramiento de la convivencia escolar, es una oportunidad para demostrar cómo cambian las actitudes en los estudiantes y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Materiales y métodos

Esta investigación estuvo basada en el enfoque cualitativo, el cual según Taylor y Bogdan (2000) desde este enfoque "el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; no son reducidos a variables, sino considerados como un todo" (parr.3). Es decir, se vincula y facilita interacciones de manera activa y natural con a los objetos de estudio. Es decir, permitirá reconocer los aportes más importantes que se presentan en el ámbito educativo y se propone desde la postura del paradigma social en articulación con la investigación acción (IA), considerada una herramienta metodológica heurística para estudiar realidades educativas, mejorar su comprensión y a su vez, lograr su transformación reconociendo la necesidad de asumir una concepción sociocrítica o socioconstructivista de la realidad social. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) se puede comprender como "el estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos "en espiral", se investiga al mismo tiempo que se interviene" (pág. 509). En la cual se generan espacios entre los actores sociales para el diálogo, la reflexión y la construcción del conocimiento sobre los diferentes problemas que puedan afectar las prácticas educativas dentro y fuera del aula.

La investigación se propone en la Institución educativa el Cedro del municipio de Ayapel Córdoba, la cual corresponde al universo de la población, ubicada en la zona rural del municipio de Ayapel departamento de Córdoba a 20 minutos del casco urbano por vía fluvial. Es de carácter oficial, cuenta con seis sedes, una población estudiantil de 594 estudiantes, en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica en jornada única. Para lo que se selecciona una muestra una muestra intencionada de 20 estudiantes que oscilan entre los 8 y 9 años con quienes se pretende desarrollar cada una de las acciones planteadas en los objetivos específicos.

Para el desarrollo de todo estudio investigativo en el campo de la educación se hace necesario focalizar la práctica pedagógica de los docentes por lo que se requiere la selección de técnicas e instrumentos pertinentes y que estén en coherencia con la ruta cualitativa e investigación acción; los cuales se detallan a continuación. Los cuales según Hernández Sampieri (2017) corresponde a "la diversidad de instrumentos que permiten capturar la esencia de las narrativas y sus significados cualitativos" (pág. 155). Es decir, son las herramientas que posibilitan la recolección de datos desde el reconocimiento detallado de la información para lo que se propone la Tabla 1.

Tabla 1.
Instrumentos

Objetivos específicos	Técnicas	Instrumentos
Caracterizar las diferentes situaciones donde se manifiesta el rechazo que afecta la aceptación o reconocimiento por el otro en los estudiantes del grado tercero B de la I.E El Cedro del municipio de Ayapel, Córdoba, a través de una encuesta diagnóstica.	Entrevista	Entrevista semiestructurada focalizada Diálogos directos desde los grupos focales. Grabaciones.
Diseñar una estrategia pedagógica basada en la lúdica que permitan afianzar habilidades para la aceptación y reconocimiento del otro.	Secuencia didáctica	Unidades didácticas
Implementar el desarrollo de la estrategia pedagógica basada en la lúdica con el propósito de lograr el fortalecimiento de las relaciones interpersonales para el reconocimiento y aceptación del otro.	Grupos focales	Notas de campo
Evaluar el impacto de la estrategia lúdico-pedagógica, diseñada para el desarrollo de habilidades que permitan el reconocimiento y aceptación por el otro.	Entrevista Triangulación	Entrevista semiestructurada focalizada Diálogos directos con los grupos focales. Grabaciones. Tabla comparativa.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte para logra el desarrollo exitoso de esta investigación fue necesario proponer cuatro las fases orientada desde lo propuesto en los objetivo específicos, el las cuales se detallaron las acciones a desarrollar, partiendo con la caracterización de la población en la que se reconoció la realidad del problema de estudio, lo que sirvió de insumo para proceder al segundo objetivo y diseñar la estrategia pedagógica; la cual fue implementada con éxito y se finaliza con la evaluación final y así, se dio cumplimiento a los objetivos y se hizo uso de los instrumentos que se requieran en las proponen 16 semanas de ejecución.

Resultados

Para el análisis de resultados fue necesario contar con la validación de los instrumentos requeridos para ser aplicados durante las fases propuestas por cada objetivo específico: diagnóstico, diseño, implementación y la evaluación final de la estrategia de la cual causó un impacto significativo en el desarrollo de la investigación y se logró validar el cumplimiento de los objetivos a partir de las categorías de análisis propuestas: Identificación de las propias emociones; manejo de las propias emociones; empatía; identificación de las emociones de los demás. Dichas categorías, fueron la base orientadora para el

análisis e identificación de resultados; los cuales se dieron en su orden de desarrollo, dando inicio con la fase diagnóstica y finalizando con la evaluación final para validar el impacto de la investigación.

Para la validación del cumplimiento del primer objetivo, se pudo reconocer que en el grado del grado tercero B de la institución educativa el Cedro algunos estudiantes se muestran inseguros, se sienten excluidos de ciertas situaciones escolares, presentan actitudes violentas como agresiones tanto físicas como verbales; se evidenció una alta tendencia a los silencios de los niños y niñas frente a situaciones de conflicto o expresión de sus emociones, pues en su mayoría expresaron que nunca se preocupan por los problemas de sus compañeros, ni expresan al docente si tienen alguna dificultad y ante los interrogantes que surjan de alguna persona mayor no hay respuesta alguna, razón que no los motiva a integrarse a participar de algunas actividades grupales que se desarrollan al interior de las aulas de clase. Lo cual fue observado en la aplicación de la entrevista semiestructurada los cuales fueron sintetizados los hallazgos más importantes que arrojaron los conversatorios con los docentes y padres de familia frente a lo que observan en las actitudes y comportamientos de los niños y niñas y, como ellos gestionan sus emociones, para lo que se hizo uso de una matriz de análisis (Tabla 2).

Tabla 2.
Resultados del diagnóstico

Sistematización - hallazgos del diagnóstico			
Categorías	Identificación de emociones	Manejo propio de emociones	Empatía
Docentes	Expresan que los niños necesitan espacios de socialización, se observan en los descansos que muy poco se integran a los demás compañeros.	Son poco participativos, algunos solo se dirigen al docente para quejarse, pero les cuesta aceptar sus faltas y se vuelve casi imposible proponer trabajo en equipo.	Dan cuenta de sentimientos egoístas, no les gusta compartir con sus compañeros y cuando se les pide que compartan algunos prefieren llorar, antes que compartir.
Padres	En el diálogo con los padres se evidencia que poco fomentan en los niños la importancia de aprender a compartir con el otro.	Se concluye que los padres prefieren que sus acudidos no participen de trabajos en grupos, según ellos, para evitar problemas o que les hurten sus materiales.	En una minoría de padres se encuentra la preocupación porque sus niños les cuesta relacionarse con los demás y por todo lloran.
	Les cuesta expresar sus emociones, prefieren guardar silencio, lo que es reflejado en sus rostros tristes y su mirada marchita.	Reaccionan de manera violenta frente a los desacuerdos con los compañeros y se revelan con el docente cuando les llamados la atención.	Muestran actitudes egoístas e indiferencia frente a las necesidades de sus compañeros. No aceptan las faltas.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Para finalizar, queda demostrado que los niños y niñas están afectados por una grave problemática no solo en los hogares y la escuela, sino también en la sociedad, puesto que los invade la inseguridad, los miedos, actitudes egoístas, peor aún son negados a cambiar de actitud; situaciones identificadas desde los diálogos con los padres; además, se observa que no han sido educados desde pautas de crianza bien estructuradas.

Para dar repuesta al segundo objetivo se diseñó una estrategia pedagógica, con el propósito de generar cambios positivos al interior de las aulas y a su vez servir como referentes de educación inclusiva en entornos de violencia escolar a raíz de la no aceptación de las diferencias o diversidad; donde la lúdica y la creatividad cumplieron un papel importante como acciones que no solo complementan los procesos de aprendizaje, sino también el desarrollo de habilidades para la vida, las cuales tienen incidencia en las relaciones consigo mismo y en las interacciones sociales; de tal manera, que redunde en el fortalecimiento de la aceptación y reconocimiento por el otro para dar cuenta de aulas diversas e inclusivas.

Para dar repuesta al tercer objetivo, se desarrolló la estrategia pedagógica donde se dio cuenta de un impacto exitoso y permitió demostrar que la inmersión de la lúdica en los escenarios educativo aporta de manera significativa en el fortalecimiento de las actitudes de aceptación y reconocimiento. Según el MEN (1997) permite "construir conocimientos, el encuentro consigo mismo, con el mundo físico y social, desarrollar iniciativas propias, compartir sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas" (pág. 75). Además contribuyó en gran medida que los niños y niñas aprendieran a gestionar sus emociones de manera

apropiada y asumieran actitudes más empáticas y conciliadoras; esto se evidenció la notar como se minimizaron las actitudes negativos, violentas y de rechazo frente a los otros; en esa línea, se da cuenta de un resultado de impacto significativo que impulsó en niños y niñas el desarrollo del pensamiento crítico como un elemento esencial para la transformación del tejido social; y el alcance de mejores relaciones interpersonales; lo que por ende, contribuyó además al mejoramiento de la gestión de aula y la convivencia escolar.

Los resultados obtenidos en la implementación de esta estrategia son una oportunidad para demostrar la necesidad de transformar los entornos educativos y promover temas como el fortalecimiento de los procesos de aceptación y reconocimiento del otro bajo una mirada de pedagogía lúdica y los aportes del juego en los espacios educativos. Puesto que, no sólo aporta diversión, sino que va más allá de una simple actividad recreativa, es un factor potencializador de aprendizaje socioeducativo. Es preciso expresar, que el decreto 2247 del 11 de septiembre de (1997) estableció que la lúdica comprende un escenario amplio de aprendizaje y de intercambio de saberes o conocimientos que permiten fortalecer las relaciones interpersonales, marcando significativamente la vida y desarrollo de los niños y niñas; puesto que reconoce el juego como agente dinamizador de la vida del educando, mediante el cual se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social.

La última fase permitió la validar el cumpliendo del cuarto objetivo, en el cual se comprobó la pertinencia del desarrollo de la estrategia pedagógica, según los resultados arrojados en la evaluación final se lograron transformaciones estructurales que visibilizan con

claridad como mejoraron las actitudes de los estudiantes, pues se observan compartiendo con sus compañeros, juegan en los descansos sin llegar a generar conflictos, son más empáticos, asertivos, no se evidencian situaciones de rechazo ni discriminaciones, lo que permite interactuar de manera más tranquila desde la diversidad de las aulas. En esa línea

de reconocimiento de resultados a partir de la siguiente matriz de análisis se presenta un ejercicio comparativo entre los hallazgos que se reconocen en el diagnóstico, la implementación y evaluación de cierre, demostrando como se fue avanzando de manera gradual, pero desde cambios significativos por categorías de análisis (Tabla 3).

Tabla 3.
Análisis de resultados finales por categorías

Matriz de análisis por categorías	
Categorías	Narraciones
Identificación de las propias emociones	<p>En los hallazgos identificados se demuestra la pertinencia de la estrategia y su importancia de la lúdica atreves del juego para lograr que los niños y niñas reconozcan sus emociones positivas y negativas y, la de los demás; puesto que aporta al mejoramiento de las relaciones interpersonales, los hace niños más felices, seguros de sí mismo.</p> <p>Por otra parte, es preciso expresar que para que los niños identifiquen sus emociones en las aulas se debe fomentar un clima propicio para los procesos de aprendizaje, desde una nueva dinámica o estrategia de enseñanza para que contribuya a que los estudiantes logren superar cada una de sus inseguridades.</p> <p>Para finalizar, se pudo comprobar como incide en la vida de una niño recibir una formación donde se les estimule a reconocer sus talentos, sus habilidades, en qué áreas se destaca; impulsarlos a analizar cómo se sienten en su contexto familiar, a reconocer sus amigos, su medio social; motivarlos a soñar con el futuro, que piensen en lo que les gustaría estudiar y por qué no, en que les gustaría trabajar cuando sean adultos, donde desean vivir, que lugares quisieran conocer; puesto que está comprobado que cuando a los niños y niñas se les estimula con conversatorios como estos se vuelven más seguros y autónomos en sus discursos.</p>
Manejo de las propias emociones	<p>Se reconoce un impacto significativo, puesto que se pudo evidenciar en niños y niñas que lograron el manejo de sus propias emociones, en el sentido que se reflejó en ellos motivación y disfrute en la realización y compartir de las actividades propuestas, hubo escucha activa, comunicación con sus compañeros y docentes basadas en el respeto, la empatía y asertividad.</p> <p>Los niños y niñas evidencian que se hicieron consciente de sus emociones, tanto positivas como negativas; puesto, que reconocieron y valoraron su experiencia individual, lo que favoreció de manera significativa la comunicación entre ellos al desarrollar la capacidad de establecer diálogo abierto y consolidatorios frente a algunas situaciones de diferencias entre ellos antes de llegar a asumir actitudes discriminatorias, es decir, lograron reflexionar sobre cómo superar sus limitaciones; lo que se convierte en una acción conciliadora de alta relevancia; aporte importante para mantener buenas relaciones y una sana ensivas y espacios generadores emociones positivas, de automotivación y una actitud positiva frente a la vida. convivencia en la escuela y la sociedad.</p> <p>Para finalizar, es preciso enfatizar que la acción lúdica en los escenarios educativos, la cual fue apoyo en esta propuesta fue fundamental para que los niños y niñas lograran reconocer sus emociones y de sus compañeros, puesto que se motivó en ellos pensamientos que les generan la oportunidad de sentir y expresar sus emociones; tomar decisiones responsables desde el reconocimiento de lo que está bien o mal, identificando cómo se sentían para saber cómo actuar, lo que deja claridad que es vital importancia cuidar la calidad del pensamiento para así, identificar emociones y gestionarlas de manera apropiada; esto permitió lograr verlo alegres y espontáneos en sus rutinas diarias de la escolaridad y en el medio social, ya se acercan a los docentes para saludarlos sin ningún temor; es decir la felicidad del ser humano depende de la calidad de sus pensamientos.</p>
Empatía	<p>Esta categoría fue de gran importancia descubrirla en los niños y niñas, pues se pudo demostrar la importancia de fomentar espacios de formación que contribuyan a formar niños y niñas más empáticos, esto les permite entender cómo se sienten las personas que los rodean, teniendo en cuenta que se pertenece a un mundo social que a diario exige movilizarse entre diversas interacciones con otras personas y sus sentimientos.</p> <p>Por otra parte, desde el desarrollo de esta propuesta se motivó y se evidenció en la población seleccionada como mejoraron las relaciones personales con los demás y la capacidad que desarrollaron para controlar sus emociones negativas para evitar llegara conflictos interpersonales.</p> <p>Por lo anteriormente narrado, se puede concluir que fomentar la empatía desde temprana edad permite el fortalecimiento del desarrollo personal en los niños y niñas; además, se favorece de manera significativa el autoestima, los vuelve más resilientes, permitiéndoles actuar con más responsabilidad; pues se evidenció como la población seleccionada empezó a sostener mejores relaciones interpersonales a nivel escolar y por testimonios de los padres a nivel familiar y por ende social; lo que ha contribuido a mejorar la convivencia escolar.</p>

Identificación de las emociones de los demás.

En esta última categoría es preciso decir, que trae relación directa con las anteriores, en donde se valida el impacto final de la implementación de la estrategia; puesto que se logró en primer lugar, que los niños y niñas reconocieran sus propias emociones y esta manera se da cuenta que también lo hicieron hacia los demás; esto contribuyó a que en la actualidad se cuente con un mejor clima de aula en los espacios escolares y hayan minimizado casi en un 90% las constantes quejas que recibían los docentes por situaciones de conflicto, desacuerdos, hasta agresiones físicas y verbales.

Por otra parte, desde los resultados identificados en esta investigación se puede afirmar que se logró el desarrollo de los estudiantes para reconocer las emociones en sus compañeros, por lo tanto, se logró configurar un nuevo escenario educativo libre de agravios y desacuerdos; desde acciones comunicativas comprensivas y espacios generadores emociones positivas, de automotivación y una actitud positiva frente a la vida.

Para finalizar, se afirma que se logró impactar en la comunidad del Institución educativa el cedro, puesto que se evidenció claramente en los niños intervenidos cómo se fortalecieron las relaciones entre pares, las normas de convivencia y el funcionamiento de la sociedad a la cual pertenecen y disminuyeron significativamente los factores negativos que incidían en la relación ambiente escolar - sana convivencia y por ende en la sociedad.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Los hallazgos identificados por categorías validan un impacto de alta significancia que reconoce la inmersión de la lúdica en los escenarios educativos como una función importante en la regulación de las emociones de los niños y niñas. Según Martínez (2014) la lúdica hace parte de un factor predominante en los procesos de enseñanza- aprendizaje, puesto que fomenta la participación, la colectividad, creatividad y otros principios fundamentales en el ser humano. Es decir, su valor en la enseñanza radica en que combina acciones que aportan al fortalecimiento de interacciones basadas en el respeto y el reconocimiento así mismo y por el otro, mejoran la convivencia y descubre sensibilidades, que hace que se visibilicen niños más felices y autónomos.

Para finalizar y demostrar el impacto se cita lo estipulado por el MEN (2004) como ente gubernamental que impulsa la necesidad de promover ambientes de enseñanza saludables que brinden procesos de formación en las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia, desde el reconocimiento de seres humanos sujetos de derechos y deberes. Es decir, alcanzar una escuela con ausencia de conflictos y formar en la capacidad de resolver conflictos pacíficamente mediante acciones dialógicas y comunicación asertiva con sus docentes, que sean capaz de identificar sus propias emociones y autorregularse frente a los desacuerdos en lo que se sientan involucrados.

Discusión

Esta propuesta de investigación permitió la reflexión sobre como impactar a la comunidad de la Institución Educativa el Cedro, en el fortalecimiento de las relaciones entre pares, las normas de convivencia y el funcionamiento de la sociedad a la cual pertenecen con la implementación de una estrategia pedagógica basada en la lúdica para fortalecer la aceptación y reconocimiento del otro; asumiendo la lúdica como un componente en la pedagogía que le permite a los niños

y niñas dejar volar su imaginación y creatividad que aporta a la educación la oportunidad de promover escenarios de enseñanza transformacionales para el fortalecimiento del tejido social, en especial en las necesidades educativas y sociales que tienen los estudiantes de la población seleccionada.

Ante la reflexión causada se identifican hallazgos desde un impacto significativo en el desarrollo de la estrategia basada en la lúdica, con lo que se demuestra la incidencia positiva de la lúdica en los procesos de enseñanzas aprendizaje. Según Martínez (2014) la lúdica es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que ya que, al vincular el juego sano, se convierte en un espacio sano es instructivo; que permite al estudiante pensar y actuar en medio de diversas situaciones.

Por otra parte, se demostró la necesidad que emerge a la escuela de promover escenarios de enseñanza inclusivos en el que se formen nuevos seres humanos; capaces de conservar relaciones interpersonales basadas en el respeto por la diferencia, como una oportunidad para para disminuir los niveles de violencia en las aulas y contribuir de en la resolución pacífica de conflictos y sería una gran contribución a la institución educativa para hacer de esta investigación un aporte a las políticas institucionales. Es decir, los resultados visibilizaron una oportunidad para proponer la investigación para ser articulada a futuras investigaciones en un mejor aprovechamiento del impacto alcanzado en la institución. En ese sentido, se reconoce que el docente está dotado de estrategias y entre ellas la lúdica para que conduzca a la niñez a dejar volar su imaginación y creatividad, con el fin, de que sean los niños protagonistas directos de sus propios aprendizajes y desarrollen la capacidad de propiciar espacios dentro de la institución para la integración de procesos de sana convivencia consigo mismo y los demás compañeros.

Siguiendo la línea de discusión de resultados, se pudo demostrar que si el docente asume del reto de transformar la escuela está contribuyendo a la

construcción de un tejido social a futuro; en el sentido que estaría aportando al fortalecimiento de la aceptación y reconocimiento por el otro de una manera positiva desde diversos entornos: personal, familiar y social y desde luego en la anticipación de la transformación cultural que posible en los niños y niñas desarrollar la capacidad de afrontar cualquier situación de la vida diaria. Razón que impulsó a las investigadoras a pensar en la incorporación de estrategias lúdicas para motivar a los estudiantes y lograr el fin último que es la aceptación del otro, entendiendo de esta forma que cada persona es un ser auténtico y diferente que debe propender por formarse en el desarrollo de habilidades para la vida.

Desde la perspectiva anterior es preciso decir que la investigación impulsó el fortalecimiento de la aceptación y el reconocimiento del otro, pero para lograrlo fue necesario a través de la lúdica proponer acciones didácticas que favorecieran en los niños y niñas el manejo apropiado de sus emociones para formar seres más empáticos capaces de reconocerse así, mismo y los demás. En esa misma línea, se encuentra sustento teórico para demostrar la pertinencia de la investigación desde la Comisión Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI; desde donde se expresa que existe en el ser humano la necesidad de "aprender a vivir y desarrollar habilidades de comprensión y valoración de la otra persona, la percepción de las formas de interdependencia, el respeto por los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz" (pág. 22). Es decir, esto hace parte de interés por el bien común, apoyo y bienestar social como prerrequisitos del bienestar individual citado en (Mantilla y Chahín, 2012). Desde esa perspectiva es preciso decir que es acertado pensar en una estrategia para formar la aceptación del otro a través una pedagogía lúdica donde se oriente hacia el dialogo basados en interacciones espontáneas que propicien un cambio social y por tanto pueda reflejar un ambiente generalizador y significativo con incidencia positiva en la familia y en la sociedad.

Es preciso expresar que desde esta investigación hubo la intención inicial de fortalecer la aceptación y reconocimiento por el otro a través de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, en estudiantes del grado tercero B, en la institución educativa el Cedro del municipio de Ayapel Córdoba, lo cual desde la sistematización hallazgos a partir de los objetivos, se demostró la pertinencia de la estrategia y como permitió configurar una nueva mirada en los niños y niñas intervenidos en cuanto a la gestión de sus emociones tanto las positivas, como las negativas, mostrándose como seres más empáticos, seguros de sí mismos y felices. En ese sentido, Montoya (2012) expresa que la acción de la lúdica en el ser humano es una oportunidad para aprender a comunicarse, expresarse y producir emociones orientadas hacia ambientes de aprendizaje más agradables que les permita lograr una verdadera expresión de emociones para consolidar la personalidad.

Conclusiones

En esta propuesta de investigación se tuvo como propósito principal fortalecer la aceptación y reconocimiento por el otro a través de estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, con el propósito de demostrar la importancia de aportar a la construcción de un mejor tejido social desde la formación de una ciudadanía responsable que se conozca mejor, desarrollen confianza y construyan nuevas visiones de vida, realicen de forma colectiva actividades en pro de la protección e impulsar ambientes positivos en sus entornos personales, familiares y sociales; lo que permitirá avanzar en la transformación cultural de los niños y niñas seleccionados, de tal manera que se les prepare para afrontar cualquier situación de la vida diaria de manera satisfactoria.

Por otra parte, es preciso expresar que se evidenció un mejoramiento progresivo, no solo desde el comportamiento y gestión de emociones de los niños y niñas, sino también en la gestión de aula y la convivencia escolar. Es decir, el innovar en las aulas es una oportunidad para transformar los escenarios de enseñanza y la vinculación de la lúdica fue un componente eficaz en los cambios estructurales visibilizado en las aulas; lo que además aporta que haya mejores desempeños académicos, lo que demuestra que un buen ambiente escolar, también contribuye a mejorar el desarrollo cognitivo.

Para finalizar, en la investigación se demostró el alcance el cumplimiento de los objetivos desde un impacto positivo que la convierte en una importante oportunidad para que la institución educativa le dé continuidad a la aplicación de estrategias innovadoras y asuma el reto de seguir en la marcha de aportar a la acción didáctica del contexto educativo; así mismo continuar en la búsqueda de documentación sobre estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento del de la aceptación y reconocimiento por el otro; principalmente en la temprana edad, puesto que cuando lo niño y niñas logran la gestión apropiada de sus emociones, serán más sociales, libres, autónomos y felices. Lo que se espera se vea reflejado en las planeaciones de clases de los docentes desde un compromiso institucional.

Referencias

- Albalá, Etchezahar y Maldonado. (2021). Creencias sobre la inclusión y la justicia social en la educación: Factores implicados, realizado en España.
- Arrese. (2019). Recognition of the other as a real freedom in fichtean philosophical THOUGHT, realizado en Argentina.
- Arrieta, M. (2016). La falta de reconocimiento del otro afecta la convivencia escolar.
- Arrieta Pérez. (2021). Estudio Educación para la vivencia de los derechos humanos desde el reconocimiento y humanismo del otro: Colegio Diocesano Juan Pablo II, realizado en la universidad de Córdoba Montería.
- Bisquerra. (2003). Competencias Socioemocionales.

- Castro. (2020). Agravios morales y luchas por el reconocimiento: reflexiones en el contexto educativo, realizado en Bogotá.
- Cantor, J. (2018). Aula-ciudad: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela, realizado en Bogotá.
- Ceballos y Rada. (2021). Estrategias lúdico-pedagógicas y convivencia escolar de estudiantes del grado sexto de la IE la Unión de Lórica-Córdoba, realizado en Montería.
- Correa et al. (2015). Ambientes de aprendizaje basados en la lúdica.
- Cuesta. (2018). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa, realizado en Colombia.
- Chávez y Molina. (2018). La discriminación como una forma dinámica de desigualdad. El caso de preadolescentes y adolescentes en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires, realizado en Argentina.
- Decreto 2247. (1997, 11 de septiembre). Dimensiones de la enseñanza de educación preescolar.
- García, Añaños y Medina. (2020). Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: propuestas metodológicas de intervención socioeducativa. *Campos en Ciencias Sociales*, 8(2), 47-71. doi: <https://doi.org/10.15332/25006681/6012>
- García y Rincón. (2020). Construcciones sociales en torno a las ciudadanías: una mirada a su concepto y práctica, realizado en Cúcuta Colombia.
- Guillén et al. (2021). Habilidades comunicativas y la interacción social en estudiantes universitarios de Lima, realizado en Lima Perú.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2014). Metodología de la investigación. México D.F: (6ª Edición). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A
- Honneth, A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. *Crítica*, Barcelona, pp. 220-240.
- Hegel, G.W.F. (1996). Fenomenología del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.
- Llancavil y Lagos. (2016). Importancia de la educación inclusiva para el trabajo con niños con talento académico. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. Vol. 55, núm. 1, pp. 168- 183. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333343664011.pdf>
- Montoya. (2012). La lúdica como estrategia para el desarrollo de las competencias ciudadanas; Corporación Universitaria Lasallista; Facultad de Ciencias Sociales y Educación; Licenciatura En Educación Preescolar; Caldas Antioquia.
- Mantilla y Chahín. (2012). Habilidades para la vida. Enfoques conceptuales del enfoque de habilidades y competencias para la vida. Octava edición.
- Mellado. (2016). Una búsqueda del reconocimiento en el otro como fundamento ético en la filosofía de Savater, realizado en España Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Filosofía. Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política.
- Mejía. (2019). La construcción del reconocimiento del otro y sus implicaciones formativas, realizado en Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Lineamientos curriculares Educación Artística.
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Organización Panamericana de la Salud Habilidades para la Vida. El enfoque de habilidades para la vida es una constante en la labor de Pantallas Amigas.
- Pérez. (2020). Formación ciudadana, cultura política y ejercicio de la ciudadanía en y desde la Institución Educativa Rural Augusto Espinosa Valderrama, realizado en la universidad de Córdoba Montería.
- Ricaldi, Sebastián y Subiría. (2020). Enfoque de género y relaciones sociales en el aprendizaje social de estudiantes de nivel secundario, realizado en Perú.
- Taylor y Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- Taylor, Ch. (1993). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: Fondo de Cultura Económica.
- Yáñez et al. (2018) Prácticas de convivencia y coexistencia en niños Wayúu: un análisis de sus juegos particulares, realizado en Barranquilla.



Nombre de la obra: Por mi culpa, por mi gran culpa

Autora: Marta Amorocho

Año: 2006

Técnica: Fotografía. Políptico, 60 x 40 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). *¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.*

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

Estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales: revisión del estado del arte

Inclusive pedagogical strategies with boys and girls in marginal urban spaces: review of the state of the art

Estratégias pedagógicas inclusivas com meninos e meninas em espaços urbanos marginais: revisão do estado da arte

Lina Triana Rojas

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana
Universidad Surcolombiana
linamatriana@gmail.com

Resumen

Las estrategias pedagógicas que hasta hace algunos años se pensaban principalmente desde el ámbito educativo y académico, hoy en día cumplen diversas funciones en múltiples espacios, donde han llegado a ser vistas como alternativas para disminuir la discriminación y generar inclusión más allá de las fronteras de la institucionalización, promoviendo sociedades más equitativas, donde hayan oportunidades para todos los niños y las niñas, incluso en espacios complejos como lo son los urbanos marginales.

El presente artículo despliega una revisión de la literatura académica referente a las estrategias pedagógicas inclusivas desarrolladas con niños y niñas en espacios urbanos marginales. Dicha la revisión documental se configura a partir de 121 documentos de interés encontrados, donde se analizan por separado y sin delimitación espaciotemporal, las investigaciones realizadas en torno a estrategias pedagógicas inclusivas y las que abordan niños y niñas en espacios urbanos marginales. Finalmente, se dejarán en evidencia tanto las principales tendencias que configuran dichas categorías, así como los vacíos que serán identificados y dados a conocer a manera de conclusión.

Palabras claves: espacios urbanos marginales, estrategias pedagógicas inclusivas, inclusión, niños y niñas.

Abstract

The pedagogical strategies that until a few years ago were thought of mainly from the educational and academic field, today fulfill various functions in multiple spaces, where they have come to be seen as alternatives to reduce discrimination and generate inclusion beyond the borders of education. institutionalization, promoting more equitable societies, where there are opportunities for all boys and girls, even in complex spaces such as marginal urban areas.

This article displays a review of the academic literature regarding inclusive pedagogical strategies developed with boys and girls in marginal urban spaces. Said documentary review is configured from 121 documents of interest found, where the investigations carried out around inclusive pedagogical strategies and those that address children in marginal urban spaces are analyzed separately and without space-time delimitation. Finally, both the main trends that make up these categories will be revealed, as well as the gaps that will be identified and made known as a conclusion.

Keywords: marginal urban spaces, inclusive pedagogical strategies, inclusion, boys and girls.

Resumo

As estratégias pedagógicas que até poucos anos atrás eram pensadas principalmente a partir do campo educacional e acadêmico, hoje cumprem diversas funções em múltiplos espaços, onde passaram a ser vistas como alternativas para reduzir a discriminação e gerar inclusão além das fronteiras da educação, promovendo sociedades mais equitativas, onde haja oportunidades para todos os meninos e meninas, mesmo em espaços complexos como as áreas urbanas marginais.

Este artigo apresenta uma revisão da literatura acadêmica sobre estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas com meninos e meninas em espaços urbanos marginais. A referida revisão documental configura-se a partir de 121 documentos de interesse encontrados, onde as investigações realizadas em torno de estratégias pedagógicas inclusivas e aquelas que abordam crianças em espaços urbanos marginais são analisadas separadamente e sem delimitação espaço-temporal. Por fim, serão reveladas tanto as principais tendências que compõem essas categorias, quanto as lacunas que serão identificadas e divulgadas como conclusão.

Palavras-chave: espaços urbanos marginais, estratégias pedagógicas inclusivas, inclusão, meninos e meninas.

Introducción

Las estrategias pedagógicas nacen como una forma de llevar a la práctica, las distintas teorías de pedagogos que han querido transformar la educación con propuestas centradas en el estudiante, involucrando objetivos, intereses, contexto, e incluso las habilidades individuales propias de cada ser.

Según Carreño et al. (2020), las estrategias pedagógicas asocian los enfoques teóricos y los métodos de enseñanza- aprendizaje, para propiciar el conocimiento en los estudiantes. Es decir que las estrategias pedagógicas se sirven tanto de la pedagogía y los conocimientos teóricos de los docentes, como de los recursos, técnicas, procedimientos, y la contextualización que realiza el maestro para orientar no sólo procesos académicos, sino integrales de los niños y niñas, buscando que sean cada vez más conscientes de sus procesos de aprendizaje y participativos durante su formación.

En ese sentido, las estrategias pedagógicas pueden ser concebidas desde la valoración de la diversidad de los niños y las niñas, los contextos, las necesidades específicas y en general, el reconocimiento de las diferencias.

Es allí cuando la educación inclusiva, que no solo acoge estudiantes con discapacidad, sino seres humanos pertenecientes a una minoría que son discriminados o vulnerados por su sexualidad, raza, etnia, nivel económico, entre otras condiciones que los diferencia de los otros, se fusiona con las estrategias pedagógicas y se forma la categoría estrategias pedagógicas inclusivas, pues la puesta en escena de estrategias pedagógicas requiere el reconocimiento del entorno, los actores, los intereses, los gustos, las metas, las dificultades y las potencialidades; en otras palabras, el reconocimiento de la diversidad que envuelve los contextos escolares y que vendrá luego a fortalecer los procesos de inclusión.

Por otro lado, han sido comunes las investigaciones que ubican a los niños y las niñas en espacios urbanos marginales, donde la exclusión es evidente y permanente, pues "los barrios marginales son manifestaciones físicas de la urbanización de la pobreza" (Unicef, 2012). Esto ha implicado una constante vulneración de derechos asociados a la salud, la vivienda, la protección y la educación.

Situados desde este contexto, resulta interesante evidenciar como resultado de un estudio riguroso, que en diversas investigaciones los niños y las niñas han sido sujetos y objetos de estudio dentro de espacios urbanos marginales, donde son analizados desde diferentes posturas en diversas esferas, dimensiones, roles o participaciones.

Al fundir la categoría estrategias pedagógicas inclusivas con la categoría niños y niñas en espacios urbanos marginales, los límites se alejan de la institucionalización o la visión academicista y las tendencias en algunos casos se amplían a distintos espacios sociales y se encaminan hacia el ser.

Es así como en el presente artículo se realiza una indagación sobre el estado del arte y su respectivo análisis desde los antecedentes relacionados con las tres categorías propuestas: estrategias pedagógicas inclusivas, niños y niñas en espacios urbanos marginales y finalmente, la unión de las dos anteriores categorías, estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales.

Metodología

La revisión de antecedentes para el presente artículo fue llevada a cabo por medio de una investigación documental, entendida como "una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de

nueva información en un documento" (Tancara, C., 1993, pág. 94). Este proceso fue desarrollado en tres fases: búsqueda documental, clasificación y categorización.

Para la ubicación de documentos se efectuó una búsqueda bibliográfica en distintas bases de datos académicas (Google académico, semantic scholar) así como en redes de revistas científicas (Redalyc), bibliotecas electrónicas (Scielo, Dialnet) y repositorios de diferentes universidades nacionales e internacionales de carácter público y privado (Universidad Surcolombiana, Universidad Pedagógica, Universidad Distrital, Cinde, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad del Magdalena, Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Santo Tomás, Universidad Javeriana, Universidad de la Sabana, Universidad De Córdoba, Universidad de Cartagena, Universidad Libre, Universidad de la costa, Universidad Católica de Manizales, Universidad Católica del Norte, Universidad Tecnológica De Bolívar, Universidad Técnica del Norte, Universidad del Rosario, Universidad Autónoma de Manizales, Fundación Universitaria los Libertadores, Universidad estatal a distancia, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Universidad de Salamanca, Universidad de Alcalá, Universidad de Cantabria, Universidad de La Rioja, Universidad de Pihura, Consejo de Formación en Educación, Universidad Jaume, Universidad Complutense de Madrid).

Como resultado, se encontraron 121 archivos de interés, distribuidos en 49 artículos basados en investigaciones realizadas, 13 tesis de especializaciones, 47 productos de investigaciones de maestría y 12 de doctorados, asociados a las tres categorías de análisis escogidas para el artículo de revisión: estrategias pedagógicas inclusivas, niños y niñas en espacios marginales y la última, que involucra la relación de las dos primeras categorías, estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales.

Seguidamente se llevó a cabo la segunda fase, correspondiente a la clasificación de los estudios encontrados teniendo en cuenta la forma en las que se abordaron las categorías de interés.

Una vez clasificada la información, se dio inicio a la tercera fase de categorización, que partió del reconocimiento de los diferentes campos semánticos que conformaban cada categoría abordada y la identificación de las perspectivas teóricas desde las cuales eran planteadas, para finalmente realizar una jerarquización acorde con la enunciación y reiteración de datos obtenidos.

Tendencias encontradas

El desarrollo de las fases explicadas anteriormente conllevó a precisar las tendencias de las investigaciones para su respectivo análisis. Dichas tendencias se enuncian a continuación:

1. Estudio de las estrategias pedagógicas inclusivas desde fines académicos, enfoque diferencial y encaminadas al reconocimiento de la diversidad.

2. Estudios que vinculan a niñas y niños en espacios urbanos marginales, desde los espacios educativos, el Adultocentrismo y finalmente, desde el rol que desempeñan en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.

3. Los Estudios que relacionan las estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales, se plantean desde los estudios ligados a la formación integral, específicamente asociados a la convivencia y desde los ámbitos en los cuales son desarrolladas, concretamente, en entornos sociales y escolares.

Estudios de estrategias pedagógicas inclusivas

Los estudios relacionados con estrategias pedagógicas inclusivas muestran un reiterado interés en desarrollar en los estudiantes habilidades académicas, prestando especial interés en un enfoque diferencial basado principalmente en la discapacidad y en un menor porcentaje, tendientes al reconocimiento de la diversidad.

Estrategias pedagógicas inclusivas con fines académicos

La mayor preocupación mostrada en el ámbito educativo se basa en la adquisición de conocimientos de manera homogénea en todos los estudiantes, por lo cual, hay una búsqueda continua de estrategias pedagógicas inclusivas, orientadas a favorecer el aprendizaje de las distintas áreas del saber y encaminadas al hacer, es decir, que se miran las estrategias pedagógicas inclusivas con fines de producir conocimientos en los estudiantes para que estos desarrollen diversas aptitudes y al ser inclusivas, se procura vincular la totalidad de estudiantes en dichos procesos académicos (Bolívar et al. 2018), (Cañón, N. 2015), (Ávila, E. y Molano, C. 2018). En ese orden de ideas, cuando algunos estudiantes no logran la adquisición de conocimientos o están atrasados con relación a sus compañeros, surge la necesidad de que tanto el equipo de gestión de la Institución Educativa, como el cuerpo docente, realice una reflexión al respecto e inicie la búsqueda y puesta en marcha de estrategias pedagógicas que incluyan este grupo de estudiantes en condición de rezago para ayudarlos a nivelar y adquirir los aprendizajes académicos planteados con lograr la promoción al siguiente año escolar (Francia, M. 2018).

Enfoque diferencial en las estrategias pedagógicas inclusivas

En esta tendencia se evidenció que existen dos centros de interés investigativo muy marcados: enfoque

diferencial según el discurso o la cultura y según las necesidades de los estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje.

El primero, asociado tanto al discurso referente a las estrategias pedagógicas inclusivas que parten de las concepciones de exclusión, inclusión, diversidad y en general, el enfoque diferencial que se tiene en diferentes espacios institucionales, como a la cultura donde se desarrolla la investigación, para evidenciar su influencia en lo normativo, políticas institucionales, adaptaciones curriculares, el ambiente escolar y de aula, las prácticas educativas y el sentido de vida (Galindo, Y. 2019), (López, A. 2016), (Serrano, S. 2018), (Carvajal, R. y Gil, E. 2017), (Cifuentes, L. 2016). El segundo, referente específicamente a los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje, donde las investigaciones procuran analizar su inclusión en diferentes espacios sociales y educativos, buscando posibilitar la igualdad de oportunidades a partir de estrategias pedagógicas inclusivas que erradiquen la discriminación y que además contribuyan en la adquisición de conocimientos (Muñoz, et al., 2020), (Rojas, L. 2010), (García, F. 2017), (Vargas, A. 2017), (Jabbour, J. y Monroy, J. 2018), (Bravo, B., et al., 2016), (Medina, M. 2017), (Ortiz, V., et al., 2014).

Estrategias pedagógicas inclusivas encaminadas al reconocimiento de la diversidad

Este es un enfoque de investigación poco común dado que las estrategias pedagógicas inclusivas usualmente se centran en procesos académicos. Sin embargo, hay estudios que encaminan las estrategias pedagógicas inclusivas hacia el reconocimiento de la diversidad, haciendo énfasis en las diferencias que caracterizan a los seres humanos, tomándolas como riqueza social y asumiendo el respeto de éstas, como una forma de lograr una sana convivencia en los diversos espacios que habitan los seres (Guerreo, H. y Cepeda, M. 2016), (Posso R. P., et al., 2015), (Castro, A., et al., 2014), (Marrugo, G., et al., 2016). De la misma manera, otros estudios asocian las estrategias pedagógicas inclusivas con el reconocimiento a la diversidad, pero desde una dimensión relativa al ser, que en todo momento establece relaciones sociales que deben ser sanas si se quiere lograr un ambiente propicio para convivir, aprender y desarrollarse como individuo (Mejía, H. y Molina, A. 2010), (Esguerra, E. y Roa, D. 2015).

Estudios de niños y niñas en espacios urbanos marginales

Los estudios que involucran niñas y niños en espacios urbanos marginales han sido analizados desde los ambientes educativos para hacer aportes en cuanto a convivencia y aprendizaje, vivenciando el Adultocentrismo, donde los adultos ocupan una posición jerárquica privilegiada en la construcción de saberes y actitudes de los niños y niñas y se ponen de manifiesto sus roles en las investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad.

Niñas y niños en espacios educativos

Teniendo en cuenta que en los espacios educativos prevalece la necesidad de generar aprendizajes, muchas investigaciones basan sus esfuerzos en reconocer factores que influyen en el logro de los niños y niñas en torno a adquirir conocimientos. Dentro de dichos factores, que son externos al estudiante, pero que influyen en el aprendizaje, las investigaciones analizadas se centran en hábitos de sueño (Cladellas, R., et al., 2011), factores de riesgo (Enríquez, C. L. 2008), entorno familiar (Bohórquez, L. E. R., y DC, S. D. B. 2005), creatividad y atención (Ávila, N. C., et al., 2017), nacimiento prematuro (Ríos-Flórez, J. A., y Cardona-Agudelo, V. 2016), uso de recursos innovadores (Barrio, F. G., y Ávila, V. B. 2014) y (Medina, A., et al., 2019), uso de teorías pedagógicas específicas (Quintero, E. C. 2018), (de la Fuente, J. 2017), (Botero, C. G., y Hernández, D. Y. B. 2006) y (Salamanca, O. P. 2016), uso de estrategias lúdico pedagógicas (Reyes, T. 2015), (Cortés, A., y García, G. 2017), (Mónaco, M. L. 2017) y (Gómez Vásquez, C. N. 2016) y factores asociados a la inclusión (Monsalve, C. J. P. 2017).

Por otra parte, también hay bastante cantidad de investigaciones que ubican a niños y niñas en entornos educativos, pero fijando su mirada en aspectos asociados al clima escolar, constituyéndolo como un punto neurálgico en la formación de seres que deben desarrollarse y convivir lo más armónicamente posible dentro de una sociedad. En ese sentido, las investigaciones han delimitado su trabajo en las interacciones establecidas dentro de la comunidad educativa (García, J. 1993), (Izarra, G. R. 2004) y (Arboleda, L. C., et al., 2013), las habilidades psicosociales para establecer conexiones con otros (Flores Paz, M. E. 2014) y (Salamanca, L. J. 2012), aspectos relacionadas con prácticas de inclusión o exclusión en los entornos escolares (Pérez, J. M. J., et al., 2007) y (Castillo M. A., et al., 2008), pautas y experiencias de convivencia que configuran el ambiente de aula (Gaviria, A. M. 2016), (Sepúlveda, J. R. Á., et al., 2018), (Castro Pinzón, B. E., et al., 2016) y (Castro Robles, C., et al., 2016) y en último lugar, prácticas pedagógicas que contribuyen a mejorar el clima escolar en sí mismo (Parra Gutiérrez, A. M., y Vallejo Villota, C. S. 2016).

Para finalizar, otro aspecto expresado recurrentemente en investigaciones que involucran niños y niñas en espacios urbanos marginados, específicamente en entornos educativos, constituyen su estudio en aspectos referentes a la evaluación como un proceso necesario para evidenciar los alcances obtenidos por los estudiantes en sus distintas dimensiones (Estela, M. 2008), (Ortiz, M. Á. C., y del Barrio Gandara, M. V. 2002), (Álvarez Arenal, T., y Conde-Guzón, P. A. 2009), (Murriel M, L. y Gómez V. L. 2018), (Vargas, E. 2016) y (Piñeros R. R. 2016).

Niños y niñas desde los aportes de los adultos

Usualmente, las investigaciones que involucran niños y niñas en espacios urbanos marginales han estado

colgadas de la visión y los aportes que los adultos, en su posición de poder jerárquicamente superior, ejercen sobre ellos. De esta manera, una tendencia predominante es la que visualiza al docente como el sujeto generador de conocimientos y formación de actitudes en los estudiantes, quienes a su vez, se ubican como objetos de estudio, dependientes de los procesos escolares y formativos que se llevan a cabo sobre ellos (Rodríguez, M. et al., 2014), (Valenciano G. y Villanueva R 2007), (Folco, M. 2013), (Henao, A. M. G., et al., 2015), (Chocce Gonzales, M. 2020), (Rodríguez Mora, D. C., y Cárdenas Garzón, W. A. 2016).

Así mismo, existe recurrencia de investigaciones cuyo objeto de estudio se enfoca en los efectos que tienen las relaciones familiares en los resultados escolares, así como las bondades de la relación establecida entre familia y escuela para nutrir a los niños y niñas con habilidades que faciliten sus procesos académicos, de desarrollo personal y de convivencia con los otros. En estos casos los niños son objeto de análisis e intervención por parte de los adultos (de León Sánchez, B. 2011), (Pozo, M. L. M., et al., 2009), (Rosende, G. V., y Segura, X. S. 2002), (Gamón, N. 2017), (Prados, M. Á. H., y Lorca, H. L. 2006), (Romagnoli, C., y Gallardo, G. 2019), (Espitia Carrascal, R. E., y Montes Rotela, M. 2009), (Castillo, Y. M. R., y Sanjuas, H. J. 2016), (Quispe, W. R., et al., 2016), (Cimarras I. S. 2014), (Gil F, J. 2009). (Ospina G., P. A. y Guevara B. M. E. 2019).

Rol de los niños y las niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad

En el análisis realizado sobre el rol de los niños y niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad, se evidenciaron dos subcategorías. La primera ubica a los niños y niñas como objetos de investigación y la segunda los toma como sujetos activos en la investigación.

En el caso del rol de los niños y niñas como objetos de investigación o categorías de análisis, se vivencia el reconocimiento a la diversidad, desde la perspectiva de los investigadores, quienes a partir de su propia observación de los niños y niñas y su respectiva metodología de investigación, sacan conclusiones y resultados (Ibáñez, N. 2010), (Muñoz, R. D. C. I. 2017), (Palacio S, J. C. 2019), (Mora A, P. A. 2019), (Tovar H, L., et al., 2018), (Ciprian S, J. E. 2016), (Herrera L, B. H., y Morales S, J. 2018), (Soto B. N. 2016), (Morales T. M. L. F., y Silva C, D. M. 2013), (Motta Polo, L. M. 2016), (Velasco B. A. M., et al., 2016), (Santamaría, F. A. 2006). En contraste, se encuentran en menor proporción, investigaciones donde los niños y niñas asumen un rol de sujetos activos en la investigación. En este caso, la participación de los niños y niñas permite verlos como sujetos sociales capaces de proponer las diversas comprensiones y resoluciones de problemas alrededor de lo que pasa con ellos mismos. En este caso específico, donde se plantea el reconocimiento de la diversidad, son ellos quienes elaboran sus concepciones, aportan en las fases de investigación e incluso sacan conclusiones (Álvarez, A. L. C. 2013),

(Franco, D., et al., 2013), (Liebel, M., y Saadi, I. 2012), (Esguerra M. É. E., y Roa V. D. P. 2016), (Arroyo P. L. M., et al., 2020).

Estudios sobre estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales

Los estudios sobre estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales muestran dos tendencias, la primera, ligada a la formación integral de estudiantes y la segunda, referida a los ámbitos donde se generan dichas estrategias pedagógicas inclusivas con niñas y niños en espacios urbanos marginales.

Estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales ligadas a la formación integral

En esta tendencia, se habla de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales ligadas a la formación integral, puesto que en ella se hace especial énfasis en la convivencia dentro de los espacios educativos, que aunque sean considerados marginales, pueden ser intervenidos por medio de estrategias pedagógicas inclusivas, para mejorar aspectos asociados a las relaciones interpersonales y al respeto por la diversidad así como para lograr ambientes más armónicos e inclusivos dentro de los entornos escolares (Posso R. P., et al., 2015), (Castro A. A., et al., 2014), (Marrugo, G., et al., 2016), (Mahecha Henández, M. E. 2018), (Wilches Ríos, J. N., y Ortiz Rodríguez, L. K. 2019), (González, E. C. 2018), (Quezada, M. T. M., 2014).

Ámbitos generadores de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas

Dentro de esta tendencia, se evidencia que las investigaciones han surgido desde la necesidad de intervenir en dos entornos específicos: el social y el escolar.

En cuanto al entorno social, las investigaciones relativas a estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas, han sido desarrolladas directamente en espacios específicos de la sociedad, como los contextos familiares, (Jaramillo Pérez, J. et al., 2014), las comunidades rurales, en las que generalmente se evidencian factores de exclusión, (Beltran, C. Y. B. 2016), comunidades caracterizadas por pertenecer a niveles socioeconómicos desfavorecidos (Delgado, Y. G., et al., 2012), (Serna, M. D. A., et al., 2020) y (Castañeda Lombana, C. L., et al., 2018), comunidades vulnerables por tener algún tipo de discapacidad (Garay Guerrero, N., y Quintero Manosalva, S. D. 2017) y (Dowmat, L. P. 2002), espacios hospitalarios, donde todo lo referente al ser es reducido a la medicina (Albano, M. A. S., y Correa, I. 2011) y la comunicación digital o las emisoras comunitarias donde se les da voz

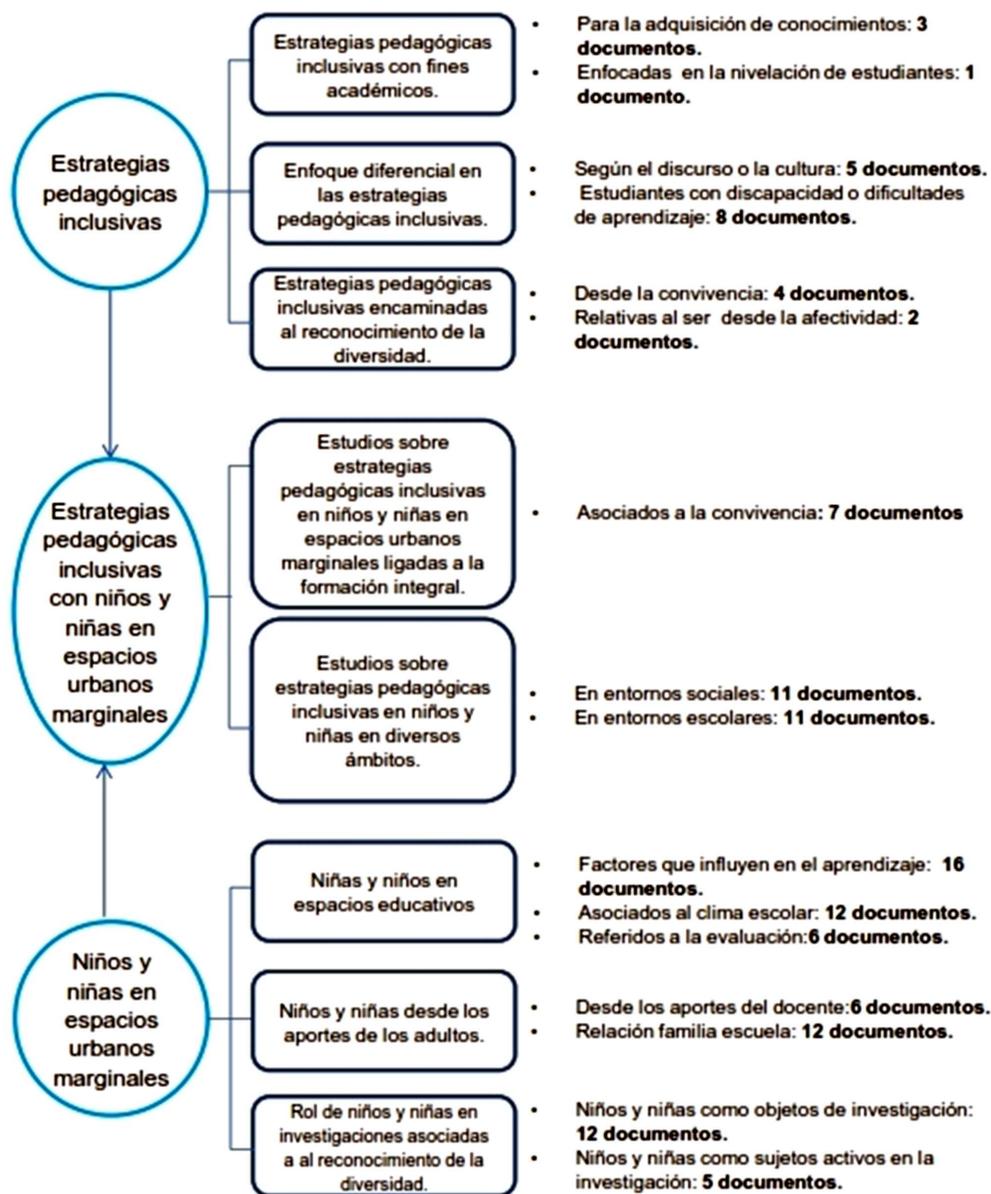
a aquellos que has sido invisibilizados (Alvarez Angarita, M. F., y Sánchez Rubio, P. J. 2020), (Muñoz, P. C. 2015), (Quiroz, M. D. P. R. 2017). Por otra parte, en cuanto al entorno escolar como ámbito generador de estrategias pedagógicas inclusivas en niños y niñas en espacios urbanos marginales, se encuentran variadas investigaciones que revelan que dentro de la institucionalización educativa se producen constantes investigaciones que tienen éste interés de generar inclusión en niños y niñas en espacios urbanos marginales, por medio de estrategias pedagógicas que tiendan a desaparecer la exclusión y rescatar la diversidad como un factor positivo dentro de las comunidades (Sigal, D., et al., 2013), (Goyeneche

Corredor, R. D. P., et al., 2015), (Canon Torres, N. E. 2015), (Ledesma, L. M. 2017), (Valencia Pineda, D. L., y Cano Gil, M. 2017), (Fernández, E. Y. C. 2012), (Bolívar-Chávez, O. E., et al., 2018), (Esguerra Moreno, É. E., y Roa Velandia, D. P. 2016), (Mejía Porto, H. D. J., y Molina Saumeth, A. Y. 2010), (Díaz, A. D. J. L. 2016), (Carvajal Cabrera, R. E., y Gil Amado, E. F. 2017).

Conclusiones

La información anteriormente abordada, nos pone de manifiesto el panorama de investigación en torno a las categorías escogidas, arrojando los resultados condensados en la Figura 1.

Figura 1. Resultados obtenidos en la revisión documental.



Fuente: elaboración propia.

Partiendo de la información obtenida, se puede observar que las estrategias pedagógicas inclusivas practicadas en el aula se basan más en aspectos académicos, relativos a la nivelación o adquisición de aprendizajes de los niños y las niñas, que, en la formación del ser, pues solo se hallaron cuatro documentos relativos a la convivencia, y dos, a la afectividad, mientras que los que se inclinaban por aspectos academicistas fueron diecisiete.

En consecuencia, esta tendencia manifiesta la necesidad de investigar acerca de estrategias pedagógicas inclusivas enfocadas en el ser, respetuosa con las inteligencias, diferencias, ritmos de aprendizaje, intereses específicos e individuales de los niños, para lograr una educación basada no sólo en conocimientos definidos, sino en la formación integral y significativa de estudiantes diversos e inclusivos.

En cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas inclusivas, el docente es quien tiene autonomía y autoridad, invisibilizando la participación de niños y niñas en el proceso educativo, lo cual evidencia un adultocentrismo incoherente, teniendo en cuenta que los niños y niñas son el centro en el proceso de educación. Por lo tanto, es necesario que se abra espacio a los niños y las niñas en un proceso de participación constante, no solo porque son niños y niñas, sino porque dentro del marco de la educación, ellos deben tener un rol activo.

Igualmente, las estrategias pedagógicas inclusivas se centran principalmente en la discapacidad, como se evidencia en la tendencia nombrada como, estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje, donde se encontraron 8 documentos, lo cual muestra un gran vacío, en la medida en que se relegan otras formas de exclusión que no se mostraron como tendencia en la búsqueda realizada.

En cuanto al reconocimiento que hacen las investigaciones sobre la diversidad, no se hace mayor claridad en las condiciones de los espacios. Se desconocen las diferentes implicaciones del contexto que conllevan los espacios urbanos marginales, lo cual muestra un vacío en términos del reconocimiento de la relación sujeto-entorno, que podría ser abordado desde investigaciones futuras.

Otro aspecto para resaltar es que los estudios relacionados con los niños y las niñas en espacios urbanos marginales han estado cargados de la mirada del adulto como sujeto que tiene la potestad de determinar las alternativas para solucionar sus problemáticas desde una posición jerárquica muy fuerte, dejando a los niños y las niñas en un estado de inferioridad al asumirlos como receptores de saberes y comportamientos. Dichas tendencias se muestran con claridad, teniendo en cuenta que, en la categoría denominada, rol de los niños y las niñas en investigaciones asociadas al reconocimiento de la diversidad, 12 de las investigaciones tomaron a los niños y niñas como objeto de investigación, frente a 5

investigaciones donde fueron tomados como sujetos activos dentro de las investigaciones. Por lo tanto, es necesario repensar la ubicación de los niños desde la educación inclusiva para verlos como sujetos activos, constructores de sus saberes.

En conclusión, la presente indagación acerca de estrategias pedagógicas inclusivas con niños y niñas en espacios urbanos marginales arroja vacíos principalmente en torno al rol ocupado por éstos como sujetos activos, la falta de profundidad específica de los contextos y sus implicaciones, y, finalmente, el abarcamiento de formas de exclusión diferentes a la discapacidad, que hasta el momento han sido poco investigadas.

Referencias

- Albano, M. A. S., y Correa, I. (2011). Lectura de cuentos infantiles como estrategia de humanización en el cuidado del niño encamado en ambiente hospitalario. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3), 370-380. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105222406005.pdf>
- Álvarez Angarita, M. F., y Sánchez Rubio, P. J. (2020). *Un, dos, tres por las voces de los niños y las niñas que hacen radio en Bogotá*. (Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional). http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12402/un_dos_tres_por_las_voces%20de_los_ninos_y_las_ninas_que_hacen_radio_en_bogota.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Álvarez Arenal, T., y Conde-Guzón, P. A. (2009). Formación de subtipos de niños con problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica, capacidades cognitivas y comportamiento. *Clinica y salud*, 20(1), 19-41. <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n1/v20n1a03.pdf>
- Álvarez, A. L. C. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 67-87. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194125789005.pdf>
- Arboleda, L. C., Gómez, M. C. G., y Hincapié, C. M. (2016). *El aula de clase, un espacio de relación consentido. Un estudio etnográfico* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1608/CarvajalArboledaLigia2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arroyo Paternina, L. M., Ortega Caldera, J. P., Ortega Jiménez, Z. F., y Ramos Puello, E. (2020). *Sentidos construidos por niños y niñas de grado primero, sobre culturas de paz, a partir de experiencias artísticas como estrategia pedagógica*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2553/1.%20Tesis%20para%20entrega%20final%20con%20RAE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ávila Rodríguez, E., y Molano Marín, C. F. (2018) *Estrategias pedagógicas que favorecen la inclusión educativa universitaria y el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la UNAD, CEAD Ibagué, Tolima*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/24145>
- Ávila, N. C., López-Fernández, V., y Arias-Castro, C. C. (2017). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*, 21 (39), 75-87. <https://pdfs.semanticscholar.org/ac08/67f243ae10fbd85ee408416bb2e9b40db104.pdf>

- Barrio, F. G., y Ávila, V. B. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (48), a274-a274. <https://bit.ly/3zUEnY4>
- Beltran, C. Y. B. (2016). "Kioscos Vive Digital": una estrategia digital y de conectividad para promover la inclusión social en comunidades rurales en Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 126-130. <https://www.redalyc.org/pdf/2990/299043556013.pdf>
- Bohórquez, L. E. R., y DC, S. D. B. (2005). *Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de niños y niñas con diagnóstico de maltrato de la escuela Calarcá de Ibagué*. (Tesis de especialización, Pontificia Universidad Javeriana). <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis24.pdf>
- Bolívar, C., Véliz, B., Alcívar, C., Zambrano, S., y Cruz, M. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 3(12), 135-48. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820>
- Bolívar-Chávez, O. E., Véliz-Briones, V. F., Alcívar-Cedeño, A. K., Zambrano-Sornoza, J. Z. S., y Cruz-Mendoza, J. C. (2018). La enseñanza de la música. Una estrategia pedagógica para la educación inclusiva. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 135-148. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/820/pdf>
- Botero, C. G., y Hernández, D. Y. B. (2006). Los estilos de aprendizaje desde el modelo VAK y su incidencia en el rendimiento académico en niños y niñas de grado 5° de primaria en diferentes estratos socioeconómicos en la ciudad de Pereira, Colombia. *Revista Electrónica de Educación y psicología*, 2(4). <https://bit.ly/3gW8TTD>
- Bravo Ruiz, B. C., Garro Herrera, E. A., y Paternina Pastrana, N. M. (2016). *Implementar estrategias pedagógicas para alumnos de básica primaria con diversidad funcional de la IE Cristóbal Colón sede Pablo VI Montería*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/14870>
- Canon Torres, N. E. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura*. (Tesis de maestría, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/19642/Nohora%20Esperanza%20Canon%20Torres%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañón Torres, N. E. (2015). *Aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica en el aula inclusiva para el fortalecimiento de la lectura y escritura* (Master's thesis, Universidad de La Sabana). Archivo digital. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/19642>
- Carreño, C. I., Salinas, C. C. M., Durán, A. D., y Blanco, C. I. G. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Carvajal Cabrera, R. E., y Gil Amado, E. F. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/12328>
- Carvajal Cabrera, R. E., y Gil Amado, E. F. (2017). *Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje en el aula y promueven la educación Inclusiva en niños y niñas vulnerables de los grados de Educación Básica Primaria en las Escuelas Públicas de Colombia*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD). <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/12328/36279058.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda Lombana, C. L., Guineme Baracaldo, M. Y., y Narváez Narváez, A. Y. (2018). *Activa-mente narrando*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9244/TE-21022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo Martínez, A., Durán de Garrido, G., y Gómez Tarazona, M. (2008). *La intimidación escolar entre iguales en dos colegios de Bogotá*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://bit.ly/2UsPS8P>
- Castillo, Y. M. R., y Sanjuas, H. J. (2016). La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes. *Plumilla Educativa*, 18(2), 101-108. <http://190.15.16.156/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1959/2100>
- Castro Pinzón, B. E., Hincapié Camelo, D. J., y Serna Monsalve, I. P. (2016). *Convivencia escolar: un estudio desde las representaciones sociales de estudiantes de grados 5° a 8° en dos instituciones educativas públicas del municipio de Bello*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1312/CastroPinzonBeatrizElena2014.pdf?sequence=1>
- Castro Robles, C., García González, A. E., y Vergara Carreño, J. (2016). *Solución de conflictos en el aula: propuesta desde perspectiva de los estudiantes*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1614/CastroRoblesGarciaGonzalezVergaraCarreno2010.pdf?sequence=1>
- Castro, A. A., Marrugo, P. G., Gutierrez, H. J. L., y Camacho, C. Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Revista Panorama Económico*, 22(1), 169-190. <https://educare.cl/wp-content/uploads/2018/06/DOC2-conv-y-res-conflictos.pdf>
- Castro-Alfaro, A., Marrugo-Peralta, G., Gutiérrez-Hurtado, J. L., y Camacho-Contreras, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Panorama Económico*, (22), 169-190. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/7896>
- Chocce Gonzales, M. (2020). *Rol del docente y su influencia en el proceso de adaptación escolar de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años de la institución educativa inicial pública n° 429-18/mx-u Puchcas, provincia Huanta, Ayacucho 2019*. (Trabajo de grado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote). <https://bit.ly/3wRQJd>
- Cifuentes Navarrete, L. P. (2016). *Estrategias pedagógicas y experiencias significativas herramientas para la vivencia de la inclusión*. (Tesis de especialización, Universidad Libre). <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8379>
- Cimarras Iglesias, S. (2014). *Colaboración familia-escuela en la Educación Infantil: una propuesta de intervención en el periodo de adaptación*. (Trabajo de grado, Universidad de Salamanca). https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126456/2014_TFG_CimarrasIglesias%2CSara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ciprian Sastre, J. E. (2016). La investigación como estrategia pedagógica de construcción de ciudadanía participativa para niños, niñas y jóvenes del Programa Ondas (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1551/CiprianSastre2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cladellas, R., Chamarro, A., Badia, M., Oberst, U., y Carbonell, X. (2011). Efectos de las horas y los hábitos de sueño en el

- rendimiento académico de niños de 6 y 7 años: un estudio preliminar. *Cultura y Educación*, 23 (1), 119-128. <https://bit.ly/3jaFrkB>
- Cortés, A., y García, G. Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio-Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10 (1), 125- 143. <https://bit.ly/35RCeyB>
- Cuentas, H. R. G., y Cepeda, M. L. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 57-79. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/1020>
- De la Fuente Prieto, J. (2017). *Conectar para aprender: alfabetización mediática en comunicación audiovisual* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/37656/Tesis%20Julio%20a1n%20de%20la%20Fuente%20Prieto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- De León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. Recuperado de https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescolarysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Delgado, Y. G., Vega, L. E. S., y García, L. A. F. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 172-191. <https://bit.ly/3dm3gT3>
- Díaz, A. D. J. L. (2016). *La educación cultural bajo el enfoque inclusivo como estrategia pedagógica para la básica, primaria y secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada, del municipio de San Marcos - Sucre*. (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica De Bolívar). <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0073224.pdf>
- Dowmat, L. P. (2002). Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 405-409. <https://core.ac.uk/download/pdf/38827735.pdf>
- Enriquez Guerrero, C. L., Cardona, S., y Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15 (26), 654-666. https://multimetodos.files.wordpress.com/2014/08/fa_5.pdf
- Esguerra Moreno, É. E., y Roa Velandia, D. P. (2016). *El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre, Localidad Diecinueve Ciudad Bolívar*. (Tesis de maestría, U. Pedagógica Nacional). <http://200.119.126.32/handle/20.500.12209/770>
- Esguerra, E. E. y Roa, D. P. (2015). El afecto como motor de la participación infantil escolar: Hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de Grado quinto de la institución educativa distrital tesoro de la Cumbre Localidad Diecinueve, Ciudad Bolívar (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/770>
- Espitia Carrascal, R. E., y Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84- 105. <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf?v=indes/v17n1/v17n1a04.pdf?v>
- Estela, M. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños hacia el aprendizaje de primaria. *Investigación*, 13(37), 599-623. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003712.pdf>
- Fernández, E. Y. C. (2012). *Estrategias Pedagógicas para el Manejo Educativo de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que Fracasan en su Desempeño Escolar-Edición Única*. (Tesis de maestría, Universidad Virtual: Escuela de Graduados en Educación). https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571915/DocsTec_12858.pdf?sequence=1
- Flores Paz, M. E. (2014). *Aplicación de un programa de habilidades psicosociales basado en el autoconocimiento para fortalecer las relaciones interpersonales de los niños y niñas de tercer grado de primaria de la IEP Marvista, Paita, 2013*. (Tesis de maestría, Universidad de Pihura). https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1981/MAE_EDUC_119.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 2(2), 255-270. <https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660366/art12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Francia Villar, M. I. (2018). *La Gestión Institucional en contexto de rezago. Estrategias pedagógicas inclusivas orientadas al estudiantado de 1° año de Ciclo Básico*. (Tesis de maestría, Montevideo: Flacso Uruguay). <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1036>
- Franco, Y. L., Herrera, K. M., y Rojas, M. I. (2013). *Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación*. (Tesis de Maestría, CINDE y Universidad de Manizales). <https://repositorio.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1322>
- Galindo Espitia, Y. C. (2019). *Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá*. (Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional) <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10898>
- Gallegos Galarza, S. K., y Marroquín Paredes, A. L. (2012). *Estudio de la falta de atención de los padres de familia Con respecto a sus hijos y la repercusión en el Rendimiento escolar en el primer año de educación General básica "María Montessori" de la ciudad de Ibarra, Durante el año lectivo 2011-2012*. (Trabajo de grado, Universidad Técnica del Norte). <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/1769/1/05%20FECYT%201206%20TESIS.pdf>
- Gamón, N. (2017). *La relación familia-escuela en la actualidad*. (Trabajo de grado, Universidad Jaume). http://repositorio.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170796/TFG_2017_Alvaro%20Gamon%20Naiara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garay Guerrero, N. y Quintero Manosalva, S. D. (2017). *Diseño de una estrategia comunicativa que incentive la inclusión social de los niños con síndrome Down en Ocaña, Norte de Santander*. (Trabajo de grado, Universidad Francisco de Paula Santander, Ocaña).
- García Herrera, L. F. (2017). *Estrategias pedagógicas en el área de educación física para la atención de estudiantes con discapacidad motriz de la Institución Educativa Filadelfia*. (Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales). <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/1970>
- García, J. (1993). *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/5/S5004601.pdf>
- Gaviria Vargas, Á. M., Guzmán Barrero, N. A., Mesa Hincapié, O. L., y Rendón Sánchez, P. A. (2016). Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía Sede primaria-Municipio de Itagüí (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1326/GaviriaVargasAngelaMaria2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil Flores, J. (2009). Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado. *Revista de Educación*, 350, 301-322. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b53e641d-1ded-4f05-8493-c037cbe7e8ec/re35013-pdf.pdf>

- Gómez Vásquez, C. N. (2016). *La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar en los niños y niñas del grado transición jornada mañana, de la institución educativa santa rosa. Sede 2 "José Cardona Hoyos"*. (Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores). <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/541/G%C3%B3mezV%C3%A1squezClaraNayibe.pdf?sequence=2>
- González, E. C. (2018). La diferencia como herramienta para la mejora de la convivencia dentro del entorno escolar. En De la Cruz Flores, G. (Ed.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 86-94). Adaya Press. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6893889>
- Goyeneche Corredor, R. D. P., Cifuentes Trujillo, M., y Giraldo Giraldo, Y. (2015). *Diseño de una cartilla con estrategias y actividades pedagógicas a favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje de niños en tres Instituciones Educativas Distritales*. (Tesis de grado, Universidad de La Sabana). <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/15524/Rocio%20Del%20Pilar%20Goyeneche%20Corredor%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henaó, A. M. G., Ospina, S. A., Arrubla, S. R. Q., y Valencia, B. J. (2015). Una mirada hacia la consolidación de la educación preescolar y el saber pedagógico de los agentes educativos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(44), 267-279. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/629/1164>
- Herrera Lozano, B. H., y Morales Sánchez, J. (2018). *El aula de primera infancia ambiente promotor de participación infantil. Estudio de caso*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2243/RAE%20EI%20au%20de%20primera%20infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 275-286. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173516404015.pdf>
- Izarra, G. R. (2004). *Efectos del programa Filosofía para Niños y Niñas en el clima social de aula*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/199>
- Jabbour Sefair, J., y Monroy Solorzano, J. M. (2018). *Estrategias pedagógicas deportivas y artísticas en el desarrollo de talentos de los estudiantes con discapacidad cognitiva de la Institución Educativa Distrital Carlos Arturo Torres*. (Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional). <http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9806>
- Jaramillo Pérez, J. M., Gómez Deantonio, A. N., y López Peinado, L. D. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/apl32.03.2014.05>
- Ledesma, L. M. (2017). *Gerencia Educativa medio para lograr la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad*. (Tesis de especialización, Universidad Católica de Manizales).
- Liebel, M., y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 123-140. <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n39/n39a9.pdf>
- López Díaz, A. (2016). *La educación cultural bajo el enfoque inclusivo como estrategia pedagógica para la básica, primaria y secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada, del municipio de San Marcos - Sucre*. (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar). <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0073224.pdf>
- Mahecha Hernández, M. E. (2018). *La inclusión educativa como estrategia pedagógica para dar sentido a la convivencia escolar*. (Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales) <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/2162>
- Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I. Concepción, M. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar Para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14 (1), p.p. 72-84 DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad: una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. (Tesis de doctorado, Universidad de Jaén). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129866>
- Medina, A., Caviades, L. y Morales, L. (2019). *Efecto del uso de las TIC en el rendimiento académico de las matemáticas con población diversa*. (Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana). <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/03/EFFECTO-DEL-USO-DE-UNOVA-INCLUSIVO-EN-POBLACION-DIVERSA.pdf>
- Mejía Porto, H. D. J., y Molina Saumeth, A. Y. (2010). Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes "una experiencia de investigación acción" (Master's thesis, Universidad del Magdalena). <http://ns2.kanoli.com/jspui/handle/123456789/1613>
- Mejía Porto, H. D. J., y Molina Saumeth, A. Y. (2010). *Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes "una experiencia de investigación acción"*. (Tesis de doctorado, Universidad del Magdalena). <http://repositorio.unimagdalena.edu.co/jspui/bitstream/123456789/1613/1/ME-00012.pdf>
- Monaco, M. L. (2017). *El teatro en la educación: creatividad e integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38232>
- Monsalve, C. J. P. (2017). *El éxito escolar en matemáticas de los estudiantes peruanos inmigrantes. Estudios de casos en un contexto vulnerable*. (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/38168>
- Mora Alejo, P. A. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas*. (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10606>
- Morales Tovar, M. L. F., y Silva Castro, D. M. (2013). *Representaciones sociales de los y las estudiantes de grado quinto de la institución educativa distrital provincia de Quebec con relación a la violencia entre pares*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1425/MoralesTovarSilvaCastro2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Motta Polo, L. M. (2016). *Comprensión de la violencia escolar desde las voces de los niños y niñas de la Institución Educativa El Limonar, en el Municipio de Neiva [Huila]*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1432/MottaPolo2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, P. C. (2015). Derechos humanos en el aire: Una propuesta educativa en derechos humanos y habilidades comunicativas orientada a niños y jóvenes vulnerables utilizando la radio. *Comunicación y Medios*, (31), ág-37. <https://core.ac.uk/download/pdf/46533663.pdf>
- Muñoz, R. D. C. I. (2017). *La diversidad en el aula básica y los procesos de socialización entre iguales: las diferencias como valor*. (Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá). <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/37855>

- Muñoz-Oyarce, M. F., Almonacid-Fierro, A. A., Merellano-Navarro, E., y Souza, R. (2020). Estrategias pedagógicas de profesores con niños que presentan TDHA. Un estudio de caso en dos establecimientos públicos. *Revista Espacios*, 41(13), 9-20. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n13/20411309.html>
- Muriel M, L. y Gómez V. L. (2018). *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2300/Muriel_Mu%c3%b1oz_Luz_Enid_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ortiz Rojas, V. P., Pabon Gutiérrez, M. S., y Romero Méndez, O. A. (2014). *Potenciación de la conciencia crítica de estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional a través del cine-foro como estrategia pedagógica*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional) <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/688>
- Ortiz, M. A. C., y del Barrio Gándara, M. V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714221.pdf>
- Ospina Grajales, P. A., y Guevara Bedoya, M. E. (2019). *Sobrevivir a la escuela: actores, relaciones y exclusión*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2544/Guevara_Marta_Elena_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palacio Sánchez, J. C. (2019). *Una mirada a los procesos de inclusión escolar*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2509/Palacio_Sanchez_Juan_Camilo_2019.pdf?sequence=1
- Parra Gutiérrez, A. M., y Vallejo Villota, C. S. (2016). *Prácticas pedagógicas en la básica primaria: Un espacio para reconocer al otro*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/423/ParraAnyellaMarcela2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peralta, G. M., Hurtado, J. G., García, I. C., y García, M. R. C. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Revista Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5676451>
- Pérez, J. M. J., Maldonado, T. C., Andrade, C. F., y Díaz, D. R. (2007). Juicios expresados por niñas y niños de 9 a 11 años de edad sobre comportamientos y actitudes que conducen a la aceptación o al rechazo social dentro de un grupo escolar. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 3 (1), 81-107. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67930106.pdf>
- Piñeros Rodríguez, R. M. (2016). *Una lectura de la evaluación del aprendizaje desde la mirada de los estudiantes* (Tesis de maestría, universidad Pedagógica Nacional). <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1453/PinerosRodriguez2012.pdf?sequence=1>
- Posso, P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174.
- Posso, R. P., Sepúlveda, M., Navarro, N. y Laguna, C.E. (2015). La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer la convivencia escolar. *Lúdica Pedagógica*, (21), 163-174. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/1337/1/2015_Ludica_pedagogica.pdf
- Pozo, M. L. M., Siquier, M. B., y Ferrer, M. H. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Investigación Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68. http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/revista/IN-v1-n1-mir.pdf
- Prados, M. Á. H., y Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula abierta*, (87), 3-25. http://caps.educacion.navarra.es/primaria_2/files/An%C3%A1lisis%20del%20enfoco%20actual%20de%20la%20cooperaci%C3%B3n%20padres%20y%20escuela.pdf
- Quezada, M. T. M., Moncada, B. A. L., Araya, C. A. C., Molina, P. A. M., y Sarabia, N. E. A. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile Socialization and School Environment in an Inclusive Learning Community in the Province of Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 17. <https://bit.ly/3jj30aX>
- Quintero, E. C., (2018). *Efectos del Prototipo VALIA En-Seña, en el aprendizaje de la lectura y escritura en las niñas y niños sordos*. (Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana) <https://grupoimpulso.edu.co/project/efectos-del-prototipo-valia-en-sena-en-el-aprendizaje-de-la-lectura-y-escritura-en-las-ninas-y-ninos-sordos/>
- Quiroz, M. D. P. R. (2017) Cuenta La 13: un ejemplo de comunicación digital comunitaria a partir de las narraciones de niños, jóvenes y mujeres en la Comuna 13 de Medellín. En Vélez, J. I. B., Gómez, C. T., y López, A. C. V. (Eds.). (2017). *Tecnologías de la visibilidad: Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI*. (pp. 287- 318). EAFTT.
- Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria*. (Tesis de doctorado, Universidad De Córdoba). <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13789/201600001489.pdf?sequence=1>
- Ríos-Florez, J. A., y Cardona-Agudelo, V. (2016). Procesos de aprendizaje en niños de 6 a 10 años de edad con antecedente de nacimiento prematuro. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1071-1085. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77346456014.pdf>
- Rodríguez Mora, D. C., y Cárdenas Garzón, W. A. (2016). *El docente como actor en la construcción de la dimensión socioafectiva de los niños y las niñas de transición a través de su relación con ellos*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/797/TO-19136.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M. C., Mora, G. G., Segnini, P. S., y Madrigal, S. W. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(1), 1-23. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n1/a08v14n1.pdf>
- Rojas, L. R. (2014). Orientaciones para el diseño de una estrategia pedagógica de inclusión en la Facultad de Estudios a Distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (3). <https://www.semanticscholar.org/paper/Orientaciones-para-el-dise%C3%B1o-de-una-estrategia-de-a-Rojas/c6e6e0a58aca680f0f7c513a6211872871b34c22>
- Romagnoli, C., y Gallardo, G. (2019). Alianza efectiva familia escuela: para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. Recuperado de <https://dsmorus.cl/images/2019/Documentos/Alianza-Efectiva-Familia-Escuela-Para-promover.pdf>
- Rosende, G. V., y Segura, X. S. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, (28), 123-141. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847007.pdf>
- Salamanca Díaz, O. P. (2016). Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través del método ecléctico en los estudiantes de grado segundo, aula inclusiva, del colegio Villamar, sede A, jornada tarde. (Tesis de maestría, Universidad Libre). <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9584/TFM%20Olga%20Salamanca%20septiembre2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Salamanca Nuván, L. J. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego*. (Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/484/TO-15376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santamaría, F. A. (2006). Juegos del lenguaje, creación y diversidad en relatos de niños y niñas de 5 a 13 años de escuelas públicas de Bogotá. *Infancias Imágenes*, 5(1), 17-23. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/4539/6279>
- Sepúlveda, J. R. Á., Mateus, W. A., Noreña, A. M. R., y Vargas, M. C. Á. (2018). *Aspectos convivenciales que influyen en la transición del grado quinto al grado sexto: un estudio de caso. Institución Educativa María Mediadora, Sabaneta, Antioquia*. (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2344/Arrubla_Mateus_Wison_2018.pdf?isAllowed=y&sequence=1
- Serna, M. D. A., Bedoya, J. W. B., y Builes, J. A. J. (2020). Apropiación social de la ciencia y la tecnología a través de una iniciativa de intervención e inclusión educativa de niños y adolescentes de territorios vulnerables de la minería usando la robótica, como una alternativa para la construcción de la paz. *El Ágora USB*, 20(1), 190-209. <https://bit.ly/3qy38F3>
- Serrano Galindo, S. A. (2018). *Estrategia pedagógica para el desarrollo del proceso de educación inclusiva en la Corporación Universitaria Iberoamericana*. (Tesis de especialización, Universidad Santo Tomás). <https://repositorio.usta.edu.co/handle/11634/15294>
- Sigal, D., Vázquez, M., y Fenoglio, S. (2013). Desarrollo los procesos comunicativos como facilitadores de la inclusión en niños con discapacidad integrados en el nivel inicial. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (24). Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3873>
- Soto Builes, N. (2016). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. (Tesis de doctorado, Universidad de Manizales). <https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/470/SotoBuilesNorelly2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S0040-29151993000100008&script=sci_arttext
- Tovar Hernández, L., Téllez, S. N., y Lombana Solano, M. (2018). *Prácticas pedagógicas que reconocen al niño como sujeto de derechos*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9836/TO-21941.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unicef. (2012). Estado mundial de la infancia 2012: Las niñas y los niños en un mundo urbano. UNICEF. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1812>
- Valencia Pineda, D. L., y Cano Gil, M. (2017). *La casa de los sueños: un espacio para reír, compartir y aprender jugando*. (Tesis de especialización, Fundación Universitaria los Libertadores). <https://repositorio.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1194/valenciadiego2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Valenciano, G. y Villanueva, R. (2007). *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y de las niñas de quinto grado escolar: un estudio de caso*. (Tesis de maestría, Universidad estatal a distancia). <https://repositorio.uned.ac.cr/handle/120809/1496>
- Vargas Gutiérrez, A. M. (2017). *Determinar las necesidades educativas especiales de los alumnos de básica primaria de la Institución Ismael Perdomo Borrero de Gigante-Huila, Colombia, para el diseño de estrategias pedagógicas de formación para docentes sobre capacidades intelectuales superiores en estudiantes*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia). <https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/14256>
- Vargas, E. (2016). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*. (Tesis de doctorado, Universidad de Manizales). <https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/479/VargasEdilma2014.pdf?sequence=1>
- Velasco Beltrán, A. M., Fonseca Velancia, P., y Moreno Riveros, V. A. (2016). Niños, niñas y jóvenes en conflicto con la organización escolar [estudiantes en riesgo de exclusión escolar: estudio de caso]. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional). <https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1663/VelascoBeltranFonsecaVelanciaMorenoRiveros2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wilches Ríos, J. N., y Ortiz Rodríguez, L. K. (2019). *Propuesta pedagógica basada en juegos cooperativos, para fortalecer la inclusión (como estrategia de convivencia) en los estudiantes del grado cuatrocientos tres de primaria del colegio República de Guatemala*. (Tesis de grado, Universidad Libre). <https://repositorio.unilivre.edu.co/handle/10901/18029>



Nombre de la obra: Por mi culpa, por mi gran culpa

Autora: Marta Amorocho

Año: 2006

Técnica: Fotografía. Políptico, 60 x 40 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). *¡Abrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.*

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

Uso de la tableta en el ámbito educativo antes de la pandemia

Tablet use in education before the pandemic

Uso do tablet na educação antes da pandemia

Sonia Amparo Salazar Aristizabal

Doctora en Educación
Universidad Surcolombiana
sonia.salazar@usco.edu.co

Martha Isabel Barrero Galindo

Doctora en Historia
Universidad Surcolombiana
marthaisabel.barrero@usco.edu.co

José Antonio España Delgado

Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Extranjera, Inglés
Universidad Surcolombiana
josh.spain96@gmail.com

Resumen

El presente artículo de revisión documental busca dar a conocer las aproximaciones metodológicas y resumir la información de diversas investigaciones realizadas en la última década, acerca del uso de las tecnologías móviles, principalmente la tableta en el ámbito educativo, antes de la llegada de la pandemia. Esta investigación de carácter descriptivo de tipo documental se llevó a cabo a través de la exploración, organización, sistematización y análisis de una serie de documentos disponibles en diversas bibliotecas electrónicas y redes profesionales para científicos e investigadores. Tras el análisis y discusión se encontró que existe una amplia bibliografía sobre la integración tecnológica en el aula de clase, no obstante, aún resulta imprescindible el desarrollo de: investigaciones a mayor escala, estudios comparativos sobre metodologías empleadas para la integración tecnológica y profundizar más en lo relacionado a percepción de la comunidad educativa, principalmente, directivos y docentes.

Palabras clave: tablet, dispositivos móviles, TICs en la educación.

Abstract

This documentary review article seeks to publicize the methodological approaches and summarize the information from various investigations carried out in the last decade, about the use of mobile technologies, mainly the tablet in the educational field, before the arrival of the pandemic. This documentary-type descriptive research was carried out through the exploration, organization, systematization and analysis of a series of documents available in various electronic libraries and professional networks for scientists and researchers. After the analysis and discussion, it was found that there is a wide bibliography on technological integration in the classroom, however, it is still essential to develop: larger-scale research, comparative studies on methodologies used for technological integration and delve deeper into what is related to the perception of the educational community, mainly, directors and teachers.

Keywords: tablet, mobile devices, ICTs in education.

Resumo

Este artigo de revisão documental busca divulgar as abordagens metodológicas e sintetizar as informações de diversas investigações realizadas na última década, sobre o uso de tecnologias móveis, principalmente o tablet no campo educacional, antes da chegada da pandemia. Esta pesquisa descritiva do tipo documental foi realizada através da exploração, organização, sistematização e análise de uma série de documentos disponíveis em várias bibliotecas eletrônicas e redes profissionais para cientistas e pesquisadores. Após a análise e discussão, verificou-se que existe uma vasta bibliografia sobre integração tecnológica em sala de aula, porém, ainda é imprescindível desenvolver: pesquisas em maior escala, estudos comparativos sobre metodologias utilizadas para integração tecnológica e aprofundar o que é relacionados com a percepção da comunidade educativa, principalmente, diretores e professores.

Palavras-chave: tablet, dispositivos móveis, TICs na educação.

Introducción

A lo largo de los años las tecnologías móviles se han vuelto indispensables para la sociedad, generando así múltiples cambios en diferentes aspectos como el educativo, laboral, económico, entre otros. La inserción de dispositivos como smartphones y tabletas ha repercutido en gran medida en la manera en que las personas se desempeñan en su día a día. Según el informe anual Mobile Economy de la Asociación GSM a fines de 2018, 5.1 mil millones de personas en todo el mundo se suscribieron a servicios móviles, lo que representa el 67% de la población mundial; cifras que demuestran el gran alcance y relevancia de los dispositivos en la sociedad moderna.

Durante el periodo abordado, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sector educativo se consolidó como una prioridad para los diferentes gobiernos alrededor del mundo. Se crearon diversos programas educativos (Computadores para Educar en Colombia, Programa TIC EDU en Chile, Programa TIC y Educación Básica en Argentina, Escuela 2.0 en España, Aprender a Aprender con TIC en México) que tienen como objetivo la inserción tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de responder a las necesidades educativas de la nueva generación de estudiantes.

El desarrollo de las tecnologías móviles ha presentado múltiples retos a la educación tradicional que se venía impartiendo en las instituciones educativas. La inserción de las tecnologías en el día a día y su gran alcance a nivel mundial conlleva a que las nuevas generaciones de educandos, en su mayoría nativos digitales, presenten necesidades educativas que no pueden ser satisfechas a través de una educación tradicional. Sin embargo, la simple inserción de dispositivos móviles en el aula no garantiza el

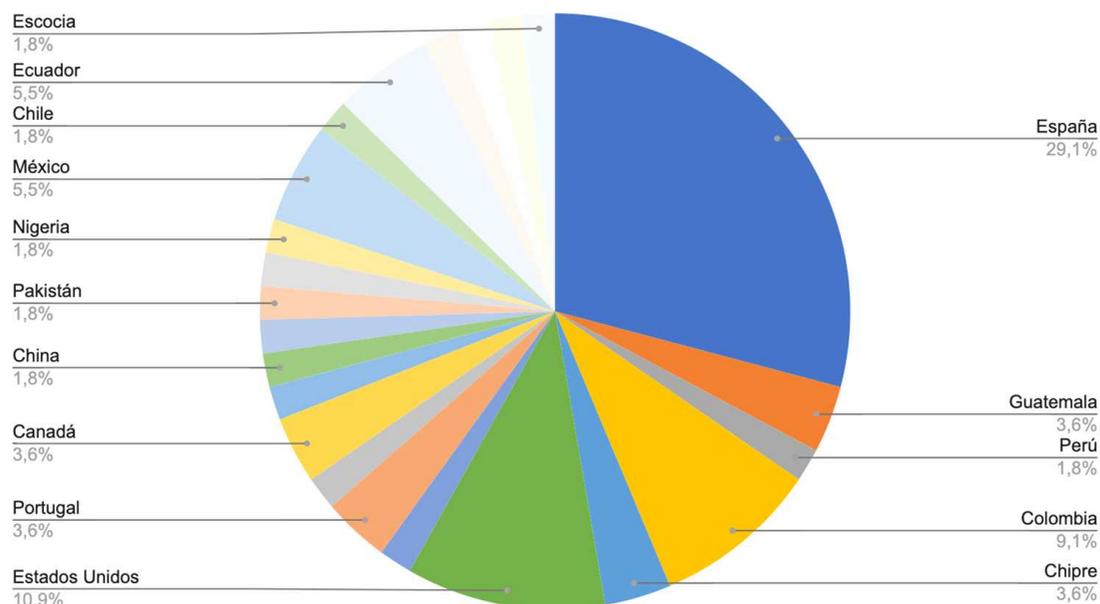
cumplimiento de este objetivo, puesto que se requiere de un proceso integral que permita a todos los actores educativos participar y capacitarse en los diferentes aspectos que conlleva.

Es interesante apreciar cómo alrededor del mundo se desarrollaron múltiples experiencias integrando dispositivos móviles en los diferentes niveles educativos, algunas con resultados en común y otras cuyos resultados difieren. La presente revisión busca sintetizar los hallazgos de múltiples investigaciones en lo concerniente al impacto que tuvo la inserción de la tecnología móvil en el ámbito educativo antes de la pandemia y la percepción de la comunidad educativa que ha sido participe de este proceso de inclusión tecnológica.

Metodología

Desde el punto de vista del planteamiento metodológico, el presente trabajo es una investigación descriptiva de tipo documental desarrollada a través de la exploración, organización, sistematización y análisis de un conjunto de documentos sobre procesos de integración de dispositivos móviles en el sector educativo antes de la pandemia. Fueron consultadas en bases de datos bibliográficas y repositorios 55 documentos, entre los cuales hay 40 artículos, 4 tesis de pregrado, 8 tesis de maestría, 1 informe de proyectos de investigación y 2 conferencias. De las anteriores fuentes consultadas se identificaron 25 estudios hechos en Europa, 2 en África, 6 en Asia y 22 en América, siendo los países de España, Estados Unidos y Colombia los que poseen en esta muestra más investigaciones (Figura 1). 47 trabajos fueron publicados entre los periodos del 2018 al 2014 posiblemente como producto de la masificación de este dispositivo en el aula y 8 trabajos publicados entre los años del 2013 al 2012.

Figura 1. Publicaciones por países.



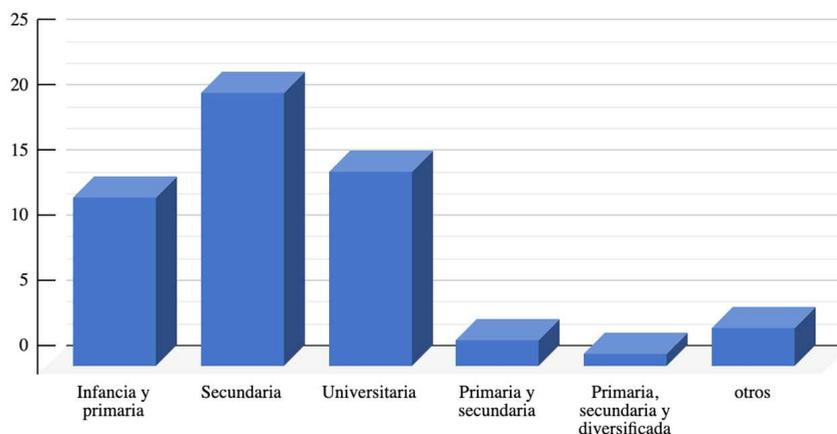
Se utilizaron como criterios de búsqueda los siguientes descriptores: dispositivos móviles, aprendizaje móvil, integración TIC y percepción. Para la selección de los documentos de la presente investigación se tuvo en cuenta que hicieran referencia a la integración de dispositivos móviles en educación, ventajas y desventajas del uso de tabletas en el aula y percepción de la comunidad educativa acerca de la implementación de tecnologías móviles en el aula. No se tomaron en consideración aquellos artículos que no hacían alusión a los núcleos temáticos.

Para la organización de los documentos, se creó una base de datos en excel con fichas de resumen de cada artículo en las que se plasmaron las siguientes categorías de análisis: título de la investigación, año, lugar de la investigación, objetivo, población y

muestra, metodología (tipo de investigación, instrumentos empleados y programas utilizados para análisis de información) y resultados. Una vez organizada la información, se sintetizó a partir de las herramientas que nos brinda excel para la graficación de la información conforme a los niveles educativos en los que se desarrollaron cada una de las investigaciones/experiencias apoyadas en dispositivos móviles: primaria, secundaria, universitaria y otros usos que no hacen parte de estos niveles, pero están relacionados con procesos de formación para poblaciones especiales (Figura 2). Posteriormente, se analizó cada uno de los grupos obtenidos y se contrastaron para determinar los aspectos comunes y divergentes entre las investigaciones seleccionadas. Finalmente, se formularon una serie de conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.

Figura 2. Niveles educativos.

Niveles educativos en los que se han realizado investigaciones sobre el uso de la tablet en el aula. Años 2018 -2011



Desarrollo y discusión

En la última década se han desarrollado diversas investigaciones alrededor del mundo acerca del uso de dispositivos móviles en el ámbito educativo. Dichas investigaciones se han desarrollado en el campo de la educación formal como informal, a lo largo de los distintos niveles educativos. Las investigaciones realizadas sobre la integración de las TIC en educación primaria, secundaria, universitaria y complementaria han permitido demostrar que factores como motivación, aprendizaje colaborativo y significativo, aumentan con la inserción de estas tecnologías en los procesos educativos. De igual forma, se encontró que se requiere mayor capacitación, gestión integral de la infraestructura y soporte técnico para garantizar el correcto desarrollo y el éxito de este tipo de experiencias educativas.

Uso de dispositivos móviles en primaria

De acuerdo con las investigaciones revisadas, la inserción de los dispositivos móviles en primaria genera un impacto positivo en los estudiantes, puesto que aumentan la motivación (Arriagada, 2014; Camacho y Esteve, 2018; López, 2017) y permiten al estudiante crear experiencias significativas al tomar un papel más activo y consciente en su proceso de aprendizaje (Cortés, Méndez, y Lacasa, 2016; Domínguez, Camargo, y Guerra, 2015; Sánchez, 2014). La comodidad, la facilidad de acceso a diversos contenidos y el desarrollo de un aprendizaje autónomo y colaborativo son algunas de las ventajas resultantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados por tabletas.

Las investigaciones realizadas por López (2017) y Domínguez, Camargo y Guerra, (2015) demuestran que la inserción de dispositivos móviles tiene un impacto significativo en la motivación estudiantil, puesto que se despierta en el educando la curiosidad y entusiasmo para trabajar en clase, debido a que les resulta más entretenido el uso de la tableta que los libros de texto y/o agendas. Como señala López (2017), las tabletas generan una alta motivación e interés en los alumnos lo que se debe tener en cuenta como eje o columna vertebral de todas las actividades o usos que se le puedan dar a las mismas, puesto que dicha motivación predispone al estudiante a trabajar, a participar, a colaborar, en otras palabras, a ser partícipes de su propio aprendizaje.

La correcta integración de los dispositivos móviles en el aula lleva a que el estudiante pase a tomar un rol más activo en su proceso de aprendizaje. Cortés Gómez, Méndez Zaballós y Lacasa (2016) demuestran en su investigación que introducir en las aulas un medio como el iPad y las redes sociales, transforma a los estudiantes en participantes activos, facilita el desarrollo de nuevas alfabetizaciones y transforma la cultura escolar en una cultura participativa. De igual

manera (Sánchez Gómez, 2014) destaca que los alumnos deben adquirir un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje para así conseguir un aprendizaje realmente significativo y, por consiguiente, el éxito educativo.

Gran parte del éxito educativo apoyado en la integración de tabletas recae fundamentalmente en el proceso metodológico que se desarrolle dentro del aula. La simple introducción de las tabletas no conlleva a un cambio pedagógico como señalan López, (2017); Sánchez (2014), y Suárez, Lloret, y Mengual (2016), puesto que esto depende del uso que se le dé a las mismas. El usar herramientas tecnológicas en el aula no representa un avance educativo, puesto que se pueden estar desarrollando estrategias de educación convencional con un medio distinto, es decir, se estaría reemplazando el lápiz y el papel por un aparato digital.

No todos los centros escolares están preparados para afrontar la realidad de la integración tecnológica haciendo un uso adecuado de las herramientas y recursos que el manejo de las TIC supone. En el contexto mexicano un número significativo de instituciones educativas públicas cuentan con dispositivos electrónicos, pero carecen de acceso a internet limitando así, su uso (Gutiérrez, Herrera, y Pérez, 2017). Por otro lado, en España, aunque los centros educativos cuentan con una buena dotación tecnológica, existen otras carencias como la insuficiente formación del profesorado y la comunidad educativa en general entorpeciendo su capacidad de afrontar los nuevos retos que la educación actual demanda (Muñoz, 2017).

En general, tanto docentes como alumnos muestran una actitud favorable hacia las TIC, tanto a nivel personal como en su aplicación en la educación. Sin embargo, hay que tener consciencia de las dificultades que se presentan a la hora de implementar dispositivos móviles en el aula. Uno de los aspectos más destacados por las investigaciones es la carencia de competencias digitales en los miembros de la comunidad educativa, primordialmente, los docentes quienes son los encargados de desarrollar estrategias metodológicas que permitan potenciar los beneficios didácticos de este tipo de dispositivos para garantizar así el aprendizaje significativo en sus estudiantes.

Uso de dispositivos móviles en secundaria

Al igual que en primaria, la inserción de dispositivos móviles en secundaria es un proceso primordial y que se ha desarrollado a lo largo de los últimos años. Las investigaciones realizadas hasta la fecha destacan que este proceso es visto mayoritariamente de manera positiva por los miembros de la comunidad educativa, ya que conlleva múltiples beneficios. No obstante, existe la necesidad de tomar algunas medidas correctivas con el fin de garantizar la apropiada integración tecnológica en las aulas.

Al igual que en el nivel primaria, las diversas experiencias educativas realizadas en secundaria muestran que la integración tecnológica aumenta la motivación estudiantil, promueve una participación más activa y fomenta el aprendizaje autónomo y colaborativo en el educando (Miranda, 2015; Pineda, 2018; Balladares et al., 2019). Igualmente, se ha demostrado la necesidad e importancia de llevar a cabo procesos de capacitación con el objetivo de desarrollar competencias digitales en los miembros de la comunidad educativa para así poder garantizar un mayor éxito educativo (Arias et al., 2016; Montrieux et al., 2015; Quiroz et al., 2018; Román, 2017).

La integración de la tableta en la clase aumenta la motivación lo que repercute positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con la inserción de la tableta en el aula se pueden percibir cuatro elementos fundamentales: novedad, interés por el aprendizaje, curiosidad y atención (Balladares et al., 2019); elementos que llevan a que el estudiante se involucre más en su proceso de aprendizaje. La experiencia desarrollada por Ruiz Santiago et al. (2019) demuestra que la herramienta preferida de los educandos a la hora de estudiar es la tableta, por encima del tradicional libro físico y el computador. Lo anterior se explica en el hecho de que la tableta es una herramienta práctica que fomenta un alto grado de creatividad y facilita el trabajo cooperativo. No obstante, su uso requiere de una formación adecuada del profesorado y de una metodología de trabajo específica en el aula, puesto que así se logra desarrollar todo su potencial en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje.

La integración tecnológica en el aula conlleva diferentes retos a nivel técnico y educativo, los cuales deben ser afrontados por toda la comunidad educativa. Clarke, et al., (2013) indican que la adopción del uso individual de la tableta se gestiona mejor dentro de las escuelas a través de un acuerdo colectivo sobre los principios de los cambios pedagógicos que es probable que se produzcan, y un objetivo para garantizar la participación de los padres y el personal en una etapa temprana. También es esencial una gestión integral de la infraestructura de la escuela, incluida la provisión de wifi suficiente, soporte técnico, provisión para reparación y seguro. Integrar a todos los miembros en este proceso permite que inconvenientes como: frustración y ansiedad frente a la avería de equipos (Semerci, 2018), falta de oportunidades para hacer uso de estos recursos (Johnson y Javaid, 2016), distracción, falta de tiempo y problemas técnicos (Chou, Block, y Jesness, 2012), abstención y retracción (Gorhan et al, 2014), preconceptos negativos (Ngesi et al., 2018) e incluso problemas físicos (Uyal et al, 2017) que se puedan producir durante desarrollo de este tipo de experiencias logren ser solucionados a través de la toma de acciones adecuadas que en vez de retrasar o truncar el proceso, permitan una continuación integral y responsable del mismo.

Uso de dispositivos móviles en educación superior

A nivel universitario, las investigaciones relacionadas al uso de los dispositivos móviles en educación superior muestran que existe una opinión positiva frente a la integración de estas tecnologías en el aula (Alonso, González, y Muñoz, 2016; Arnáiz y Álvarez, 2016; Itayem, 2014) y que la posesión de las mismas es más amplia que en los niveles educativos anteriores, ya sea porque son adquiridas con recursos propios, por subvención u otros medios (Ansarian, Farrokhi, Mahboudi, y Jam, 2017; Gallardo, 2013). Al igual que en los niveles de educación primaria y secundaria, se resalta el incremento en la motivación (Bonilla, Bajonero, y Solís, 2016; Nakano, et al., 2013), una participación más activa por parte del estudiante (Fabian y MacLean, 2014; Ferreira et al., 2015) y el desarrollo de un aprendizaje más significativo y lúdico (Rossing et al., 2012). En este nivel educativo los educandos tienen mayor conciencia frente a la necesidad de una mejor organización que contribuya en la prevención de problemas de carácter técnico y/o infraestructurales, y la importancia de una educación digital que capacite a todos los actores envueltos en este proceso en la correcta utilización de estas herramientas.

Igualmente, en este nivel educativo los estudiantes admiten que, al integrar los dispositivos móviles en el aula, les resulta muy difícil evitar distracciones como el uso de redes sociales, ver videos u otro tipo de actividades ajenas a las programadas en clase (Alonso, González, y Muñoz, 2016). Este problema también es resaltado por los docentes y los padres de familia, a quienes les preocupa el entorpecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por el uso incorrecto de estas herramientas. Para que el potencial de las tabletas se realice plenamente, los estudiantes interesados deben ejercer más autocontrol y disciplina para evitar perder tiempo realizando actividades que no estén relacionadas con los objetivos de la clase, del mismo modo, la administración escolar y los padres deben desarrollar dispositivos de control más automatizados para evitar que los jóvenes hagan uso desmesurado de esta herramienta (Odukoya, Ebenezer, y Okunlola, 2017).

Es importante resaltar que la disponibilidad de dispositivos móviles no demuestra un avance a nivel tecnológico y no garantiza su uso efectivo en la educación (Ansarin et al., 2017; Ferreira et al., 2015; Xiao Bin, 2013) tal como se ha señalado en los niveles educativos anteriores. La gran variedad de investigaciones realizadas hasta la fecha en este sector, dejan entrever que el éxito de este tipo de experiencias de integración tecnológica recae en diversos factores entre los que se destacan:

- Un adecuado diagnóstico, selección y evaluación de los recursos digitales para determinar la usabilidad y la validez de la información disponible dentro de

cualquier aplicación dada (Basantes et al., 2017; Rossing et al., 2012).

- Diseño de ambientes, adaptación o creación de herramientas en armonía con el desarrollo tecnológico (Bonilla, Bajonero, y Solís, 2016).
- Suficiente apoyo o asesoramiento a nivel técnico y metodológico para docentes con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje al cubrir las necesidades educativas de los estudiantes (Nakano et al., 2013).
- Mayor interiorización del uso de las TIC y rediseño de plataformas virtuales para convertirlas en espacios más dinámicos (Carranza, Islas y Maciel, 2018).
- Fortalecimiento del aspecto organizativo por parte de los jefes de educación, mayor investigación y trabajo metodológico de científicos y docentes sobre la introducción de estrategias (Prokofyeva y Boltunova, 2018; Schols, 2019).
- Mayor tiempo de integración de las TIC durante los procesos de enseñanza y durante la formación académica de los docentes, por lo cual resulta necesario pasar de una transversalidad tecnológica a una formación específica en herramientas y programas tecnológicos enfocados en el ámbito educativo (Arnáiz y Álvarez, 2016; Roblizo, Sánchez, y Cózar, 2015).

Otros usos de dispositivos móviles

Una primera investigación que duró tres años se enfocó en analizar el uso de iPads en estudiantes con una discapacidad de aprendizaje, y el papel de los maestros en esta dinámica. Como resultado observaron el fortalecimiento de la relación de los estudiantes con la escuela, del aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y ocupacionales. Los datos recopilados también revelaron los desafíos a los que debían enfrentarse estudiantes y maestros, además de los problemas técnicos y de inversión que debían tenerse en cuenta para llevar a cabo esta propuesta de trabajo (Karsenti, 2019).

La segunda investigación se centró en indagar la eficacia de una aplicación de educación multimedia basada en tabletas *Project Not Alone Depression*, a través de la que se buscó mejorar los conocimientos sobre la depresión y reducir su estigma entre una población de clínicas de salud mental. Los resultados secundarios concluyeron que la educación multimedia basada en el uso de las tabletas aumentó significativamente el conocimiento relacionado con la depresión y reducción del estigma de la depresión. (Shucheng, Winkelman y Lu, 2015).

Conclusiones y recomendaciones

Los procesos de integración tecnológica fueron fundamentales para responder a las demandas de la sociedad moderna y a las necesidades educativas de las nuevas generaciones. Antes de la pandemia, fueron múltiples las investigaciones realizadas acerca del proceso de integración de dispositivos móviles en los

distintos niveles educativos, las cuales señalan que los miembros de la comunidad educativa mayoritariamente ven este proceso de integración tecnológica de manera positiva, sin embargo, se ven entorpecidos por la falta de apoyo de los gobiernos o de los diferentes sectores encargados de proveer y/o facilitar la adquisición de estas herramientas, la pobre infraestructura con la que cuentan algunas instituciones educativas, los problemas técnicos que conlleva el uso de estos dispositivos y la carencia de capacitación digital de los miembros de la comunidad educativa en general.

Como demuestran los hallazgos de las diferentes investigaciones citadas en este artículo, para garantizar el éxito de este tipo de experiencias educativas es de vital importancia realizar modificaciones infraestructurales, una correcta adecuación de los currículos escolares y el desarrollo de procesos de capacitación a los miembros de la comunidad educativa en general. Se debe resaltar y valorar, por tanto, los esfuerzos realizados hasta ese momento por todas aquellas instituciones educativas y maestros que realizaron avances en materia de integración tecnológica con el fin de responder en cierta medida a las necesidades e intereses educativos de sus estudiantes y a las demandas de la modernidad.

Tras este análisis, cabe resaltar la necesidad existente de llevar a cabo investigaciones a mayor escala, es decir, con muestras de sujetos más numerosas y por un periodo de tiempo más amplio, para así determinar el impacto inmediato y a largo plazo que conlleva la integración de dispositivos móviles en la educación.

Igualmente, existe la necesidad de realizar estudios comparativos sobre el impacto de las distintas metodologías empleadas para la integración tecnológica contrastada en los diferentes niveles educativos y profundizar más en lo concerniente a la percepción de la comunidad educativa, principalmente, directivos y docentes.

Referencias

- Aguilar Rodríguez, L. A. (2013). *Impacto de uso de tablets en la educación en la Ciudad de Guatemala*. Guatemala.
- Alonso, M. H., González, J. E., y Bartolomé, A. (2016). Ventajas e inconvenientes del uso de dispositivos electrónicos en el aula: Percepción de los estudiantes de Grados en Comunicación". *Revista de Comunicación de la SEECI*, 20(41), 136-154. doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2016.41.136-154>
- Ansarin, A. A., Farrokhi, F., Mahboudi, H. R., y Jam, Z. A. (2017). Attitudes towards smart phones and tablets. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(5), 66-82. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.66>
- Arias Villa, S., Lugo Cruz, J. S., y Morales Trejos, J. A. (2016). *Uso de los dispositivos móviles en el aula de clase por parte de los estudiantes de grado 11 del colegio Ciudadela Cuba de la ciudad de Pereira (investigación cualitativa)*. Pereira.
- Arnáiz Uzquiza, V., y Álvarez Álvarez, S. (2016). El uso de dispositivos y aplicaciones móviles en el aula de traducción: Perspectiva de los estudiantes. *Revista*

- Tradumática: tecnologías de la traducción*, 14, 100-112. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/tradumatica.181>
- Arriagada Mena, D. E. (2014). *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora, mediante la integración de tablet*. Santiago de Chile.
- Balladares, J., Maldonado, V., y Rivas, A. (2019). El uso de la tablet y su incidencia en el aprendizaje digital móvil: estudio de caso. *Digital Publisher CEIT*, 4(4), 19-28.
- Basantes, A. V., Naranjo, M. E., Gallegos, M. C., y Benítez, N. M. (2017). Los Dispositivos Móviles en el Proceso de Aprendizaje de la Facultad de Educación Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte de Ecuador. *Formación universitaria*, 10(2), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>
- Bonilla, E., Bajonero, J., y Solís, V. (2016). El aprendizaje móvil y su relación con la motivación para aprender inglés. *Didáctica, innovación y multimedia*, 34, 1-13.
- Camacho Martí, M., y Esteve Mon, F. M. (2018). El uso de las tabletas y su impacto en el aprendizaje. Una investigación nacional en centros de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 379, 170-191.
- Carranza, M. d., Islas, C., y Maciel, M. L. (2018). Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés. *Apertura*, 50-63. doi: <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1391>
- Chou, C. C., Block, L., y Jesness, R. (2012). A case study of mobile learning pilot project in K-12 schools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 5(2), 11-26.
- Clarke, B., Svanaes, S., Zimmermann, S., y Crowther, K. (2013). *One-to-one Tablets in Secondary Schools: An Evaluation Study*. Tablets for School.
- Cortés Gómez, S., Mendez Zaballos, L., y Lacasa, P. (2016). Ipad, Apps y Redes Sociales. Construyendo narrativas multimodales en las aulas. *Digital Education Review*, 53-75.
- Domínguez, E., Camargo, K., y Guerra, D. (2017). Las iPad como apoyo a las mediaciones pedagógicas en el aula. *Área 3: Fomento a la investigación en TIC y educación, con énfasis en la innovación* (45). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12579/3701>
- Fabian, K., y MacLean, D. (2014). Keep taking the tablets? Assessing the use of tablet devices in learning and teaching activities in the Further Education sector. *Research in Learning Technology*, 22.
- Ferreira, M.J., Moreira, F., Pereira, C.S., y Durão, N. (2015). The role of mobile technologies in the teaching/learning process improvement in Portugal. En: *The 8th Annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI 2015)*, 4600-4610.
- Gallardo, J. (2013). Análisis de la integración del iPad en el aula desde la perspectiva del alumno: proyecto piloto de la UCJC. *Historia y Comunicación Social*, 18, 399-410. doi: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.43975
- Gorhan, M., Oncu, S., y Senturk, A. (2014). Tablets in Education: Outcome Expectancy and Anxiety of Middle School Students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2259-2271.
- Gutiérrez Piñón, N. d., Herrera Sánchez, S. d., y Pérez Nares, Y. d. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad CTES*.
- Itayem, G. (2014). *Using the iPad in language learning: Perceptions of College students* [Tesis de maestría no publicada], Universidad de Toledo, Toledo, OH.
- Johnson Khokhar, A., y Javaid, S. (2016). Students and Teachers Perceptions of ICT Use in Classroom: Pakistani Classrooms. *The Asian Conference on Technology in the Classroom*. (págs. 9-19). Nagoya: Official Conference Proceedings.
- López Berenguer, P. (2017). *Análisis del uso de las tabletas digitales en las aulas de educación primaria desde la perspectiva docente, de alumno y familia*.
- Miranda Román, R. W. (2015). *La percepción de los alumnos y los profesores, respecto a los beneficios de la implementación de la tecnología en las aulas de secundaria del Liceo Javier*. Guatemala de La Asunción.
- Montrieux, H., Vanderlinde, R., Schellens, T., y De Marez, L. (2015). *Teaching and Learning with Mobile Technology: A Qualitative Explorative Study about the Introduction of Tablet Devices in Secondary Education*. United Kingdom: PLoS ONE 10(12).
- Muñoz Jiménez, R. (2017). *Impacto de las tic en las aulas en la enseñanza de la lengua extranjera inglés*. Soria.
- Nakano, T., Garret, P., Mija, A., Velasco, A., Begazo, J., y Rosales, A. (2013). *Uc. Digital Education Review*, 24, 135-161.
- Ngesi, N., Landa, N., Madikiza, N., Cekiso, M., shotsho, B., y Walters, L. (2018). Use of Mobile Phones as Supplementary Teaching and Learning Tools to Learners in South Africa. *Reading & Writing 9(1)*, a190.
- Odukoya, J. A., Ebenezer, B., y Okunlola, S. (2017). Social Impact of Mobile Learning Tablets on Education and Sustainable Development: Evidence from a Private Nigerian Tertiary Institution. *Sustainable Development and Planning IX*, WIT Transactions on Ecology and The Environment, Vol 226, 705-712.
- Pineda Torres, L. F. (2018). *Percepciones de los estudiantes sobre el uso de TIC en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés en la Institución Educativa San Antonio de Padua del municipio de Támesis, Antioquia*.
- Prokofyeva, N., y Boltunova, V. (2018). The Use of Mobile Technologies in the Educational Process. *17th International Conference Perspectives in Business Informatics Research*, 2218, 341-347.
- Quiroz Montoya, J., Corredor, J. A., y Olarte, F. A. (2018). Integración de tabletas en el aula de clase: factores relacionados con la percepción de cambio en el rol docente y la interacción entre estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14 (2), 79-101.
- Roblizo, M., Sánchez, M.C., y Cózar, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de Infantil, Primaria y Secundaria: los estudiantes de Grado y Máster de Educación ante las TIC. *Prisma Social*, (15), 254-295
- Román Carrión, C. A. (2017). *El uso del celular y su influencia en las actividades académicas y familiares de los estudiantes de primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Sagrados Corazones de Rumipamba de la ciudad de Quito*. Quito.
- Rossing, J., Miller, W. M., Cecil, A., y Stamper, S. (2012). iLearning: The future of higher education? Student perceptions on learning with mobile tablets. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 1-26.
- Ruiz Santiago, A., Muñoz Muñoz, A., Valladolid Carriazo, M. D., y Peña Martínez, J. (2019). El iPad en la Educación científica de estudiantes de Secundaria y Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, N° 36, 97-114.
- Sánchez Gómez, M. C. (2014). *Una Experiencia Educativa Con La Tableta Digital En El Aula ID2014/0076D*.
- Schols, M. (2019). Factors that foster teacher educators' engagement in technology learning in the workplace. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 12(2), 36-49. <https://doi.org/10.3991/ijac.v12i2.10271>
- Semerci, A. (2018). Students' views on the use of tablet computers in education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues.*, 104-114.
- Soykan, E. (2015). Views of Students', Teachers' and Parents' on the Tablet Computer Usage in Education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(3), 228-244.

- Suárez Guerrero, C., Lloret Catalá, C., y Mengual Andrés, S. (2016). Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: un estudio en el contexto español. *Comunicar*, XXIV(49), 81-89.
- Uyal, B. N., Yel, E. B., y Korhan, O. (2017). Impact of Traditional Education and Tablet-Assisted Education on Students: A Comparative Analysis. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11) 7205-7213.
- Xiao Bin, C. (2013). Tablets for Informal Language Learning: Student Usage and Attitudes. *Language Learning & Technology*. Volume 17, Number 1, 20-36. <http://dx.doi.org/10125/24503>



Nombre de la obra: La repetición

Autora: Marta Amorocho

Año: 2015

Técnica: Fotografía. Tríptico, 70 x 56 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). *¡Abrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.*

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

Conceptualizaciones sobre la enseñanza interdisciplinar en la formación profesional entre el 2007-2020

Conceptualizations about interdisciplinary Teaching in professional training during the years 2007-2020

Conceituações sobre o ensino interdisciplinar na formação profissional entre 2007-2020

Zully Cuéllar López
Doctora en Educación
Universidad Surcolombiana
zully.cuellar@usco.edu.co

Rosa María Esteban Moreno
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid
rosamaria.esteban@uam.es

Henry Giovany Cabrera Castillo
Doctor en Educación
Universidad del Valle
henry.g.cabrera.c@gmail.com

Resumen

La interdisciplinariedad es un concepto polisémico que se utiliza de manera indiferenciada sin tener en cuenta si su ámbito de aplicación es la episteme, la pedagogía o el campo profesional. Para realizar una enseñanza interdisciplinar en sentido estricto se requiere de una teorización. Esta investigación tiene la finalidad de caracterizar las conceptualizaciones existentes sobre enseñanza interdisciplinar en que se soportan las experiencias investigadas en la educación superior a nivel de grado incluyendo la formación de profesores, durante los años 2007-2020. Para ello, se realiza un estado del arte desde una metodología cualitativa-documental de tipo reflexiva. Se revisaron cincuenta (50) artículos desde una matriz bibliográfica para encontrar como resultado las características que identifican una gran variedad de relaciones entre las disciplinas académicas, que van desde el sentido más amplio hasta el más estricto, lo que lleva a concluir que se presenta una confusión en la aplicación del objetivo integrativo a nivel cognitivo, por parte del estudiante.

Palabras clave: interdisciplinariedad, enseñanza interdisciplinar, objetivo integrativo, estado del arte.

Abstract

Interdisciplinarity is a polysemic concept and is used in an undifferentiated way, regardless of whether its scope of application is epistemic, in teaching or professional; and to perform an interdisciplinary teaching in the strict sense requires a theorization. In this sense, this research aims to characterize the existing conceptualizations about interdisciplinary teaching in which the experiences investigated in higher education at the undergraduate level are supported, including teacher training, during the years 2007-2020. For this, it is carried out a literature review from a qualitative-documentary methodology of a reflexive type. Fifty (50) articles were reviewed from a bibliographic matrix to find as a result the characteristics that identify a great variety of relationships between academic disciplines, ranging from the broadest sense to the strictest, which leads to the conclusion that there is a cacophony and confusion in the application of the integrative objective at the cognitive level, by the student.

Keywords: interdisciplinary, interdisciplinary teaching, integrative objective, literature review.

Resumo

A interdisciplinaridade é um conceito polissêmico que é utilizado de forma indiferenciada, independentemente de seu campo de aplicação ser a episteme, a pedagogia ou o campo profissional. Para realizar um ensino interdisciplinar em sentido estrito, é necessária uma teorização. Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar as conceituações existentes sobre ensino interdisciplinar que sustentam as experiências investigadas na educação superior em nível de graduação, incluindo a formação de professores, durante os anos 2007-2020. Para isso, realiza-se um estado da arte a partir de uma metodologia qualitativo-documental de tipo reflexivo. Foram revisados 150 (cinquenta) artigos a partir de uma matriz bibliográfica para encontrar como resultado as características que identificam una grande variedad de relaciones entre las disciplinas académicas, desde o sentido mais amplo ao mais estrito, o que leva a concluir que se apresenta una confusão na aplicação de o objetivo integrativo no nível cognitivo, pelo aluno.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, ensino interdisciplinar, objetivo integrativo, estado da arte.

Introducción

La interdisciplinariedad (ID) surge en el contexto de la epistemología, pero emigra a otros campos como el educativo y el profesional (Stengers, 1988), con una conceptualización muy amplia, establecida en el seminario promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el gobierno francés en 1972, que canalizó las protestas estudiantiles y profesoras contra la fragmentación del conocimiento y por un mayor cumplimiento del compromiso social de la universidad (Follari, 2007; Juntsch, 1979; Klein, 1990). Las conceptualizaciones derivaron en una multitud de categorías que han dificultado reconocer qué es la interdisciplinariedad y su conceptualización en la enseñanza interdisciplinar¹ (EnID). Se utiliza el concepto de ID indistintamente como si encajara en todo ámbito (científico, educativo, profesional) sin considerar si es importante establecer diferencias semánticas, lo cual es necesario, porque hasta en el campo educativo presenta un objetivo distinto a la ID que se desarrolla en el mundo científico, por tanto para evitar confusión se requiere de explicitarla como una EnID o educación interdisciplinar o interdisciplinaridad en el campo educativo pues sus objetos de estudio son diferentes.

El seminario impulsó a la ID en todos los ámbitos, la creación de universidades con un currículo integrado de enfoque interdisciplinar por módulos como el de las universidades de Griffith en Australia y Autónoma de Chochimilco en México (Franks, Buckridge, Cybinski, Dale, Fellows y Hindmarsh, 2007; Padilla, 2017). Además, múltiples reformas realizadas en diferentes países contemplaron esta perspectiva de formación profesional como en Brasil en los años 60, Cuba en los años 1999 y 2003 (Soler, 2012; Quintero, Disotuar y Guilarte, 2018).

Después de más de 40 años, la enseñanza interdisciplinar permanece como un requerimiento en la educación, ahora con mayor énfasis en las políticas gubernamentales de los Ministerios de Educación, puesto que se establece como un aspecto clave en los procesos de acreditación de alta calidad para las instituciones de educación superior, como es el caso del sistema educativo colombiano (Consejo Nacional de Acreditación, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2014, 2017). No obstante, sus conceptualizaciones y sus lineamientos no son claros, lo que lleva a interpretaciones equivocadas por parte de los docentes y a una implementación confusa que impide resultados positivos en el desarrollo del pensamiento interdisciplinar.

A nivel de Europa y Latinoamérica, se encuentra el tratado de Bolonia (*Declaración de Bolonia*, 1999) que, además de establecer los créditos transferibles y acumulables, la flexibilización de la formación profesional, entre sus objetivos se encuentra la promoción de los programas integrados y una educación basada en el aprendizaje. Posteriormente, surge en el año 2000 el proyecto Tuning, que busca complementar los objetivos del tratado de Bolonia, conocido también como "Afinar las estructuras educativas en Europa", financiado por la Unión Europea de aplicación en países que la integran y en Latinoamérica.

El proyecto orienta el aprendizaje por competencias genéricas -independientes del área de estudio- y específicas a cada área temática (habilidades, conocimientos y contenido). Las competencias genéricas se dividieron en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Dentro de las competencias interpersonales compete destacar las destrezas sociales relacionadas con la habilidad y la capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios o la actitud de compromiso social o ético que tiende a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

1 - También se encuentra en la literatura como interdisciplinariedad educativa o académica o como enfoque interdisciplinar. Se escoge este término para enfatizar que es el trabajo en el aula desde la intención cognitiva en el proceso enseñanza-aprendizaje

Las competencias sistémicas o también llamadas integradoras "son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan" (González y Wagenaar, 2003, pág. 82). Estas competencias apuntan al desarrollo del pensamiento interdisciplinar ante todo en el marco del desempeño laboral, no en el desarrollo humano como tal.

Independiente de que se piense en la necesidad de cambiar, porque lo exige una directriz gubernamental o institucional, la enseñanza universitaria -en especial la que forma a futuros profesores- requiere de un cambio para obtener aprendizajes más contextualizados mediante el logro de estas competencias. Se persiste en una visión positivista, fragmentada y aislada de la enseñanza interdisciplinar (Briceño y Benarroch, 2013; De Vincenzi, 2009; López y Puentes, 2011; Pozo y Monereo, 2009), en momentos actuales cuando es necesario aprender a comprender el mundo desde diversas perspectivas, a tolerar la ambigüedad y la complejidad, aceptar la diversidad de puntos de vista y de personas, con la pluralidad de las teorías, puesto que vivimos en la edad de la incertidumbre (Pérez, 2019; Pozo, 2009), con un conocimiento en continuo cambio y la necesidad de resolver problemas complejos a través de la integración y conexiones. De acuerdo con lo anterior, el presente artículo busca caracterizar las conceptualizaciones existentes sobre la interdisciplinariedad en el ámbito educativo en que se soportan las experiencias investigadas en la educación superior a nivel de grado en diferentes profesiones, incluyendo la formación de profesores, durante los años 2007-2020. Esta caracterización permite conocer la naturaleza del concepto sobre interdisciplinariedad en que se apoyan, en cuanto a los ámbitos de aplicación, de los referentes y las finalidades.

La interdisciplinariedad

Partiendo de la conceptualización realizada en el seminario sobre la ID resultado de investigaciones sobre el estado de esta, organizado por el Centro para la Investigación e Innovación de la Enseñanza (CERI) de la OCDE, junto con el Ministerio francés de Educación Nacional en 1972, se entiende la ID como interacción de disciplinas de diferentes maneras, en sentido amplio cuando se dice: "Esta interacción puede ir desde una simple comunicación de ideas" (Berger en Apostel, Berger, Briggs y Michauld, 1972, págs. 25-26). Esto permite aplicar el término ID a todas las formas de vínculos que puedan establecerse entre las disciplinas, desde una yuxtaposición hasta una transferencia propia de la transdisciplinariedad. Continúa la definición: "a la integración mutua de conceptos, metodología, procedimientos, epistemología, terminología, datos y organización de la investigación y la educación en un campo bastante grande" (págs. 25-26), lo que permite comprender la ID en un sentido estricto, es decir, no acumulativa, sino como interacciones reales,

efectivas (Lenoir, 2013). Además, la ID referida al campo de la epistemología o científico (IDC), donde proviene este término, de acuerdo con sus desarrollos sociales, culturales y políticos ha derivado en tres perspectivas: la epistemológica (el saber), la instrumental (el saber hacer) y la fenomenológica (el ser), según su finalidad y objetos de estudio (Fazenda, 2008; Lenoir, Hasni y Froelich 2015).

Perspectiva epistemológica

Surgida en el mundo francófono, es un enfoque epistemológico y filosófico que busca el sentido, la lógica racional, la unidad del conocimiento, la síntesis conceptual, una súper ciencia, la reflexión del saber en interacción para avalar el saber ("polo objeto"). Objetivo: "creación de un marco conceptual global que pueda unificar todo el conocimiento científico, con miras a la integración" (Lenoir, Hasni y Froelich, 2015, pág. 79).

Perspectiva instrumental

Desde el mundo anglosajón se propone una perspectiva pragmática puesto que se basa en las interacciones sociales externas, dado que está pensada para la búsqueda de respuestas operacionales provenientes de preguntas derivadas de la sociedad. Centrada en la resolución de problemas y expectativas sociales, se expresa como una ID de proyecto, en la cual el saber convocado es inmediatamente útil y operacional como, por ejemplo, en la formación profesional (Lenoir y Sauvé, 1998). Es una perspectiva instrumental, donde se avala el saber-hacer ("polo sujeto").

Perspectiva fenomenológica

En esta perspectiva, desde Latinoamérica (especialmente en Brasil, con Freire) la relación emerge desde interacciones internas del sujeto, en busca de respuestas a preguntas personales, guiado por el yo integrador y la necesidad de alcanzar la realización del ser humano, mediante el conocimiento de uno mismo y del otro (Fazenda, 1998). Lógica subjetiva, intersubjetiva y afectiva que avala el ser (polo saber ser). No hay un simple trueque de disciplinas, sino de personas que asumen una actitud de humildad frente al conocimiento (Fazenda en Mozena y Ostermann, 2017). Esta postura se justifica desde una perspectiva epistemológica que considera que la ciencia actual decreta maneras diferentes de pensar y manejar el conocimiento, no sólo desde la objetividad. Esto pone en la discusión la necesidad de entender la ID desde la perspectiva del sujeto, de reconocer al otro y de dialogar consigo mismo con actitud de humildad, aceptando la limitación del propio saber, en actitud de espera, respeto y desapego (Fazenda, 2008).

La enseñanza interdisciplinar

Debido a que la investigación se realizó en el campo de la educación, es pertinente hacer explícito algunos aspectos fundamentales que permitan establecer la

conexión o relación con la interdisciplinariedad científica, por ello, en este apartado se presentan algunas ideas que hacen parte de la enseñanza interdisciplinar y que posteriormente serán retomadas para el análisis de las definiciones encontradas.

Es cierto que la interdisciplinariedad científica (IDC) es un concepto que emerge del contexto de la ciencia y ha migrado a otros ámbitos profesionales, por ejemplo, la educación; por eso no se puede reducir hoy sólo a un debate científico (Lenoir y Klein, 2010) sino que debe ser estudiado desde el campo de la educación.

Es necesario establecer diferencias entre la IDC (en el campo epistemológico) y la enseñanza interdisciplinar porque a partir de las preguntas *¿Qué es lo que se relaciona?* y *¿Cómo y para qué se establece esta relación?* surgen respuestas diferentes, puesto que se enmarca en las dinámicas curriculares de la universidad o de otro tipo de institución educativa.

Cuando el ámbito de aplicación de la ID es la educación, se opera una transformación del saber sabio al saber para enseñar y para ser aprendido, una transposición didáctica, ya que en la enseñanza no se interactúa con el saber erudito, pues se habla de unas disciplinas que se han adaptado a las características de los estudiantes, al currículo, a la pedagogía mediados por la didáctica. La IDC implica el concepto de investigación; en la EnID implica los conceptos de enseñanza, formación y de la interconexión de disciplinas académicas, asignaturas, no con el saber erudito que es su referente, puesto que para la EnID su referente es el sujeto que aprende, que se forma; es el aprendizaje (Klein, 2006; Lenoir, 2013).

Y ¿cuál sería el sentido de esta relación? No es para unificar, reconstruir o ampliar el conocimiento científico como se pretende en la epistemología; tiene otro sentido: pretende la integración a nivel macro (objetivo) y micro (subjetivo). A nivel macro, se manifiesta con la integración, en estricto, de las disciplinas académicas que se relacionan como lo exponen Lenoir y Sauvé (1998) y Lenoir (2013):

A nivel curricular, didáctico y pedagógico y conducen al establecimiento de vínculos de complementariedad o cooperación, de interpenetraciones o acciones recíprocas entre estos y sus diferentes aspectos (finalidades, objetos de estudio, conceptos, y nociones, procedimientos de aprendizaje, habilidades técnicas, etc.) [en la búsqueda de convergencias, para un currículo integrado]. (pág. 121).

A nivel micro es un proceso interno, subjetivo, que lleva a cabo el estudiante y, como lo define la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación, "una experiencia estructurante en la mente del que aprende" (Ciccorio, 1970 citado por Klein, 1998, pág. 74). Desde una visión sistémica se considera:

Una propiedad inherente de todo sistema, que implica acción o efecto de integrar, es decir, unir elementos separados en un todo coherente. Desde el punto de vista psicológico, la integración es un proceso mental, mediante el cual se unen diferentes conocimientos. (Rosell, Dovale,  lvarez, 2004, párr.11)

Es decir, una propiedad del cerebro humano, con un profundo significado epistemológico, que según Vicedo (2009) no se desarrolla al margen de la actividad práctica, sino que es un requisito para la solución de problemas de orden cotidiano, escolar o profesional. Aspecto que confirma Marín (2004) cuando sustenta, desde la psicología cognitiva, que al momento de integrar y articular ocurre una transferencia de conocimientos aprendidos y disponibles en la estructura cognitiva del alumno que se movilizan para ser utilizados en una situación problema. Debido a esto, se argumenta que la integración se manifiesta en la aplicación de conocimientos a la solución de problemas, estudios de caso, proyectos, entre otros.

Metología y procedimiento

Este estudio se abordó como un estado del arte, con una metodología de investigación cualitativo-documental de tipo reflexiva de tal manera que no sólo se describa y comprenda el objeto de estudio, sino que también se pueda cuestionar, criticar y construir la información obtenida para darle sentido (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015). Los materiales o documentos donde se encuentran inmersas las actuaciones, las opiniones, significados de las personas, permiten también "construir un corpus de ejemplos empíricos con el fin de estudiar de una manera más instructiva el fenómeno de interés" (Flick, 2015, pág. 50). Es así como los artículos revisados se convierten en un corpus, una muestra del objeto de estudio. Se utilizó el método de análisis de contenido que permitió escoger las unidades de información utilizadas no sólo para determinar la semántica de las definiciones seleccionadas, sino también para categorizar de acuerdo con el marco teórico.

El procedimiento se llevó a cabo en tres fases, aplicando la propuesta de Gómez, Galeano y Jaramillo (2015). En la primera fase de planeación se escogió el tema de estudio (la EnID), que permite hacer las primeras lecturas que proporcionan elementos para convertirse en un objeto de estudio, seleccionar el objetivo, la justificación, establecer criterios de inclusión y de exclusión, como se muestra en la Tabla 1.

Luego se determinaron los sitios de búsqueda y se procedió a seleccionar los artículos entre 2007 y 2020 en las plataformas de SCOPUS, Eric, Scielo, Academia.edu, Researchgate.net, Dialnet y en revistas indizadas como *Enseñanza de las Ciencias y no indizadas como INTERdisciplina e Interdisciplinariedad*.

Tabla 1.
Criterios para la selección de los artículos de investigación a analizar

Criterios	
Inclusión	Exclusión
Explicitan la definición de ID/EnID o enseñanza interdisciplinar en el nivel superior a nivel de grado en profesiones disciplinares y formadoras de profesores, debido a que los investigadores laboramos en campos de formación de maestros para niveles de primaria, básico y media.	Resúmenes de congresos, pues la información es limitada y posiblemente no hará referencia de manera detallada sobre el tema de estudio.
Escritos en idiomas: español, inglés, portugués y francés, teniendo en cuenta que los teóricos de la ID en el ámbito educativo como Yves Lenoir, Julie Klein e Ivane Fazenda tienen sus escritos en estos idiomas.	Artículos con temática sobre interdisciplinariedad científica porque el interés está en el campo de la enseñanza.
Revistas indizadas y no indizadas para cubrir temáticas especializadas en la ID que se encuentran en no indizadas y que son pertinentes para la revisión documental.	Artículos que no presentan definiciones sobre la enseñanza interdisciplinar o la interdisciplinariedad en las que se sustentan.

Nota. Fuente: Tomado de Cuéllar (2020).

Para la segunda fase de diseño y gestión se estableció el universo mediante una matriz bibliográfica (Anexo 1), se avanzó con la lectura lineal para verificar que aportaran al objetivo del estudio. El universo fue conformado por 140 artículos de todo el mundo, de los cuales se obtuvo la muestra para analizar después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Las categorías seleccionadas fueron: IDC en sentido estricto, EnID en sentido estricto, interdisciplinariedad en sentido amplio, las cuales se incluyeron en una matriz de análisis de contenido (Anexo 2) en la que se organizaron los artículos de la muestra con la unidad de análisis conformada por la definición literal, sobre IN/EnID, explícita en el documento. Y, por último, la tercera fase corresponde al análisis, elaboración y formalización que se inicia revisando la matriz analítica para comparar y poder encontrar similitudes o diferencias que permitan hallar las tendencias. Ya con el análisis se procede a preparar el informe final donde se plasme todo el proceso investigativo y el siguiente paso es el presente artículo que es la socialización ante la comunidad científica.

Resultados y discusión

Después de realizadas las etapas descritas se encontró que sólo 50 artículos constituyeron la muestra. En la Tabla 2 se relaciona el país, cantidad de artículos seleccionados, sus autores, los programas de formación abordados en la investigación, lo que permite apreciar la gama de profesiones y países que asumen la formación profesional en un contexto de EnID.

La gran mayoría, sobre todo los estudios relativos a la formación de profesores no explicitan la definición sobre ID/EnID o presentan una gran cantidad de definiciones sin aclarar cuál orienta la investigación como la de De Andrade y Menezes (2017) o como la investigación de Crepes, Dubow, Da Silva, Ferreira y Barros (2014) que expresa la falta de claridad sobre el significado de la EnID sin comprometerse con alguna, arguyendo esta confusión.

Tabla 2.
Relación de los 50 artículos seleccionados como muestra

País	Cantidad de artículos	Autores	Programas de formación
Brasil	10	Amorim et al. (2018); Cavalcanti et al. (2018); De Aguilar et al. (2018); Fernandes (2018); Headley, S. (2018); Martínez y Novello (2016); Mendes y Caprara (2012); Peleias et al. (2011); Soares et al. (2017); Vieira (2018)	Área Ambiental; Contaduría; Medicina; Ciencias Contables; Administración; Salud; Licenciatura en Ciencias en modalidad a distancia; Salud; Periodismo; Licenciaturas en Educación
Cuba	10	Calderón et al. (2017); Cutiño et al. (2018); Diadenys, J. (2010); Fernández et al. (2018); Fiol et al. (2017); Lastre et al. (2019); Martínez (2019); Quintero et al. (2018); Rubio et al. (2018); Rosero et al. (2017)	Licenciatura en Enfermería; Ingeniería Agrónoma; Psicología; Medicina Veterinaria y Zootecnia; Ingeniería de Minas; Licenciado en Educación, Pedagogía-Psicología; Salud Pública; Departamento de Humanidades; Formación de los Profesionales de la Educación; Odontología.

País	Cantidad de artículos	Autores	Programas de formación
España	7	Cárdenas et al. (2015); García (2018); Karrera, Zulaika, y Aldaz (2014); Marcos-Merino et al. (2020); Pardo et al. (2010); Pozuelos et al. (2012); Santos-Gonzalez y Sarceda-Gorgoso (2017)	Doble Grado en Trabajo Social y de Educación Social; Educación Infantil; Educación Infantil y Primaria; Educación Infantil; Ingeniería Informática y Facultad de Filología; <i>Ciencias de la Educación</i> ; Educación Infantil
Estados Unidos de América	5	Bucci y Trantham (2014); Culhane et al. (2018); Nungsari et al. (2017); Szasz, (2017); Wei et al. (2015)	Estudios de Justicia y Ciencias Sociales; Educación sobre agricultura sostenible; Seminarios de primer año de grado; Facultad de Honores; Estudios sobre síntesis socioambiental.
Argentina	2	Danon at al. (2016); Jara (2020)	Arquitectura Urbanismo y Diseño; Ciencias Sociales y Humanas.
Ecuador	4	Espinoza (2017); (2018); González, J. e Iglesias, M. (2017); Macancela et al. (2020)	Unidades Académicas de Ciencias Químicas y Salud, Ciencias Sociales y Ciencias Empresariales; Profesional de la educación; Medicina; Maestría de Educación, Tecnología e Innovación.
Colombia	2	Moreno, G. y Duque Ó. (2016); Ocampo, L. y Valencia, S.(2019)	Contaduría Pública; Educación en Ciencias Sociales
Venezuela	2	Chacón et al. (2012); Rivas (2017)	Licenciatura en Educación Mención Inglés; Licenciatura en Educación Mención Básica Integral.
Australia	2	Franks et al. (2007); Wilson y Zamberlan (2012)	Facultad de Entorno Construido (BE); Estudios Ambientales
Chile	1	Troncoso et al. (2020)	Educación Física
Dinamarca	1	Lindvig et al. (2019)	Educación interdisciplinaria en la Universidad de Copenhague
Países Bajos	1	Spelt at al. (2009)	Revisión sobre la educación superior interdisciplinaria
Perú	1	Ore, R. (2019)	Ingeniería Civil
Rusia	1	Shershneva et al. (2016)	Educación superior estatal
UK	1	Lyall et al. (2015)	Educación Superior UK

Con base en las definiciones teóricas expuestas sobre ID/EnID se analizaron las existentes en los artículos de la muestra y se observaron cinco tendencias, expuestas en la Tabla 3, teniendo en cuenta las relaciones entre las disciplinas. Se habla de una relación en sentido estricto y amplio. La relación en sentido estricto tiene que ver con el intercambio, cooperación, articulación, integración entre contenidos, métodos de las disciplinas académicas y daría la posibilidad en la práctica a una ID efectiva; de lo contrario la interacción, el diálogo de temas o la no expresión de la relación permite una pseudo-interdisciplinaria que podría generar prácticas como la mono, pluri o cross- interdisciplinaria.

La diferencia entre las tendencias con categorías IDC y enseñanza interdisciplinaria, ambas en sentido estricto, radica en que la primera, a pesar de operar en el campo educativo, no hace referencia al proceso de enseñanza aprendizaje interdisciplinaria, y la articulación es de un saber erudito, propio de la definición de la IDC. Se observa el uso indistinto del concepto *interdisciplinaria* como si encajara en todo ámbito (científico, educativo, profesional) sin considerar la importante de establecer diferencias debido a sus propósitos, no sólo en lo semántico, sino también en la terminología.

La segunda tendencia se refiere explícitamente al ámbito de la pedagogía, didáctica, currículo, del proceso de enseñanza aprendizaje con la articulación, cooperación entre asignaturas, materias, sus contenidos, objetivos, metodologías.

Tabla 3.
Artículos revisados según categorías establecidas

Categoría	Subcategoría	Autor(es)
IDC en sentido estricto	Perspectiva instrumental	Cutiño et al. (2018); Bucci y Trantham (2014); De Aguilar et al. (2018); Espinoza (2017); Szasz, (2017); Wei et al. (2015).
	Perspectiva epistemológica	Nungsari et al. (2017); Rubio et al. (2018) Wilson y Zamberlan (2012).
	Perspectiva fenomenológica	Cárdenas et al. (2015); Headley (2018); Rosero et al. (2017).
Enseñanza interdisciplinar en sentido estricto.	Resolver problemas de la formación profesional. Práctica social para que el profesorado adquiriera nuevas estrategias y conocimientos de enseñanza y sea más reflexivo sobre su aprendizaje y el del estudiante.	Culhane et al. (2018); Fiol et al. (2017); Macancela et al. (2020); Ore (2019).
	Síntesis o integración.	Diadenys, (2010); Lyall et al. (2015); Troncoso et al. (2020).
	Mejorar el aprendizaje en general y/o de una asignatura en particular y evitar enseñanza parcelada.	Santos-Gonzalez y Sarceda-Gorgoso (2017); Shershneva et al. (2016).
	Integrar con perspectiva fenomenológica.	Marcos-Merino et al. (2020); Soares et al. (2017); Vieira (2018).
	Ampliar el conocimiento del objeto de estudio.	Pozuelos et al. (2012).
	Método de cooperación de disciplinas para intercambios reales entre ellas.	Rivas (2017)
	No específica.	González e Iglesias (2017).
IDC y EnID en sentido estricto	Perspectivas mixtas y educativas.	Cavalcanti et al. (2018); Danon et al. (2016); Fernández et al. (2018); Franks et al. (2007); Jara (2020); Peleias et al. (2011); Spelt et al. (2009).
Interdisciplinariedad de sentido amplio: IDC y EnID	Perspectiva epistemológica.	Amorim et al. (2018); Moreno y Duque (2016).
	Optimizar el proceso docente.	García (2018); Ocampo y Valencia (2019); Quintero et al. (2018).
Sin explicitar la relación disciplinar	Sin especificar	Lindvig et al. (2019).
	Herramienta pedagógica.	Mendes y Caprara (2012).
	Una concepción sociocrítica para aprender a ser, conocer, hacer y convivir	Chacón et al. (2012).
	Estrategia metodológica para ampliar conocimientos del estudiante y visiones sobre la formación.	Karrera et al. (2014); Martínez y Novello (2016).
	Trabajo metodológico.	Calderón et al. (2017).
	Principio metodológico para el diseño curricular integrativo.	Espinoza (2018).
Herramienta para mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la profesión.	Fernandes (2018). Lastre et al. (2019), Martínez (2019); Pardo et al. (2010).	

La tercera tendencia con categoría IDC y EnID en sentido estricto (con siete estudios que buscan diversas finalidades), mixturan perspectivas como la epistemológica y pragmática, donde la construcción de conocimiento y la solución de problemas complejos son su finalidad:

El concepto de interdisciplinariedad se puede sintetizar para incluir las siguientes características básicas: unifica e integra el conocimiento y debe incluir una interacción, se superponen, el intercambio de puntos de vista o puente de disciplinas entre dos o más disciplinas de una teórica y práctica enfoque -resultado orientado a los problemas. Se toma o se aplica herramientas entre las disciplinas, y puede conducir a la aparición de una nueva disciplina y nuevos campos de conocimiento². (Franks *et al.*, 2007, pág. 172)

O se combinan las perspectivas, en este caso de tipo intersubjetivo, en el marco de la EnID, que deja ver que las tres perspectivas están presentes en la formación:

La interdisciplinariedad debe abarcar no sólo los nexos que se establecen entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se puedan crear entre los modos de actuación, formas de pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencien las diferentes asignaturas. (Fernández y García, 2018, págs. 347-348)

En la cuarta tendencia con categoría (interdisciplinariedad de sentido amplio en el campo IDC y EnID), compuesto por seis estudios, simplemente expresan la existencia de una relación, pero sin especificar qué se relaciona de las disciplinas: "El término interdiscipli-

2 - Lo subrayado es de los investigadores

riedad se utiliza en este contexto en su definición más amplia para referirse a cualquier diálogo o interacción entre dos o más disciplinas" (Moran citado por Lindvig et al., 2019, pág. 2).

Y en la quinta y última tendencia con la categoría (sin explicitar la relación disciplinar), se encuentran diez estudios con significados de la ID en el contexto de EnID, pero definiéndola no en función de la relación de asignaturas, sino de su rol como medio, principio pedagógico-didáctico en el diseño curricular integrado, para mejorar el aprendizaje o la enseñanza en educación superior: "la interdisciplinariedad como herramienta en la construcción de una forma más apropiada para la enseñanza superior propone sistemas en los que el estudiante desmitifica otras profesiones" (Fernandes, 2018, pág. 142) o como un trabajo metodológico, "soporte básico y metodológico de la didáctica" (Calderón et al., 2017, pág. 95).

Para comprender ampliamente las definiciones sobre ID se organizaron subcategorías establecidas en la tabla anterior bajo los criterios de la finalidad, el para qué de la relación disciplinar, puesto que de eso depende el campo operacional: científico, educativo, profesional o práctico. En ese sentido, dentro de la primera tendencia según el objetivo de la ID expresada en la definición se seleccionaron seis estudios cuya finalidad es la resolución de problemas complejos, los proyectos, dando un carácter instrumental a esta sub-tendencia; tres estudios que buscan la construcción de nuevos conocimientos o la unificación del saber dentro de una perspectiva epistemológica; tres investigaciones que consideran que el intercambio de saberes va más allá, hacia las acciones intersubjetivas acorde a lo que demanda la perspectiva fenomenológica.

Aquí se hace referencia a una perspectiva del sujeto donde la actitud frente al conocimiento es lo que da valor a la ID, "significa, ante todo, un cambio de actitud frente a los problemas del conocimiento, una sustitución de la concepción fragmentaria por una vida unitaria del hombre y su realidad" (Rosero et al., 2017, pág. 138).

En la segunda tendencia se encuentran siete subcategorías que muestran una diversidad de finalidades: cuatro investigaciones que pretenden resolver problemas y adquirir aprendizajes sobre la formación profesional docente, lo cual corresponde más a una ID profesional donde se articulan diferentes saberes disciplinares y no disciplinares, como los que resultan de las prácticas profesoras; tres investigaciones que buscan la síntesis o integración a nivel micro (cognitivo) por parte de los estudiantes y dos investigaciones de intercambio a nivel macro.

Caso diferente ocurre con dos estudios en esta tendencia donde a pesar de articular materias se hace en función de una en particular para su mejora; el objetivo de una disciplina prima sobre los demás, lo

que genera una cross interdisciplinariedad (Juntsch en Apostel et al., 1972). Al igual que en la primera tendencia, se encuentran tres investigaciones como las de Soares, et al. (2017) que buscan objetivos educativos y del ser como el "establecimiento de interrelaciones disciplinares, en el sentido de integración de materias, sea en el plan curricular, didáctico o pedagógico (citando a Lenoir, 2012), además del establecimiento de una actitud interdisciplinar" (pág. 205), (citando a Fazenda, 2012), es decir, con perspectiva fenomenológica.

Las siguientes tendencias, tercera a quinta, en sus veintitrés investigaciones, presentan objetivos, o no se especifican, que no refieren el integrativo, al desarrollo del pensamiento interdisciplinar, que es hacia donde se dirige una EnID. Aunque en la literatura se considere que esta es el medio para lograr el objetivo micro, es necesario que este quede explícito para evitar confusión en las prácticas docentes del día a día. Es el caso de la investigación de Karrera et al. (2014) que expresa "pretendíamos lograr una visión interdisciplinar del curriculum, una cultura y perspectiva nueva para nuestro centro universitario" (pág. 288) con metodologías cooperativas como lo interdisciplinar, o el proyecto de Amorin et al., (2018) que plantea: "a interdisciplinaridade representa a integração de visões de múltiplas disciplinas, a fim de compreender melhor um tópico complexo que é abordado de diferentes perspectivas por diferentes disciplinas"³ (pág. 50), se pretenden comprensiones que deben estar mediada por actividades de integración cognitiva de los aprendizajes y conocimientos aprendidos por parte de los estudiantes.

¿Qué se relaciona, cómo y cuál es el sentido de esa relación interdisciplinar?

Concurren una serie de características de las definiciones orientadas desde las anteriores preguntas, necesarias para tener en cuenta en cualquier experiencia de EnID.

Se considera la relación entre disciplinas, no las excluye, como las posturas interdisciplinarias procedentes de los sectores llamados deconstruccionistas en la postmodernidad. Este enfoque apunta a alivianar el rigor epistemológico, romper las barreras tradicionales rígidas entre las disciplinas, hasta llegar a posturas antidisciplinares que hacen tabula rasa (Lenoir y Sauvé, 1998; Miñana, 2012). Las disciplinas como instrumentos mediadores en la EnID en convergencia con otras para ampliar sus visiones (Lattuca, 2002) adquieren un valor mayor.

Gran parte de las definiciones presentan un uso indiferenciado del concepto *interdisciplinariedad*, situación que se viene presentando desde 1998, de acuerdo con las investigaciones de Lenoir y Sauvé (1998), que muestran la EnID como una tipología de IDC, sin un análisis detenido sobre el ámbito en que opera. Esto

3 - La interdisciplinariedad representa la integración de visiones de múltiples disciplinas, a fin de comprender mejor un t pico complejo que es abordado de diferentes perspectivas por diferentes disciplinas. Traducido por los autores.

se evidencia en dos aspectos: 1. el uso del término "disciplina" como si fuera el saber erudito y no las disciplinas académicas; 2. se enmarcan en las perspectivas antes expuestas, propias del sentido epistemológico: unificación del conocimiento, producción de nuevo conocimiento y conocimiento útil para resolver problemas sociales (Lenoir, 2013), diferente a la integración cognitiva que pretende la EnID.

Se explican las relaciones con términos como "acción recíproca", "intercambio", conexiones, interdependencia, reciprocidad, diálogo, cooperación, nexos, encuentro conveniente y multilateral, relaciones, acto de trueque, de reciprocidad, diálogo e integración entre disciplinas, puntos de vista, que pueden ser entendidas como relaciones en sentido estricto que caracterizan la efectiva interdisciplinaridad y no acumulativa. Sin embargo, hay una explicación tímida y superficial de este intercambio que debe ser a nivel de información, datos, conceptos, procedimientos metodológicos, técnicas, etc., como expresión real de cooperación y convergencia. Si la operacionalización es en el contexto de enseñanza y aprendizaje interdisciplinar es necesario explicitar que los intercambios se facilitan con la articulación curricular, didáctica y pedagógica (Lenoir, 2013).

El grado de integración de las asignaturas determina si es efectiva o es una pseudo interdisciplinariedad y también determina el grado de integración entre las personas (Holley, 2017), como lo expresa la investigación de Chacón et al. (2012) donde aprender a ser, conocer, hacer y convivir son parte de la EnID.

Hay total dispersión en las finalidades expuestas, no hay claridad sobre los objetivos de la EnID, la cual pretende una integración de conocimientos y aprendizajes por parte del estudiante, que como acto cognitivo conlleva a una transdisciplinariedad por la aplicación de diferentes conocimientos en una situación de pregunta (Fourez, 2002; Lenoir 2013; Vicedo, 2009), no de temas o conceptos de una determinada disciplina. Algunas investigaciones como Espinoza (2018) y Rivas (2017) expresan uno de los objetivos que es la integración o articulación a nivel macro entre las asignaturas que participan en el proceso.

Están mediadas las conceptualizaciones por las perspectivas del saber, saber hacer y del ser. El objetivo de la EnID implica la presencia de unos conocimientos procedentes de las disciplinas académicas para realizar el acto epistemológico integrativo; un proceso práctico que corresponde al mecanismo instrumental de aplicación, el hacer; y el sentido humano de educar interdisciplinariamente que se manifiesta con el respeto por las opiniones del otro (Vieira, 2018), el diálogo permanente. De esta manera la EnID en un acto de respeto al otro y al mundo, "una acción que extrapola el ambiente escolar y que envuelve las esferas de los saberes, acciones y sentimiento" (Fazenda en Mozena y Ostermann, 2017, pág. 106).

Finalmente, en el ámbito educativo la ID no se define como un adjetivo que describe la interacción entre dos o más disciplinas diferentes, sino como un medio para actuar, llámese método, enfoque, estrategia, principio, herramienta para mejorar la enseñanza o el aprendizaje, diseñar currículos integrados (Calderón et al., 2017; Chacón et al., 2012; Espinoza, 2018; Fernandes, 2018; Martínez y Novello, 2016; Martínez, 2019; Mendes y Caprara, 2012; Pardo et al., 2010) que permita los estudiantes la integración de conocimientos aprendidos. La EnID con su enfoque interdisciplinar es considerada como uno de los medios especiales de promover el aprendizaje integrador porque este, según la Association of American Colleges and Universities (2004) citado por De Zure (2010), también se puede llevar a cabo desde otras formas, entre ellas se encuentra la conexión de habilidades y conocimientos desde múltiples fuentes y experiencias o aplicando teoría y práctica en varios escenarios.

Conclusiones

Una de las conclusiones que a su vez se convierte en una limitante de este estudio es la ausencia en los documentos analizados de un marco teórico claro sustentado en una conceptualización explícita de la ID/EnID. Esto impide conocer qué orienta teóricamente la práctica interdisciplinar docente en la universidad, cómo se comprende esta propuesta que se encuentra en los requerimientos gubernamentales e institucionales a nivel global. Es necesario un norte teórico claro, detallado y coherente como una de las condiciones para todo proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún si se trata de una experiencia novedosa en una institución educativa a todo nivel. Más allá de esta carencia clave, el marco teórico expuesto, la metodología y las categorías seleccionadas permitieron el análisis de las definiciones identificadas y hallar las características de estas con implicaciones en la práctica. Después de caracterizar las definiciones de acuerdo con los resultados se puede concluir que en estas:

- La ID no implica acumulación sino intercambio, cooperación que produzca un discurso nuevo que no le pertenece a nadie y que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas participantes (Follari, 2007). En el caso de la EnID, los productos son los materiales interdisciplinares que originan los equipos diversos y las construcciones cognitivas transversales del estudiante, lo que indica que esta no es un fin, es un medio, herramienta, principio, método que orienta la acción en la formación profesional. Las disciplinas académicas no se excluyen para los procesos integradores, estas son inherentes a él, brindan profundidad para la cognición (Patel, 2016). Aunque se requiere hacer claridad que las conexiones son entre asignaturas, puesto que se opera en el campo educativo.

- Se presenta confusión y falta de delimitación en los campos de aplicación de la IDC, la EnID y la ID profesional. Se debe atender a la semántica y la terminología que hacen diferentes estas tipologías en cuanto a sus objetivos, objetos de apropiación, sistemas de referencia y resultados. Esto conduce a una polisemia del concepto interdisciplinariedad, que dificulta su comprensión y aplicación si no hay una definición consensuada, puede haber unos mínimos criterios alrededor de las preguntas ya formuladas: ¿qué se relaciona?, ¿cómo y cuál es el sentido de esta relación?, que permitan delimitar el ámbito en que se aplica y así comprender a cuál se está refiriendo.

- Las definiciones están mediadas por las tres perspectivas epistemológicas que se expresan en el ámbito educativo así: el saber, que está representado por el proceso de construcción del conocimiento del estudiante con el apoyo de las disciplinas académicas; el hacer que se refleja en los procedimientos que debe realizar el estudiante para esa construcción: estrategias de aprendizaje, trabajos en equipos interdisciplinarios y todas las actividades de aplicación con conexiones; y el ser, que corresponde a todas las actitudes, disposiciones, respeto, diálogo que conllevan a reflexionar sobre sí mismo en función del otro cuando se trabaja interdisciplinariamente. Además, se presenta ausencia del objetivo relacional que implica el proceso de construcción cognitiva de saberes mediante la integración de conocimientos y aprendizajes por parte del estudiante. Estos conocimientos y aprendizajes conducen a la transdisciplinariedad en las actividades integrativas que debe proporcionar el profesor como mediador mediante la articulación integradora entre el currículo, didáctica y pedagogía, la cual está ausente en las definiciones.

En general, en las tendencias halladas los autores se oponen al conocimiento fraccionado y se orientan hacia la integración y globalización de conocimientos, visiones, experiencias, componentes didácticos, que se puede considerar como resultado del proceso de formación interdisciplinar, tanto en profesiones disciplinares como para la formación de maestros. Sin embargo, la variedad y confusión en cuanto a lo que constituye la EnID pone de relieve la necesidad en cualquier grupo de personas que pretendan llevar a cabo, de valorar lo que se entiende por el concepto y reflexionar e incluso aunque se tengan varios años de experiencia en ella.

Un reto para investigaciones futuras sería indagar la correlación de las definiciones expuestas sobre ID/EnID con las experiencias desarrolladas para observar el grado de coherencia existente y de esta manera caracterizar las prácticas docentes en función del objetivo de integración tanto a nivel macro como micro. La formación monodisciplinar en las universidades es dominante e impide que los estudiantes puedan desarrollar un pensamiento interdisciplinar y que los profesores se encuentren con el otro para robustecer no sólo los conocimientos disciplinares sino también las relaciones intersubjetivas que se

puedan generar. En este contexto la EnID se convierte en un verdadero desafío.

Referencias

- Amorim, Araujo, Zamignan, Farias e Hiroo (2018). A utilização de mapas conceituais para a integração interdisciplinar de subprojetos de pesquisa sobre serviços ecossistêmicos providos pelas matas ripárias. *Interdisciplinaridade*, 12, 47-65. <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/36784>
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A. y Michauld, G. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. <https://doi.org/10.1017/cha.2012.47>
- Briceño, J.J. y Benarroch, A. (2013). Concepciones y creencias sobre ciencia, aprendizaje y enseñanza de profesores universitarios de ciencias. *Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias*, 8(1), 24-41. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4462806>
- Bucci, L., y Trantham, S. (2014). Children and Violence: An Undergraduate Course Model of Interdisciplinary Co-Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (1), 122-131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043021>
- Calderón, M., Sandín, G. y Valcárcel N. (2017). Importancia de la Interdisciplinariedad en el proceso de formación de la carrera de Enfermería. *Revista Cubana de Tecnología de La Salud*, 8(21), 90-96.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal-Gimeno, C. (2015). Interdisciplinariedad o multidisciplinariedad en el ámbito universitario. Desafíos para la coordinación docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 167-183.
- Cavalcanti, A., Bento, M., Pereira, P. y Ribeiro, L. (2018). Educação, saúde e meio ambiente: uma relação interdisciplinar. *REVASF, Petrolina-PE*, 8(15).
- Crepes, R., Barros, V., Da Silva, J., Dubow, M. y Ferreira, M. (2014). Interdisciplinaridade em curso de formação de professores no âmbito do PIBID: Possibilidades e perspectivas para o exercício profissional. *Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências*. <https://www.researchgate.net/publication/283568484>
- Cuellar, Z. (2020). *Lineamientos para la Enseñanza Interdisciplinar en un Programa de Pregrado* (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694032/cuellar_lopez_zully.pdf?sequence=1
- Culhane, J., Clark S., Misyak, S. y Niewolny K. (2018). Exploring the Intersections of Interdisciplinary Teaching, Experiential Learning, and Community Engagement: A Case Study of Service Learning in Practice. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(3), 412-422.
- Cutiño, M., Gómez, A. y González F. (2018). El trabajo interdisciplinario desde la carrera de agronomía y su articulación con la disciplina de PPD. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/carrera-agronomia-disciplina.html
- Chacón, M., Chacón, C. y Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 877-902.
- Consejo Nacional de Acreditación-CNA. Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado (2013). Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-342684_recurso_1.pdf
- Danon, B., Farias, M., Vietto, L., y Zalazar, M. (2016). Interdisciplinario para el primer año de la carrera de arquitectura de la escuela interdisciplinaria curriculum unit desing for the first year of the architecture course of study at the

- school of architecture in unlar. *Revista pensum*, 2, 111-124.
- Diadenys, J. (2010). Estrategia didáctica para desarrollar la interdisciplinariedad en la Carrera de Psicología. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/1009/Conceptualizacion.de.estrategia.didactica.htm>
- De Aguiar, J., Araujo, L., Carvalho, D., De Luccia, G., Eto J., Gomes R. y Nogueira P. (2018). Implantação do ambulatório de saúde mental infanto-juvenil: enfoque em ensino interdisciplinar. *Anais do 2o workshop de boas práticas pedagógicas do curso de medicina*, 2. <http://periodicos.univag.com.br/index.php/workshopb/article/view/1075/1255>
- De Andrade, L. y Menezes, A. (2017). A metodologia Aprender Investigando (A/I) como aplicabilidade da pedagogia de projetos na formação inicial de professores. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)* 3(06), 79-92. <https://doi.org/10.31417/educitec.v3i06.248>
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores* 12(3), 75-98.
- De Zure, D. (2010). Interdisciplinary pedagogies in higher education. En Frodeman, Robert, Thompson Klein, Julie y Mitcham, Carl. *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. (pp. 372-387). Oxford: Oxford University Press.
- Declaração de Bolonha. (1999) Retrieved from <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-não-Inseridos-nas-Deliberações-da-ONU/declaracao-de-bolonha-1999/Imprimir.html>
- Espinoza, E. (2017). Interdisciplinaridad un reto a la enseñanza superior. *Revista pedagógica de la Universidad de Cienfuegos*. <https://www.researchgate.net/publication/3211596620>
- Espinoza, E. (2018). La planeación interdisciplinar en la formación del profesional en educación. *Maestro y Sociedad*, 15(1), 77-91.
- Fazenda, I. C. A. (1998). La formation des enseignants pour l'interdisciplinarité : une synthèse de recherches effectuées au Brésil. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 24(1), 95-114. <https://doi.org/10.7202/031963ar>
- Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Viso?es culturais e epistemológicas. *O que é Interdisciplinaridade?*
- Fazenda, I. (2012). Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. *Revista Interdisciplinaridade*, 1(2), 34-42. <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/34715/23812>
- Fernandes, C. (2018). Interdisciplinaridade como Ferramenta na Docência do Ensino Superior: estudo da sua aplicação no curso de Ciências Contábeis. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 7(1).
- Fernández, Z. M., y García, M. C. (2018). Tareas integradoras interdisciplinarias desde la Química Básica y Orgánica en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia. *Revista Cubana de Química*, 30(2), 346-362.
- Fiol, A., Aguilera, G., Olivero M. y Verdecia, A. (2017). El idioma inglés en el contexto profesional del ingeniero de minas, 91, 399-404. *Memorias del congreso CINAREM*.
- Flick, U. (2015). *Diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Follari, R. (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis Revista Latinoamericana* (16), 1-14. <http://polis.revues.org/4586>
- Fourez, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Editores. De Boeck Université.
- Franks, D., Buckridge, M., Cybinski, P., Dale, P., Fellows, C. y Hindmarsh, R. (2007) Interdisciplinary foundations: Reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research at Griffith University, Australia. *Studies in Higher Education*, 32(2), 167-185. <https://doi.org/10.1080/03075070701267228>
- García, A. (2018). El cuento musicado como eje vertebrador de una efectiva educación interdisciplinar. *DEDiCA. Revista de educación e humanidades*, 13,11-23.
- Gómez, M., Galeano, C. y Jaramillo, D.A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Deusto Open Books. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>
- González, J. e Iglesias, M. (2017). Propuesta interdisciplinaria para las asignaturas de las ciencias básicas en la formación de médicos en Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCaE)*, 89-98.
- Headley, S. (2018). A interdisciplinaridade na educação superior: relatos da experiencia no curso de administração da Universidade Estadual de Londrina-PR. *ECCOM*, 9(17), 21-40.
- Holley, K. (2017). Interdisciplinary Curriculum and Learning in Higher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-23. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.138>
- Jara, M. (2020). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas. Reflexiones epistemológicas y metodológicas. *Clio y Asociados* (30), 75-89. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8951>
- Juntsch, E. (1979) Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. *Revista ANUIES*, (34), 110-141. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res034/txt7.htm>
- Karrera, I., Zulaika, T. y Aldaz, J. (2014). Actuaciones interdisciplinares del profesorado universitario: desarrollo y evaluación de las competencias genéricas de grado en la formación de estudiantes de educación primaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(2), 285-303. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL8.pdf>
- Klein, J.C. (1990). *Interdisciplinarity. History, theory and practice*. Detroit: Wayne State University Press.
- Klein, J. C. (1998). L' éducation primaire, secondaire et postsecondaire aux Etats-Unis: vers l' unification du discours sur l' interdisciplinarité. *Revue Des Sciences de l'éducation L'éducation*, XXIV (1), 51-74.
- Klein, J. C. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *J SSE - Journal of Social Science Education*, 5, 10-18. <https://doi.org/10.2390/jss-e-v5-i4-1026>
- Lastre, D.R., García, S., Torres, V., Moreno, M. C., Pantoja, P. M., Puebla, M. R. (2019). Configuración de los aprendizajes profesionales para la asesoría psicopedagógica desde el enfoque interdisciplinar. *Revista Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, IV (4). DOI: <https://doi.org/10.33936/cognosis.v4i4.2223>
- Lattuca L.R. (2002). Learning interdisciplinarity. Sociocultural perspectives on academic work. *Journal of Higher Education*, 73(6), 711-739.
- Lenoir, Y. y Sauvé, L. (1998). Note de synthèse-De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement?: un état de la question [1 - Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique]. *Revue Française de Pédagogie*, (124), 121-153.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *INTERdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>
- Lenoir, Y. y Klein, J. (2010). Interdisciplinarity in schools: A Comparative View of of National Perspectives. *Issues in*

- integrative studies*, 28, 1-23. <https://es.scribd.com/document/359974101/02-Vol-28-Pp-i-Xxiii-Introduction-Interdisciplinarity-in-Schools-a-Comparative-View-of-National-Perspectives-Yves-Lenior-and-Julie-Thompson-Klein>
- Lenoir, Y., Hasni, A., y Froelich, A. (2015). Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: a socio-historical perspective. *Issues in interdisciplinary studies*, (33), 39-93.
- Lindvig, K., Lyall, C. y Meagher, L.R. (2019). Creating interdisciplinary education within monodisciplinary structures: the art of managing interstitiality. *Studies in Higher Education*, 44(2), 347-360. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1365358>
- López, N. y Puentes, A. (2011). Modernización curricular de la Universidad Surcolombiana: integración e interdisciplinaria. *Revista Entornos*, (24), 103-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798817>
- Lyall, C., Bandola, J., Kettle A y Meagher L. (2015). *Interdisciplinary provision in higher education*. Higher Education Academy.
- Macancela-Coronel, G., García-Herrera, D., Erazo-Álvarez, C. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Comprensión del aprendizaje interdisciplinar desde la educación STEM. *EPISTEME KOINONIA. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, III (1), 117-139. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i1.995>
- Marín, Y. (2004). III. Estrategias instruccionales para la enseñanza de las ciencias básicas. *Gaceta Médica de México*, 140(3), 309-311.
- Marcos-Merino, J., Esteban Gallego, R., Ochoa de Alda, J. (2020). Valor subjetivo y emociones hacia el uso de Química en una práctica activa interdisciplinar. *Educación Química*, 31(4), 101-111. DOI:<http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.4.76221>
- Martinez, M.L., y Novello, T. P. (2016). Produção de laços interdisciplinares pela intencionalidade no planejamento coletivo. *Revista Ensino y Pesquisa*, 14, 101-116. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1067/624>
- Martínez, N. (2019). Modelo de enfermería salubrista para el enfoque interdisciplinar en las prácticas de cuidados. *Rev Enferm Inst Mex Seguro Soc*, 27(2), 60-3.
- Mendes, L. y Caprara, A. (2012). Interdisciplinary bachelor's degree in health: analysis of a new higher education curriculum in Brazil. *Interface Comunicação, Saúde, Educação*, 16(42), 719-731 <https://www.scielo.br/j/icse/a/TdrFLpbjkhkMN3JLLRwmTBK/?lang=en>
- Miñana, C. (2012). Primera parte: Interdisciplinaria y currículo, un estado del arte (Ed.), Seminario Interdisciplinaria y Currículo (5th: 2000: Bogotá, Colombia) Interdisciplinaria y currículo: construcción de proyectos escuela-universidad: memorias del V seminario internacional, Bogotá, junio 19 al 23 de 2000. (1 Ed, 1, 1-49).
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación.
- Ministerio de Educación Nacional. Resolución No 18583 (2017). Colombia. https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf
- Moreno, G. y Duque Ó. (2016). La interdisciplinaria en la formación contable: estudio del currículo en el programa de Contaduría Pública de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. *Revista Activos*, (26), 25-60.
- Mozena, E. y Ostermann, F. (2017). Dialogando sobre a interdisciplinaria com Ivani Catarina Arantes Fazenda e alguns dos integrantes do grupo de estudos e pesquisa em interdisciplinaria da Puc-Sp (Gepi). *Interdisciplinaria*, (10), 95-107.
- Nungsari, M., Dedrick, M.C. y Patel S. (2017). Team Teaching an Interdisciplinary First-Year Seminar on Magic, Religion, and the Origins of Science: A 'Pieces-to-Picture' Approach. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17(1), 24-36. <https://doi.org/10.14434/v17i1.19772>
- Ocampo, L. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 60-75. DOI:<https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Ore, R. (2019). Efectos de la enseñanza aprendizaje del cálculo integral desde un enfoque interdisciplinar en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad Alas Peruanas filial Pucallpa-2018 (tesis doctoral no publicada). Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle.
- Padilla, A. (2017). El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 71-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6015>
- Pardo, M., Fernández, M., Gómez, C., Graña, J. y Vilares, J. (2010). Dos experiencias de enseñanza interdisciplinar entre informática y humanidades. *Actas del XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas* Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación. Universidad de Cantabria. https://www.researchgate.net/publication/235044649_Dos_experiencias_de_ensenanza_interdisciplinar_entre_informatica_y_humanidades
- Patel, J. (2016). Interdisciplinary higher education and its significance for teacher. *Journal of Higher Education by Association of Indian Universities*, 54(16), 14-20. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Peleias, I., Arantes, I., Mendonça J. de F. y Slomski, V. (2011). Interdisciplinaria No Ensino Superior: Análise Da Percepção De Professores Contábeis Na Cidade De São Paulo. *Avaliação*, 16(3), 499-532.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (2009). Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. Pozo y Echavarría, M. (Ed.) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias*, pp. 54-69. Morata.
- Pozuelos, F., Rodríguez F. y Travé G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la Enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-073>
- Quintero, E., Disotuar, Y. y Guilarte, L. (2018). Una metodología para contribuir al logro de las relaciones interdisciplinarias en el trabajo metodológico del departamento de humanidades del preuniversitario en Imías. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/05/relaciones-interdisciplinarias-cuba.html>
- Rivas, R. (2017). Formación de docentes para la mediación integrada de las Ciencias Naturales. *Administración Educativa*, (5), 149-166.
- Rosell W, Dovale C, Álvarez, I. (2014). Características del libro de texto básico cubano de Morfología Humana. *Educ Med Super*, 18(2)
- Rosero, C., Pinos P. y Segovia P. (2017). La interdisciplinaria desde la asignatura de Histología General y Dentaria en la carrera de Odontología. *Universidad y Sociedad* 8(3), 137-142. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/526>
- Rubio, I., Abreu, J., Cabrera, G. y Cardoso C. (2018). La interdisciplinaria en la gestión pedagógica, una tarea

de los profesores de la universidad actual. *Boletín Virtual*, 7(8).

Santos-Gonzalez C. y Sarceda-Gorgoso C. (2017). Desarrollo de competencias docentes en educación Infantil. Una experiencia interdisciplinar en la formación inicial de profesores. *Formación Universitaria*, 10(6), 39-50. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000600005>

Shershneva, V.A., Shkerina, L.V., Sidorov, V.N., Sidorova, T.V. y Safonov K.V. (2016). Contemporary didactics in higher education in Russia. *European Journal of Contemporary Education*, 17(3), 357-367. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1116548>

Stengers, I. (1988). D' une science à l' autre. Des concepts nomades. *Histoire y Mesure*, 3(1)

Soares, G., Batista J. y Folmer, V. (2017). Uma revisão sobre a interdisciplinaridade no ensino e a formação de professores. *Revista Ciências y Ideias*, 8(1), 202-226. <https://doi.org/10.22407/2176-1477.2017v8i1.633>

Soler J. (2012). *La interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática: una alternativa didáctica para la formación de profesores de matemática*. D-Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona.

Spelt, E. J., Biemans, H., Luning, P., Mulder, M. y Tobi, H. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365-378. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z>

Szasz, M. (2017). Interdisciplinary Teaching of Theatre and Human Rights in Honors. *Honors in Practice*, 13, 55-69.

Troncoso, K., González, C., Retamal, C. y Gurutze, L. (2020). Experiencia didáctica en educación física con base en la disciplina del fútbol con enfoque interdisciplinar. *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(2), 132-145. <https://www.researchgate.net/publication/343774759>

Vicedo, A. (2009). La integración de conocimientos en la educación médica. *Educación Médica Superior*, 23(4), 226-237. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000400008

Vieira, M. (2018). Redação Multimídia: uma experiência no ensino de Jornalismo. *Prisma.Com*, (37), 18-41. <https://doi.org/10.21747/16463153/37a2>

Wei, C.A., Burnside W. y Che-Castaldo, J. (2015). Teaching socio-environmental synthesis with the case studies approach. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 5(1), 42-49. <https://doi.org/10.1007/s13412-014-0204-x>

Wilson, S. y Zamberlan L. (2012). Show Me Yours: Developing A Faculty- Wide Interdisciplinary Initiative. *Built Environment Higher Education. Contemporary Issues In Education Research*, 5(4), 331-343.

Agradecimientos

La investigación se realizó con el apoyo de la Fundación Carolina y la Universidad Surcolombiana, producto de los convenios institucionales existentes entre ellas.

Anexos

Anexo 1.

Matriz Bibliográfica

Número	Año/país	Título	Autor(es)	Finalidad	Sitio de búsqueda
--------	----------	--------	-----------	-----------	-------------------

Anexo 2.

Matriz analítica

Categorías	Definición literal del autor	Autor(es)/año	País	Nº documento
------------	------------------------------	---------------	------	--------------



Nombre de la obra: Retrato en naturaleza muerta

Autora: Marta Amorocho

Año: 2015

Técnica: Fotografía. 80 x 120 cm.

Fuente: Docplayer. (2021). *¡Ábrete carne! Representaciones del cuerpo frente a la violencia sexual.*

Recuperado de: <https://docplayer.es/153402774-Abrete-carne-representaciones-del-cuerpo-frente-a-la-violencia-sexual.html>

La estadística en el currículo de educación primaria: un estudio comparativo

Statistics in the primary school curriculum: a comparative study

Estatística no currículo do ensino fundamental: um estudo comparativo

Daniel Londoño Zapata
Magister en Ciencias de la Educación
Universitat de Girona
u1974963@campus.udg.edu

Ángel Alsina Pastells
Doctor en Didácticas de las Ciencias Experimentales y la Matemática
Universitat de Girona
angel.alsina@udg.edu

Paula López-Serentill
Doctora en Didácticas de las Ciencias Experimentales y la Matemática
Universitat de Girona
paula.lopez@udg.edu

Resumen

Se analiza la presencia de la estadística en los currículos de Educación Primaria de Colombia y Estados Unidos. En primer lugar, se muestra un panorama global de la presencia de la estadística en las diferentes etapas escolares; en segundo lugar, a través de la técnica de análisis de contenido, se comparan los currículos de Educación Primaria de ambos países. El análisis se realiza entre los 6 y 10 años, que es el rango de edades que considera en el sistema educativo colombiano para esta etapa, y tomando en consideración las etapas del ciclo de investigación estadística, conocido como ciclo PPDAC: problema, plan, datos, análisis y conclusión. Los resultados muestran más similitudes que diferencias ya que, en ambos currículos, se consideran dichas etapas, aunque con algunas diferencias en relación tanto a la edad en las que se abordan o el nivel de profundidad. Se concluye que ambos currículos destacan la importancia de la educación estadística como parte de la alfabetización que toda persona debe poseer para hacer frente a las situaciones académicas, sociales, económicas, políticas y laborales que se presentan en la actualidad.

Palabras claves: estadística, currículo, Colombia, Estados Unidos, educación primaria.

Abstract

The presence of statistics in the Primary Education curricula of Colombia and the United States is analysed. Firstly, a global overview of the presence of statistics in the different school stages is shown; secondly, through the technique of content analysis, the Primary Education curricula of both countries are compared. The analysis is carried out between 6 and 10 years of age, which is the age range considered in the Colombian education system for this stage, and taking into consideration the stages of the statistical research cycle, known as the PPDAC cycle: problem, plan, data, analysis and conclusion. The results show more similarities than differences, as both curricula consider these stages, although with some differences in relation to the age at which they are addressed or the level of depth. It is concluded that both curricula emphasise the importance of statistics education as part of the literacy that every person should possess in order to cope with the academic, social, economic, political and work situations that arise today.

Keywords: statistics, curriculum, Colombia, United States, primary education.

Resumo

Analisa-se a presença da estatística nos currículos da Educação Primária na Colômbia e nos Estados Unidos. Em primeiro lugar, apresenta-se um panorama global da presença da estatística nas diferentes etapas escolares; em segundo lugar, por meio da técnica de análise de conteúdo, são comparados os currículos do Ensino Fundamental dos dois países. A análise é realizada entre as idades de 6 e 10 anos, que é a faixa etária considerada no sistema educacional colombiano para esta etapa, e levando em consideração as etapas do ciclo de pesquisa estatística, conhecido como ciclo PPDAC: problema, plano, dados, análise e conclusão. Os resultados mostram mais semelhanças do que diferenças, uma vez que, em ambos currículos, essas etapas são consideradas, embora com algumas diferenças em relação à idade em que são abordadas ou ao nível de profundidade. Conclui-se que ambos currículos destacam a importância da educação estatística como parte da alfabetização que toda pessoa deve ter para enfrentar as situações acadêmicas, sociais, econômicas, políticas e de trabalho que se apresentam hoje em dia.

Palavras-chave: estatísticas, currículo, Colômbia, Estados Unidos, educação primária.

Introducción

La incorporación de la estadística y la probabilidad en el currículo responde a los cambios sociales de las últimas décadas, que exigen conocimientos que posibiliten a los ciudadanos contestar interrogantes cuyas respuestas requieren de un análisis profundo y que los conduzcan a la toma de decisiones en situaciones de una notoria perplejidad (Alsina, 2016). A pesar de que la enseñanza de la Estadística es una práctica estable y constante en la Educación Secundaria, diferentes currículos han empezado a incluir estos contenidos desde infantil (Alsina, 2012; Batanero et al., 2012). Con base en esta perspectiva, introducida por el *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 1989, 2000), existe, hoy en día, la necesidad de enseñar estadística en todos los niveles educativos, como parte de la instrucción de una sociedad que se muestra más interesada en conseguir información, en intervenir de una manera más contundente en las decisiones administrativas y en los estudios dentro de las diferentes áreas de conocimiento (Batanero et al., 2012). Ruiz (2015) destaca que la estadística (como componente de las matemáticas escolares) permite ampliar competencias básicas para la recolección, organización y tabulación de datos, comparación de fenómenos, análisis de variables, construcción e interpretación de tablas y gráficos, toma de decisiones, además de coadyuvar en el desarrollo de habilidades cognitivas, que generen un mejoramiento del razonamiento lógico y la resolución de problemas.

Con base en esta innovación curricular, en este artículo se indaga acerca de la presencia de la estadística en el currículo de matemáticas colombiano de Educación Primaria, y se compara con el currículo de Estados Unidos (NCTM, 2000), debido al alto impacto de este último a nivel internacional. Cabe señalar que la etapa de primaria, también conocida como la educación elemental o básica, es la primera de seis años establecidos y estructurados de la educación que se produce desde los 6 años hasta los 12 años, dependiendo de cada país. Anterior a esta encontramos la etapa conocida como Educación Infantil y, posteriormente,

la secundaria o media. Dado que en Colombia la etapa de Educación Primaria se inicia a los 6 años y finaliza a los 10 años, el análisis comparativo se realiza con base en este rango de edades.

En Colombia se ha llevado a cabo, desde hace más de cuatro décadas, la revisión y diseño de los programas de matemáticas, en un procedimiento que, en un comienzo, fue denominado "Renovación Curricular" (MEN, 1998). En el año 2002, se inició un trabajo interinstitucional entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en Ascofade (Asociación Colombiana de Facultades de Educación), con la participación activa de maestros adscritos a instituciones de educación básica y media, de investigadores, redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, y profesionales de varias secretarías de Educación, quienes han participado de manera comprometida en la concepción, formulación, validación y revisión detallada de los *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas* (MEN, 2006). Estos Estándares Básicos son los referentes que posibilitan valorar los niveles de progreso de las competencias que van alcanzando los estudiantes colombianos en el transcurso de su vida escolar.

A raíz de la tendencia actual en los currículos de matemáticas por favorecer el avance en la enseñanza de la Estadística, los *Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas* (MEN, 2006) están orientados a la conceptualización, la comprensión y el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes, que les permitan afrontar los retos que se presentan en la sociedad contemporánea como son las dificultades propias de la vida y del trabajo, el manejo de conflictos y el carácter frente a situaciones de incertidumbre. La introducción de la estadística y la probabilidad en el currículo de matemáticas requiere de una amplia utilización del pensamiento inductivo al posibilitar la proposición de inferencias de acuerdo con un conjunto de datos, las cuales pueden ser acertadas o no. Se crea la necesidad de que su enseñanza se haga en contextos reveladores, en donde, mediante la existencia de problemas abiertos, se facilite la exposición

de argumentos basados en el análisis estadístico, sus variadas interpretaciones y la respectiva toma de decisiones (MEN, 1998). Estos contenidos y procesos, acompañados de las habilidades que se deben adquirir, son comunes en todos los niveles; por lo tanto, deben abordarse desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, con las características y exigencias específicas en cada nivel. Con todo esto, se hace notoria la necesidad de hacer énfasis en el análisis del currículo de estadística, ya que su enseñanza está consolidada hace más de dos décadas en Educación Secundaria (Batanero et al., 2012), pero la incorporación en Educación Primaria es más reciente (Alsina, 2016). Como ya se ha dicho, esta inclusión ofrece estrategias de trabajo que permiten al alumno fomentar competencias en Estadística, las cuales constituyen la columna vertebral a lo largo de toda la educación básica y media (Inzunza y Rocha, 2021). También se destaca su relación directa con otras disciplinas y con variadas situaciones de la vida cotidiana, en las que se hace necesario un razonamiento crítico que haga posible la interpretación y difusión de diferentes clases de información. Ante dicha exigencia, se ha contado con las orientaciones del *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM), organismo precursor en la inserción de "Datos y Azar" como área temática en el currículo de matemáticas *Curriculum and Evaluation Standard for School Mathematics* (NCTM, 1989). Debido a esta determinación, se han ido produciendo diferentes reformas en los currículos de matemáticas de varios países como España, México, Chile, Colombia (MEFP, 2022; SEP, 2018; MinEdu, 2012; MEN, 2006), consignadas inicialmente en los *Principles and Standard for School Mathematics* (NCTM, 2000), las cuales pretenden proporcionar las directrices necesarias para una educación matemática de alto nivel y de calidad para todo el alumnado (Vásquez y Alsina, 2014).

Bajo este escenario, como se ha indicado, el objetivo de este estudio consiste en realizar un análisis comparativo de la presencia de la estadística en los currículos de Educación Primaria entre Colombia y Estados Unidos, mediante la técnica de análisis de contenido (Mayring, 2015). Considerando que en el sistema educativo colombiano la etapa de primaria comprende el rango de edades entre los 6 y 10 años, el estudio comparativo se realiza con relación en estas edades, como se ha indicado. Además, para realizar la comparación se toma como marco de referencia el ciclo de investigación estadística de Wild y Pfannkuch (1999), conocido como ciclo PPDAC, el cual describe cinco etapas en el aprendizaje estadístico: problema, plan, datos, análisis y conclusión.

La estadística dentro del currículo escolar

A partir de la descripción de los contenidos asociados a la estadística en los lineamientos curriculares del NTCM (2000) y los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006), se hace un análisis

sobre el tratamiento que se le ha dado en el currículo escolar, que conceda un panorama más claro, en cierta forma, sobre la incidencia que pueden tener durante el proceso de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes.

La estadística dentro del currículo escolar en Estados Unidos

Con el propósito de determinar el papel que juega la estadística dentro del currículo internacional, se hace un análisis de los Principios y Estándares para la Educación Matemática del *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2000), documento que ha sentado las bases del desarrollo curricular en diversos países latinoamericanos en los últimos 20 años.

Con el ánimo de lograr una base común en el aprendizaje de las matemáticas, los Principios y Estándares de la Educación Matemática (NCTM, 2000) buscan conseguir que este se desarrolle de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes, de tal forma que todos tengan las mismas oportunidades y el apoyo conveniente para la comprensión de los conocimientos matemáticos, que a su vez estén en concordancia con los que la sociedad actual exige conforme con los requerimientos democráticos y económicos. Por consiguiente, el documento del NTCM (2000), es un recurso que pretende exponer en forma coherente los objetivos de las matemáticas en los diferentes niveles escolares, que sirvan como base al profesorado para el mejoramiento de la calidad de la instrucción matemática y a los responsables de la educación para el desarrollo de los marcos curriculares, con el objetivo continuo de hacer que los estudiantes comprendan las matemáticas con profundidad. Para lograr esta misión, el NCTM (2000) toma como referencia los Principios de: *igualdad*, donde se hace hincapié en el compromiso de apoyo para todos los estudiantes; *currículo*, como estructura coherente y articulada de las matemáticas de acuerdo a los diferentes niveles; *enseñanza*, con el apoyo suficiente de los profesores mediante la estimulación para que haya un aprendizaje real; *aprendizaje*, para una comprensión de las matemáticas a partir de los conocimientos previos y la experiencia; *evaluación*, como mecanismo para proporcionar información útil y soporte del aprendizaje; y *tecnología*, que influye en forma notable en la potencialización del aprendizaje. A partir del planteamiento anterior, salen a la luz los contenidos y procesos matemáticos que los estudiantes deben conocer y ser capaces de usar de acuerdo con su nivel escolar, llamados Estándares, que son un conjunto de conocimientos y competencias matemáticas que se sugieren para todos los estudiantes y que precisan la comprensión y las habilidades que deberían adquirir los alumnos desde Pre-K hasta el nivel 12 (de los 3 a los 18 años de edad). Desde aquí se describen, en primer lugar, los Estándares de Contenidos, que corresponden a lo que deben aprender los estudiantes: Números y operaciones, Álgebra, Geometría, Medida y Análisis de datos y Probabilidad;

en segundo lugar, se encuentran los Estándares de Procesos, que se refieren a las formas de adquisición y uso de los contenidos, mediante el desarrollo de procesos de Resolución de problemas, Razonamiento y prueba, Comunicación, Conexiones y Representación.

No cabe duda de que la estadística se considera una ciencia metodológica fundamental para el desarrollo de estudios basados en el método científico experimental (Batanero, 2004). Por esto, se hace bastante visible la importancia que se da al análisis de datos en el currículo propuesto para los diferentes niveles de educación (primaria y secundaria). De acuerdo con el *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics* (NCTM, 1989), quien incluyó los estándares de estadística y probabilidad en todos los niveles, y mediante los *Principles and Standard for School Mathematics* (NCTM, 2000), diferentes organizaciones se motivaron a desarrollar instru-

mentos de enseñanza y programas de formación del profesorado para la promoción de estos contenidos. Con base en lo anterior, la recomendación más oportuna es que el desarrollo de los temas de estadística se realice de una manera concreta, donde se aborden los conceptos y procedimientos con una progresividad que depende del nivel en que se encuentren los estudiantes y que al final de sus ciclos escolares los alumnos tengan un conocimiento consistente de la estadística elemental, desde lo trivial hasta lo complejo (NCTM, 2000).

En la Tabla 1 se exponen los estándares de contenidos de estadística desde Pre-K hasta el nivel 12 que se encuentran propuestos en el currículo del NCTM (2000), con el propósito de ofrecer un amplio panorama que permita conocer qué conocimientos estadísticos se han movilizado antes de acceder a primaria y los que se van a abordar después de esta etapa educativa.

Tabla 1.
Estándares de contenidos de Estadística (NCTM, 2000)

Nivel	Estándares de contenidos	
		Formular preguntas que puedan abordarse con datos y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas
Pre K - 2 (3-7 años)	Proponer preguntas y recoger datos relativos a ellos y a su entorno. Ordenar y clasificar objetos de acuerdo con sus atributos y organizar datos relativos a aquéllos. Representar datos mediante objetos concretos, dibujos y gráficos.	Describir parte de los datos y el conjunto total de los mismos para determinar lo que muestran los datos.
3 - 5 (8-10 años)	Diseñar investigaciones para abordar una pregunta y considerar cómo los métodos de recogida de datos afectan a la naturaleza de éstos. Recoger datos por medio de observaciones, encuestas y experimentos. Representar los datos utilizando tablas y gráficos, como diagramas de puntos, de barras o lineales. Reconocer las diferencias en la representación de datos cualitativos y cuantitativos.	Describir la forma y las características importantes de un conjunto de datos, y comparar conjuntos que tengan relación, poniendo el énfasis en cómo se distribuyen los datos. Utilizar medidas de centralización, principalmente la mediana, y comprender lo que cada una indica y no indica respecto al conjunto de datos. Comparar representaciones diferentes del mismo conjunto de datos, y evaluar cómo cada una muestra aspectos importantes de los datos.
6 - 8 (11-14 años)	Formular preguntas, diseñar estudios y recoger datos sobre una característica compartida por dos poblaciones, o sobre diferentes características de una misma población. Seleccionar, crear y utilizar representaciones gráficas apropiadas de datos, incluyendo histogramas, gráficos de caja y nubes de puntos.	Hallar, utilizar e interpretar medidas de centralización y de dispersión, incluyendo la media y el rango intercuartílico. Discutir y comprender la correspondencia entre conjuntos de datos y sus representaciones gráficas, especialmente con los histogramas, los gráficos tallos-hojas, los gráficos de caja y las nubes de puntos.
9 - 12 (15-18 años)	Comprender las diferencias entre varias clases de estudios estadísticos, y qué tipos de inferencias se pueden extraer razonablemente de cada uno. Conocer las características de estudios bien diseñados, incluyendo el papel que desempeña lo aleatorio en encuestas y experimentos. Comprender el significado de los datos cuantitativos y cualitativos, de los datos unidimensionales y bidimensionales, y del término variable. Comprender los histogramas, los diagramas de caja y las nubes de puntos, y utilizarlos para representar datos. Efectuar cálculos estadísticos básicos y comprender la diferencia entre un estadístico y un parámetro.	Respecto a los datos unidimensionales, ser capaces de representar gráficamente la distribución, describir su forma y seleccionar y elaborar un resumen estadístico. Con relación a los datos bidimensionales, ser capaces de representarlos mediante una nube de puntos, de describir su forma, y de determinar los coeficientes de regresión, las ecuaciones de regresión y los coeficientes de correlación, utilizando herramientas tecnológicas. Representar y discutir datos bidimensionales, cuando al menos una variable es cualitativa. Reconocer cómo las transformaciones lineales de datos unidimensionales afectan a la forma, la centralización y la dispersión Identificar tendencias en datos bidimensionales, y hallar funciones que los modelicen, o los transformen para que puedan modelizarse.

En la Tabla 1, se puede observar que existen dos estándares relacionados directamente con los conceptos de estadística y que corresponden a etapas diferentes dentro del ciclo estadístico: formulación del problema que se va a tratar, organización, representación y análisis de datos, mediante un determinado método. Desde esta perspectiva, tal como lo afirma Ruiz (2015), es claro que el currículo tiene como objetivo el desarrollo de competencias básicas para la recolección, organización y tabulación de datos, comparación de fenómenos, análisis de variables, construcción e interpretación de tablas y gráficos, toma de decisiones, además de contribuir en el desarrollo de habilidades cognitivas, tendientes a potenciar el razonamiento lógico y la resolución de problemas. La estadística está presente en cada uno de los ciclos escolares del NCTM (2000). Se inicia en Educación Infantil con la organización y clasificación de objetos, que obedece a una condición determinada y enmarcada en las características físicas que el estudiante puede observar, para luego representar dicha información mediante la elaboración de dibujos y por último realizar una descripción del conjunto de datos obtenidos. En educación primaria, el grado de complejidad va en aumento, ya que se requiere que los estudiantes diseñen sus propias preguntas de investigación y elijan el método de recolección de información más adecuado. Aquí cabe resaltar que los alumnos deben aprender a determinar el tipo de población que será objeto de estudio y qué muestra representativa será usada para realizar dicho procedimiento. Al mismo tiempo, de acuerdo con el diseño inicial, se determina el tipo de variable para el estudio (cuantitativa o cualitativa). También, en esta etapa del ciclo estadístico, los estudiantes deben aprender a elegir qué tipo de instrumento pueden utilizar para la toma de datos de su investigación. Para pasar a la realización de representaciones gráficas más elaboradas (puntos, líneas, barras), deben elaborar las tablas de recuento y de frecuencias, que permiten obtener un panorama más organizado de los datos recolectados. Es importante destacar que, en este punto del ciclo estadístico, se debe promover en el alumnado la capacidad de interpretación y análisis de la información que han organizado con anterioridad, por medio de la lectura literal de información en tablas, la realización de cálculos triviales (Díaz-Levicoy et al., 2020) y la lectura de gráficos, con el propósito de desarrollar las habilidades relacionadas con la toma de decisiones y su rol en la sociedad (Evangelista, 2013). Por último, se pretende que los alumnos encuentren el valor numérico de las medidas de tendencia central, reconozcan su representatividad respecto al conjunto de datos y determinen las características más importantes de los datos con base en lo que cada una muestra. De esta forma, se finaliza el ciclo de educación primaria (10 años de edad) y se inicia la educación secundaria (11 años de edad), donde se continúa haciendo énfasis en que las propuestas de investigación las realicen los estudiantes; se introducen gráficos de mayor complejidad como histogramas, gráficos de caja, gráficos tallos-hojas y nubes de puntos con datos bidimensionales. Por su

parte, las medidas de centralización entran, posteriormente, en análisis más profundos con la aparición del concepto de dispersión. Por último, al finalizar todo el ciclo estadístico, se hace hincapié en la identificación de tendencias de los datos y en la modelización por medio de funciones que representen dichas situaciones.

La estadística dentro del currículo escolar en Colombia

Con el fin de obtener un panorama general de la educación estadística colombiana, nos hemos basado en el documento expedido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) denominado Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006), que es una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden y también en los Derechos Básicos de Aprendizaje de Matemáticas (MEN, 2015, 2016) que son un conjunto de aprendizajes estructurantes para cada uno de los grados de educación escolar y que son el complemento de los estándares.

Los estándares son patrones que están establecidos para el desarrollo de competencias, que se van adquiriendo en forma progresiva e integrada, con la intención de transitar dentro del avance educativo en cada uno de los niveles de dificultad de las competencias matemáticas; los estándares no se pueden asumir como logros limitados por el tiempo, sino que se proponen como una base fundamental para identificar el desarrollo de los procesos dentro de un conjunto de grados (MEN, 2006). Para recorrer el camino de la comprensión conceptual de los contenidos, se consideran dentro de la actividad de aprendizaje de la matemática cinco procesos generales (MEN, 2006, pág. 51): formular y resolver problemas; modelar procesos y fenómenos de la realidad; comunicar; razonar, y formular, comparar y ejercitar procedimientos y algoritmos. Cabe resaltar que cada estándar abarca uno o dos de los cinco procesos generales de la actividad matemática, aunque también pueden contemplar otros que coadyuven al entendimiento progresivo del estándar correspondiente.

El currículo colombiano se encuentra organizado en tipos de pensamiento matemático, que se generaron a partir de la necesidad de acercamiento a los distintos componentes de las matemáticas: los números, la geometría, las medidas, los datos estadísticos, la lógica y los conjuntos desde una visión sistémica, que los abarcara como estructuras completas, con sus diversos elementos, operaciones y relaciones. Además, más allá de las ramas tradicionales de las matemáticas como son la aritmética y la geometría, también se consideran los aspectos complejos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje matemático como son: el símbolo (álgebra), el cambio y la causalidad determinística (cálculo), la incertidumbre en la causalidad múltiple incontrolable (probabilidad, estadística) y la estructura formal del pensamiento (lógica

matemática) (Guzmán, 1995). Desde esta perspectiva, los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006) discriminan cinco tipos de pensamiento matemático: 1) el numérico y sistemas numéricos, 2) el espacial y sistemas geométricos, 3) el métrico y sistemas de medidas, 4) el aleatorio y sistemas de datos y 5) el variacional y sistemas algebraicos y analíticos. No se incluye en ellos el pensamiento lógico, ya que en los demás se requiere considerar su uso, perfeccionamiento y comprensión progresiva por parte de los estudiantes (MEN, 2006). Los estándares están encabezados por cada tipo de pensamiento matemático y obedecen a la estructura presentada en la Figura 1.

Figura 1. Estructura del Estándar Básico de Competencias Matemáticas (MEN, 006, pág. 77).



En vista de que este estudio se centra principalmente en el pensamiento Aleatorio y los Sistemas de Datos en Educación Primaria, cabe recordar que, dentro de los estándares de competencias matemáticas en el currículo colombiano, los objetivos principales están enfocados específicamente en desarrollar en los estudiantes habilidades que contribuyan a

buscar soluciones razonables a problemas en los que no hay una solución clara y segura, abordándolos con un espíritu de exploración y de investigación mediante la construcción de modelos de fenómenos físicos, sociales o de juegos de azar y la utilización de estrategias como la exploración de sistemas de datos, la simulación de experimentos y la realización de conteos. (MEN, 2000, pág. 64-65)

También es importante resaltar que mediante la inspección que los estudiantes pueden hacer de experiencias cotidianas, es posible que logren en su etapa escolar el desarrollo de la toma de decisiones

respecto a sucesos y resultados, que puedan ofrecer una visión más amplia del comportamiento de un conjunto de datos y así exponer sus propias estimaciones y conclusiones. Batanero y Díaz (2011) recomiendan involucrar en la clase un ambiente de exploración y participación, mediante proyectos diseñados por los estudiantes, que puedan conectarse con otras áreas del conocimiento. De la misma manera, en la actualidad es de notoria relevancia saber interpretar, analizar y utilizar los resultados que se presentan en televisión, periódicos, revistas, redes sociales, páginas web, etc. Esto se refiere a ser estadísticamente culto, lo cual implica la capacidad de evaluar en forma crítica los datos presentados en diversos contextos y la capacidad para argumentar opiniones sobre cierta información (Gal, 2002). En otras palabras, la cultura estadística no solo consiste en aprender fórmulas y procedimientos matemáticos para realizar cálculos, sino avanzar paulatinamente en el desarrollo de habilidades para descubrir las posibles soluciones a situaciones contextualizadas, de tal forma que se pueda extraer la máxima cantidad de información, que permita determinar, bajo ciertas condiciones, la decisión más acertada. Estos objetivos se incluyen en la Educación Primaria y Educación Secundaria, donde no sólo se busca la comprensión de los conceptos y procedimientos, sino que se hace énfasis en todo el proceso de razonamiento estadístico y sentido real de los datos (Batanero y Díaz, 2004).

En Colombia, se encuentran inicialmente los componentes curriculares para el grado Transición de la Educación Preescolar (5 años de edad), en el documento denominado Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2015), que son el conjunto de aprendizajes estructurantes que erigen las niñas y los niños mediante las correlaciones que instauran con su entorno y ellos mismos, a través de vivencias y contextos pedagógicos en los que se evidencia la presencia del juego, las manifestaciones artísticas, el reconocimiento del medio y de la literatura. Tales aprendizajes se fundamentan en tres grandes propósitos que la educación inicial debe promover (Figura 2).

Figura 2. Propósitos de la Educación Inicial (MEN, 2015).



Así, los Derechos Básicos de Aprendizaje permiten al docente desplegar experiencias y ambientes reveladores donde haga relevante los deseos y necesidades del estudiantado, y provoque un aprendizaje no sólo para el ámbito escolar, sino para la vida misma (MEN, 2015). En cuanto a la educación estadística que se estudia en este nivel educativo, se puede destacar que existe una relación directa con uno de los propósitos

expuestos en la figura anterior. La Tabla 2 ilustra los aprendizajes que los estudiantes deben lograr en grado transición.

Asimismo, para la Educación Primaria, Secundaria y Media se han propuesto los siguientes estándares de acuerdo con cada nivel de grados escolares en cuanto al contenido de estadística (Tabla 3).

Tabla 2.

Derechos Básicos de Aprendizaje en Matemáticas relacionados con enseñanza estadística (MEN, 2015)

Grado	Derechos básicos de aprendizaje
Transición (5 años)	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios. Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.

Tabla 3.

Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas relacionados con el Pensamiento Aleatorio y los Sistemas de Datos (MEN, 2006)

Conjunto de grados	Estándares básicos de competencias
1 - 3 (6-8 años)	Clasifico y organizo datos de acuerdo a cualidades y atributos y los presento en tablas. Interpreto cualitativamente datos referidos a situaciones del entorno escolar. Describo situaciones o eventos a partir de un conjunto de datos. Represento datos relativos a mi entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras. Identifico regularidades y tendencias en un conjunto de datos. Resuelvo y formulo preguntas que requieran para su solución coleccionar y analizar datos del entorno próximo.
4 - 5 (9-10 años)	Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparo diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Interpreto información presentada en tablas y gráficas. (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Describo la manera como parecen distribuirse los distintos datos de un conjunto de ellos y la comparo con la manera como se distribuyen en otros conjuntos de datos. Uso e interpreto la media (o promedio) y la mediana y comparo lo que indican. Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos provenientes de observaciones, consultas o experimentos.
6 - 7 (11-12 años)	Comparo e interpreto datos provenientes de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas). Reconozco la relación entre un conjunto de datos y su representación. Interpreto, produzco y comparo representaciones gráficas adecuadas para presentar diversos tipos de datos. (diagramas de barras, diagramas circulares.) Uso medidas de tendencia central (media, mediana, moda) para interpretar comportamiento de un conjunto de datos. Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos presentados en tablas, diagramas de barras, diagramas circulares. Predigo y justifico razonamientos y conclusiones usando información estadística.
8 - 9 (13-14 años)	Reconozco cómo diferentes maneras de presentación de información pueden originar distintas interpretaciones. Interpreto analítica y críticamente información estadística proveniente de diversas fuentes (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas). Interpreto y utilizo conceptos de media, mediana y moda y explicito sus diferencias en distribuciones de distinta dispersión y asimetría. Selecciono y uso algunos métodos estadísticos adecuados al tipo de problema, de información y al nivel de la escala en la que esta se representa (nominal, ordinal, de intervalo o de razón). Resuelvo y formulo problemas seleccionando información relevante en conjuntos de datos provenientes de fuentes diversas. (prensa, revistas, televisión, experimentos, consultas, entrevistas). Reconozco tendencias que se presentan en conjuntos de variables relacionadas.

Conjunto de grados	Estándares básicos de competencias
10- 11 (15-16 años)	<p>Interpreto y comparo resultados de estudios con información estadística provenientes de medios de comunicación.</p> <p>Justifico o refuto inferencias basadas en razonamientos estadísticos a partir de resultados de estudios publicados en los medios o diseñados en el ámbito escolar.</p> <p>Diseño experimentos aleatorios (de las ciencias físicas, naturales o sociales) para estudiar un problema o pregunta.</p> <p>Describo tendencias que se observan en conjuntos de variables relacionadas.</p> <p>Interpreto nociones básicas relacionadas con el manejo de información como población, muestra, variable aleatoria, distribución de frecuencias, parámetros y estadígrafos).</p> <p>Uso comprensivamente algunas medidas de centralización, localización, dispersión y correlación (percentiles, cuartiles, centralidad, distancia, rango, varianza, covarianza y normalidad).</p>

Como se aprecia en la Tabla 3, los estándares de Estadística se encuentran relacionados con uno de los pensamientos matemáticos establecidos por los Estándares Básicos de Competencias en Matemáticas (MEN, 2006): el pensamiento Aleatorio y Sistemas de Datos. Allí se enuncian, para cada conjunto de grados de escolaridad, los conceptos básicos que deben aprender los estudiantes a medida que avanzan en su proceso de formación. Se nota que la enseñanza de la estadística se incluye en todos los niveles de una manera progresiva; para la educación primaria (6-10 años) se inicia con procesos de organización, descripción, interpretación e identificación de patrones de un conjunto de datos que surgen de situaciones propias del ambiente escolar y con el planteamiento de preguntas cuya solución requiera información extraída de aspectos relevantes de su entorno. En este punto cabe resaltar que estos procesos se realizan de manera escalonada a medida que se pasa de un grado a otro (por ejemplo, de 1 a 2 y luego de 2 a 3, de alumnos que se ubican en edades correspondientes a 6, 7 y 8 años, no necesariamente en tiempos limitados para cada concepto. Se puede afirmar que los alumnos de este nivel adquieren la capacidad de describir y clasificar objetos y/o situaciones, generan datos mediante la observación directa y realizan su caracterización de acuerdo con las particularidades que en ellos encuentran, para posteriormente representar lo hallado a través de tablas, diagramas elaborados con material concreto y pictogramas. A partir de este ejercicio, los estudiantes pueden interpretar sus representaciones, reconocerlas con detalle, explicar lo que sucede en el evento que están estudiando y dar respuesta a sus propias preguntas e intereses. Para el siguiente conjunto de grados de enseñanza primaria (estudiantes de 4 y 5, quienes se encuentran entre los 9 y 10 años de edad), se pone de manifiesto que los conceptos van adquiriendo mayor profundidad; se destaca en mayor medida la resolución de problemas que toman datos que provienen de observaciones, experimentos y consultas. También se enfatiza en el uso de tablas y diferentes tipos de gráficos, así como en la comparación y la interpretación de estos (Díaz-Levicoy et al., 2020). En este nivel los estudiantes deben construir diversas representaciones (pictogramas, barras, líneas, circulares), con el objetivo de poseer información variada sobre el comportamiento de los datos, realizar sus respectivas interpretaciones y

cotejar los resultados del análisis (Díaz-Levicoy et al., 2019); dichas acciones contribuyen al perfeccionamiento de la resolución del problema, ya que se obtiene un mayor acercamiento a la validez de esos resultados dentro del contexto específico planteado. Asimismo, se hace relevante dar significado a las medidas de tendencia central, como insumo importante dentro del proceso de análisis de las diferentes situaciones que se pueden estudiar mediante la distribución de datos. Hallar la media aritmética, la mediana y la moda no puede verse como un simple algoritmo de cálculo con el cual se obtiene un número (Batanero, 2000; Cobo y Batanero, 2003; Garret y García, 2008); cabe resaltar que los estudiantes deben establecer las comparaciones adecuadas de estos valores y su relación con el conjunto total de datos, para determinar cuál de estos es el de mayor representatividad dentro del proceso estadístico y su influencia en la interpretación de la situación problema.

Análisis comparativo de la presencia de la estadística en los currículos de educación primaria del NCTM (2000) y el del MEN (2006, 2015)

Este análisis se centra en los contenidos propuestos desde el currículo de Matemáticas y de una forma más precisa en la enseñanza de estadística en Educación Primaria. Como se ha expuesto en las Tablas 1 a 3, los niveles se distribuyen de manera diferente, ya que en Estados Unidos el NCTM (2000) subdivide los primeros años en dos conjuntos de grados: 1) de Pre-K 2 (3 a 7 años) y 2) de 3 a 5 (8 a 10 años), mientras que en Colombia se hace para Transición (5 años) y otros dos conjuntos de grados (MEN, 2006, 2015) así: 1) de 1 a 3 (6 a 8 años) y 2) de 4 a 5 (9 a 10 años). En las Tablas 4 a 8 se realiza un paralelo entre los dos currículos y, como se indicado, se toma como marco de referencia para realizar la comparación el ciclo de investigación estadística de Wild y Pfannkuch (1999), conocido como ciclo PPDAC, el cual describe cinco etapas en el aprendizaje estadístico: problema, plan, datos, análisis y conclusión. Considerando la organización de

cada sistema educativo, junto con las edades de referencia de la etapa de primaria en Colombia (6-10 años), para realizar el análisis comparativo se han incluido también estándares de finales de Educación Infantil porque mencionan los conocimientos referentes a la primera etapa del ciclo de investigación. De acuerdo con la Tabla 4, en los dos currículos se resalta la importancia de que los estudiantes planteen el *problema* y realicen las preguntas de investigación donde puedan elegir cómo hacer el estudio. Adicionalmente, se pretende que determinen la procedencia de los datos que más se ajusten a lo que requieren, de acuerdo con sus propios intereses y a las caracte-

rísticas que presenta su entorno próximo, en la línea expuesta por Batanero y Díaz (2004). Con referencia a la Tabla 5, en ambos currículos se observa que el diseño del *plan* dentro del ciclo investigativo depende exclusivamente de la recolección, verificación de las características y organización de los datos, con el fin de determinar la conveniencia de estos para la ejecución de la investigación (Alsina et al., 2020; Alsina, 2021; Rodríguez-Muñoz et al., 2021); posiblemente el profesor asume un papel de orientador para que los estudiantes expresen sus propias conjeturas, que los conduzcan a la generación de inquietudes respecto al problema y así poder decidir una ruta adecuada.

Tabla 4.
Comparación de los contenidos de Estadística en Educación Primaria con referencia a la etapa "Problema" del ciclo investigativo PPDAC

Etapas del Ciclo PPDAC	Estados Unidos		Colombia	
	Nivel	NCTM (2000)	Conjunto de grados	MEN (2006, 2015)
Problema: La comprensión y definición del problema y su relación con el contexto.	Pre-K-2 (3-7 años)	Proponer preguntas y recoger datos relativos a ellos y a su entorno.	Transición (5 años)	Determina la cantidad de objetos que conforman una colección, al establecer relaciones de correspondencia y acciones de juntar y separar.
			1 a 3 (6-8 años)	Resuelvo y formulo preguntas que requieran para su solución coleccionar y analizar datos del entorno próximo.
	3 a 5 (8-10 años)	Diseñar investigaciones para abordar una pregunta, y considerar cómo los métodos de recogida de datos afectan a la naturaleza de éstos.	4 a 5 (9-10 años)	Resuelvo y formulo problemas a partir de un conjunto de datos provenientes de observaciones, consultas o experimentos.

Tabla 5.
Comparación de los contenidos de Estadística en Educación Primaria con referencia a la etapa "Plan" del ciclo investigativo PPDAC

Etapas del Ciclo PPDAC	Estados Unidos		Colombia	
	Nivel	NCTM (2000)	Conjunto de grados	MEN (2006, 2015)
Plan: El reconocimiento de los datos necesarios para afrontar el problema y la colección, el registro y el análisis real de esos datos.	Pre-K-2 (3-7 años)	Ordenar y clasificar objetos de acuerdo con sus atributos y organizar datos relativos a aquéllos.	Transición (5 años)	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.
			1 a 3 (6-8 años)	Identifico regularidades y tendencias en un conjunto de datos.
	3 a 5 (8-10 años)	Recoger datos por medio de observaciones, encuestas y experimentos	4 a 5 (9-10 años)	Clasifico y organizo datos de acuerdo con cualidades y atributos y los presento en tablas.

La Tabla 6 muestra bastante similitud entre ambos currículos y expone procesos similares en el momento de tomar *datos* del entorno: identificar cualidades y atributos para luego clasificar, organizar, describir y comunicar la información obtenida de acuerdo con dichas características identificadas en los datos y así poder representarlos mediante tablas (Alsina et al., 2021). Cabe resaltar que, en esta etapa del ciclo, el currículo colombiano incluye la organización de datos por medio de tablas estadísticas y la identificación de tendencias en el conjunto de datos, situación que no se evidencia en forma explícita en el del NCTM (2000).

Tabla 6.
Comparación de los contenidos de Estadística en Educación Primaria con referencia a la etapa "Datos" del ciclo investigativo PPDAC

Etapas del Ciclo PPDAC	Estados Unidos		Colombia	
	Nivel	NCTM (2000)	Conjunto de grados	MEN (2006, 2015)
Datos: Recolección, registro y clasificación de datos.	Pre-K-2 (3-7 años)	Ordenar y clasificar objetos de acuerdo con sus atributos y organizar datos relativos a aquéllos.	Transición (5 años)	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.
	3 a 5 (8-10 años)	Recoger datos por medio de observaciones, encuestas y experimentos.	1 a 3 (6-8 años)	Identifico regularidades y tendencias en un conjunto de datos
			4 a 5 (9-10 años)	Clasifico y organizo datos de acuerdo con cualidades y atributos y los presento en tablas.

En la Tabla 7 se describe la etapa de *análisis*; los currículos de ambos países indican que los alumnos de los primeros ciclos de educación primaria (6 a 8 años aproximadamente) deben representar los datos utilizando modelos gráficos pictóricos y se apoyan en material concreto.

Para el ciclo posterior (8 a 10 años) los estudiantes de ambos países realizan representaciones más formales como tablas y gráficos estadísticos tradicionales (líneas, barras, circulares).

Es aquí donde se encuentran puntos en común en lo que hace referencia a la comparación de datos y su distribución desde sus diferentes formas de representación (tablas, pictogramas, puntos, líneas, diagramas de barras y circulares), con el fin de evaluar

las características más importantes que muestra cada una; también se encuentran omisiones referentes a otros tipos de representaciones de datos y que no suelen aparecer en los currículos de educación primaria, pero que son muy utilizados en la sociedad actual y que son notados por los alumnos en medios de comunicación y en las redes sociales (Alsina et al., 2020) como son: coropleta o mapa coroplético, mapa de burbujas y la nube de términos.

También se debe resaltar que se incluye el uso de las medidas de tendencia central como parte influyente en la interpretación del comportamiento de los datos, donde se analiza su representatividad frente a los mismos, lo que ayuda a tener mayor visión de lo que sucede en la situación planteada al inicio del ciclo investigativo.

Tabla 7.
Comparación de los contenidos de Estadística en Educación Primaria con referencia a la etapa "Análisis" del ciclo investigativo PPDAC

Etapas del Ciclo PPDAC	Estados Unidos		Colombia	
	Nivel	NCTM (2000)	Conjunto de grados	MEN (2006, 2015)
Análisis: Organización, manejo e interpretación de datos para identificar tendencias o preferencias que intervengan en la solución del problema.	Pre-K-2 (3-7 años)	Representar datos mediante objetos concretos, dibujos y gráficos.	Transición (5 años)	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.
	3 a 5 (8-10 años)	Representar los datos utilizando tablas y gráficos, como diagramas de puntos, de barras o lineales. Reconocer las diferencias en la representación de datos cualitativos y cuantitativos. Comparar representaciones diferentes del mismo conjunto de datos, y evaluar cómo cada una muestra aspectos importantes de los datos. Utilizar medidas de centralización, principalmente la mediana, y comprender lo que cada una indica y no indica respecto al conjunto de datos.	1 a 3 (6-8 años)	Represento datos relativos a mi entorno usando objetos concretos, pictogramas y diagramas de barras. Interpreto cualitativamente datos referidos a situaciones del entorno escolar.
			4 a 5 (9-10 años)	Represento datos usando tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Comparo diferentes representaciones del mismo conjunto de datos. Interpreto información presentada en tablas y gráficas (pictogramas, gráficas de barras, diagramas de líneas, diagramas circulares). Uso e interpreto la media (o promedio) y la mediana y comparo lo que indican.

Por último, la Tabla 8 aborda la etapa de *conclusiones*, donde los alumnos comunican, a través de la descripción, las características más sobresalientes del conjunto de datos. Es aquí donde se generan las respuestas a las preguntas iniciales dentro del proceso investigativo. En ambos currículos, para los primeros grados (3 a 8 años aproximadamente), los estudiantes realizan sus explicaciones con base en las observaciones; sin embargo, para el NCTM (2000) es notable que los estudiantes deben comparar e ir de la información particular a la general en el momento de expresar sus resultados, en tanto el currículo colombiano se limita a una simple descripción de lo que ocurre en el conjunto de datos. Para los siguientes grados de escolaridad (8 a 10 años aproximadamente), existe un acuerdo entre ambas propuestas a la hora de comunicar lo estudiado en el ciclo investigativo, ya que se apoyan en los resultados encontrados para deter-

minar, mediante la comparación con otros conjuntos, el comportamiento de la información explorada. Se recalca en el currículo del NCTM (2000) la importancia del diseño de las investigaciones por parte de los estudiantes para abordar una problemática específica, donde se indague sobre la mejor estrategia de recolección de información, lo cual contrasta con lo expresado por el MEN (2006), donde se plantea solo la formulación de problemas a partir de observaciones y su respectiva resolución, sin dar relevancia al método más adecuado para hacerlo. Ante esta situación, los investigadores han recomendado la idea de introducir en la clase un ambiente exploratorio y participativo a través de proyectos elaborados por los propios estudiantes, que se conecten con otras áreas del conocimiento y aumenten el interés por la asignatura (Batanero y Díaz, 2011).

Tabla 8.
Comparación de los contenidos de Estadística en Educación Primaria con referencia a la etapa "Conclusión" del ciclo investigativo PPDAC

Etapas del Ciclo PPDAC	Nivel	Estados Unidos	Conjunto de grados	Colombia
		NCTM (2000)		MEN (2006, 2015)
Conclusión: Reflexionar sobre los resultados identificados en el análisis y articularlos con el problema inicial para darle respuesta de acuerdo con el contexto	Pre-K-2 (3-7 años)	Describir parte de los datos y el conjunto total de los mismos para determinar lo que muestran los datos.	Transición (5 años)	Compara, ordena, clasifica objetos e identifica patrones de acuerdo con diferentes criterios.
	3 a 5 (8-10 años)	Describir la forma y las características importantes de un conjunto de datos, y comparar conjuntos que tengan relación, poniendo el énfasis en cómo se distribuyen los datos.	1 a 3 (6-8 años)	Describo situaciones o eventos a partir de un conjunto de datos.
			4 a 5 (9-10 años)	Describo la manera como parecen distribuirse los distintos datos de un conjunto de ellos y la comparo con la manera como se distribuyen en otros conjuntos de datos.

Reflexiones finales

En este artículo se ha hecho un análisis de los referentes curriculares que enmarcan la enseñanza de Estadística en Educación Primaria en Colombia y Estados Unidos, considerando el rango de edades comprendido entre los 6 y los 10 años. En dicho análisis se ha evidenciado la importancia que la Educación Estadística representa en la enseñanza de las matemáticas escolares en los diferentes países, como parte de la alfabetización que toda persona debe poseer para hacer frente a las situaciones académicas, sociales, económicas, políticas y laborales que se presentan en la actualidad, convirtiéndose en un insumo cultural esencial en la sociedad de la información y en las diferentes áreas del conocimiento (Batanero et al., 2012). En este estudio también es valioso apreciar que los conceptos de Estadística pueden ser usados mediante la aplicación directa en situaciones problema que los estudiantes viven a diario, tanto en su plano escolar como en lo cotidiano, mediante sus indagaciones sobre el mundo que los

rodea y sus dudas frente a situaciones que se evidencian en su entorno, que no tienen una explicación inmediata y que requieren un análisis más minucioso. Es aquí donde se hace notable su aprendizaje desde etapas tempranas de su paso por la escuela, no solamente como un requisito para aprobar el área de matemáticas, sino como un insumo fundamental para el desarrollo de otros saberes propios del ser humano, que son requeridos más adelante en su desempeño personal y social. Es tarea de los profesores establecer las directrices que encaminen a los ciudadanos del futuro hacia una cultura estadística, por medio de prácticas educativas que se fundamenten en las investigaciones realizadas en los últimos años y que se ajustan a los requisitos básicos instaurados por los organismos nacionales e internacionales. Es notable que los currículos hacen especial énfasis en valorar el conocimiento estadístico a partir del planteamiento de situaciones reales, que introduzcan a los estudiantes en la exploración de metodologías que los lleven a la solución y la correcta interpretación de resultados, que conduzcan a la toma de decisiones acertadas con respecto a las cuestiones

propuestas. Proponer sus propias investigaciones desarrollan en el estudiante su interés por el conocimiento y pueden generar nuevos cuestionamientos sobre la realidad circundante. Sin embargo, como ya se vio en el capítulo anterior, los dos currículos dejan a un lado el desarrollo de habilidades para tomar decisiones en el momento en que los estudiantes se enfrentan a un proceso de investigación, en cuanto al camino que debe seguir el estudio propuesto. El verdadero sentido que se le debe dar al proceso de enseñanza y aprendizaje debe comenzar por una inspección minuciosa de los indicadores expuestos en los currículos escolares por parte de los profesores, que los lleven a mejorar sus prácticas educativas y sobretodo que dirijan a los estudiantes a ver este aprendizaje como algo realmente significativo para su vida. Dada el valor que ha venido adquiriendo la educación estadística en la actualidad, se hace necesario realizar un seguimiento riguroso a estos estándares por parte de las entidades gubernamentales con el fin de dar un mejor uso a toda la información que los documentos oficiales de los países proporcionan y a seguir nutriendo estos indicadores mediante los resultados de la investigación en didáctica de la matemática.

Referencias

- Alsina, Á. (2016). La estadística y la probabilidad en educación primaria. ¿Dónde estamos y hacia dónde debemos ir? *Aula de innovación educativa*, 251, 12-17.
- Alsina, Á. (2021). ¿Qué puede hacer el profesorado para mejorar la enseñanza de la Estadística y la Probabilidad? Recomendaciones esenciales desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemática. *NÚMEROS, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 108, 49-74.
- Alsina, Á., Salgado M., Toalongo-Guamba, X., y Trelles-Zambrano, C. (2021). Estadística en Educación Infantil: recomendaciones previas a la representación de datos. *RIDEMA, Revista de Investigaçã o e Divulgaçã o em Educaçã o Matemática*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.34019/2594-4673>
- Alsina, Á., Vásquez, C., Muñiz-Rodríguez, L. y Rodríguez-Muñiz, L.J. (2020). ¿Cómo promover la alfabetización estadística y probabilística en contexto? Estrategias y recursos a partir de la COVID-19 para Educación Primaria. *Épsilon - Revista de Educación Matemática*, 104, 99-128
- Batanero, C. (2000). Significado y comprensión de las medidas de posición central. Uno. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 25, 41-58.
- Batanero, C. (2004). Los retos de la cultura estadística. *Yupana. Revista de Educación Matemática de la UNL*, 1, 27-36.
- Batanero, C. y Díaz, C. (2004). El papel de los proyectos en la enseñanza y aprendizaje de la estadística. En J. Patricio Royo (Ed.), *Aspectos didácticos de las matemáticas* (pp. 125-164). ICE.
- Batanero, C. y Díaz, C. (2011). *Estadística con proyectos*. Departamento de Didáctica de la Matemática. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Batanero, C., Arteaga, P., y Gea, M. (2012). El currículo de estadística: Reflexiones desde una perspectiva internacional. *Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 59, 9-17.
- Cobo Merino, B., y Batanero, C. (2004). Significado de la media en los libros de texto de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 005-18.
- Díaz-Levicoy, D., Batanero, C., y Arteaga, P. (2019). Construcción de gráficos de barras por estudiantes chilenos de educación primaria. En J. M. Contreras, M. M. Gea, M. M. López-Martín y E. Molina Portillo (Eds.), *Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística* (pp. 1-10). Recuperado de www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html
- Díaz-Levicoy, D. Morales, R., Arteaga, P., y López-Martín, M. (2020). Conocimiento sobre tablas estadísticas por estudiantes chilenos de tercer año de Educación Primaria. *Educación Matemática*, 32(2), 247-277.
- Evangelista, M. B. (2013). Atividades de interpretação de gráficos de barras e linhas: o que sabem os alunos do 5º ano? *Probabilidade Condicionada: Revista de Didáctica de la Estadística*, 1, 121-128.
- Gal, I. (2002). Adult's statistical literacy. Meanings, components, responsibilities. *International Statistical Review*, 70(1), 1-25.
- Garrett, A. J., y García Cruz, J. A. (2008). Caracterización de la comprensión de algunos aspectos de la media aritmética: Un estudio con alumnos de secundaria y universitarios. *Enseñanza de la Matemática*, 17(1), 31-57.
- Guzmán, M. de (1995). Tendencias e innovaciones en educación matemática. Conferencia en el Seminario de Educación Matemática. (Documento inédito disponible en la OEI). OEI. Bogotá.
- Inzunza S., y Rocha, E. (2021). Los datos y el azar en el currículo de educación básica y bachillerato en México: reflexiones desde la perspectiva internacional. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23), 1-13. <https://doi.org/10.32870/dse.vi23.717>
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: theoretical background and procedures. En Bikner-Ahsbabs, A., Knipping, C. y Presmeg, N. (eds.). *Approaches to qualitative research in mathematics education. Examples of methodology and methods* (pp. 365-380). Springer.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Potenciar el pensamiento matemático: ¡un reto escolar! Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Derechos básicos de aprendizaje V1. MEN. Recuperado de https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Tra nsicion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos de aprendizaje V2. MEN. Recuperado de https://wccopre.s3.amazonaws.com/Derechos_Basicos_de_Aprendizaje_Ma tematicas_1.pdf
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. The National Council of Teachers of Mathematics (Trad. Castellana, Principios y estándares para la educación matemática. Sevilla: Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales, 2003).
- Wild C., y Pfannkuch, M. (1999). Statistical Thinking in Empirical Enquiry. *International Statistical Review*, 67(3), 223-265.
- Rodríguez-Muñiz, L.J., Muñiz-Rodríguez, L., y Aguilar, Á. (2021). El recuento y las representaciones manipulativas: los primeros pasos de la alfabetización estadística. *PNA*, 15(4), 311-338.
- Ruiz, N. (2015). La enseñanza de la estadística en educación primaria en América Latina. REICE: *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 103-121.
- Vásquez, C., y Alsina, Á. (2014). Enseñanza de la Probabilidad en educación primaria. Un desafío para la formación inicial y continua del profesorado. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 85, 5-23.