

**P**  
**PERSPECTIVAS**  
**EDUCATIVAS**  
**REVISTA**



**Universidad del Tolima**  
Revista Perspectivas Educativas  
Ibagué - Tolima. (Colombia)  
Volumen 11 - pp 1 - 219 Año 2021  
ISSN 2027-3401  
ISSN Electrónico 2619-5356







PERSPECTIVAS  
EDUCATIVAS

---

REVISTA

Revista Perspectivas Educativas  
Journal of Educational Perspectives

Ibagué, Colombia. Vol. 11 2021



REVISTA  
PERSPECTIVAS EDUCATIVAS

**OMAR ALBEIRO MEJÍA PATIÑO**  
*Rector*

**Jonh Jairo Méndez Arteaga**  
Vicerrector Académico

**Eduardo Augusto López Ramírez**  
Decano Facultad de Ciencias de la Educación

**ISSN:** 2027-3401  
**ISSN Electrónico** 2619-5356

**Directora Editora:** **Clara Lucía Pradilla Torres**  
*(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)  
Profesora Universidad del Tolima*

**CoEditor:** **Nelson Germán Sanchez Pérez**  
*(Magíster en Pensamiento Estratégico y Prospectiva)  
Profesor catedrático Universidad del Tolima*

**Comité Editorial:** **Alexander Montes Miranda**  
*(Dr. En Educación de Rudecolombia) Profesor  
Universidad de Cartagena*

**Nancy Ortíz Naranjo**  
*(Dra. En Estudios Sociales de la Universidad Nacional de  
Colombia) Profesora de la Universidad de Antioquia*

**Javier Guerrero Rivera**  
*(Dr. En Educación DIE de la Universidad Distrital  
Francisco José de Caldas) Profesor de la Universidad  
Libre*

**Miryam Patricia Coba Gutiérrez**  
*(Magíster en Educación de la Universidad del Tolima)  
Profesora de la Universidad de Ibagué.*

**Elsa María Ortíz Casallas**  
*(Dra. en Educación de la Universidad Distrital Francisco  
José de Caldas) Profesora Universidad del Tolima*

**Luz Stella García Carrillo**  
*(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora  
Universidad del Tolima*

**Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo**  
*(Dra. En Educación de Rudecolombia) Profesora*  
*Universidad del Tolima*

**Jairo Andrés Velásquez Sarria**  
*(Doctorando en Educación Universidad de Caldas*  
*convenio Rudecolombia) Profesor Universidad del*  
*Tolima*

**Correctoras de Estilo:** **Liliana Martínez Granada**  
*(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la*  
*Universidad Internacional Iberoamericana UNINI*  
*de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima*

**Adriana Grimaldo Montero**  
*(Magíster en la Enseñanza del Inglés de la*  
*Universidad Internacional Iberoamericana UNINI*  
*de Puerto Rico) Profesora Universidad del Tolima*

**Comité Científico:** **Dr. Luis Alfonso Ramírez Peña**  
*Universidad Santo Tomás - Colombia*

**Dr. Norbella Miranda**  
*Universidad del Valle - Colombia*

**Dr. Tiburcio Moreno Olivos**  
*Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa-*  
*México*

**Dr. Joaquín Gairin Sallán**  
*Universidad Autónoma de Barcelona - España*

**Dr. Miguel Ángel Santos Guerra**  
*Universidad de Málaga- España*

**Dr. Luis Alberto Malagón Plata**  
*Universidad del Tolima- Colombia*

**Revisión de Textos:** **Clara Lucia Pradilla Torres**  
**Nelson Germán Sánchez Pérez**

## Consejo de Facultad:

**Carlos David Leal Castro**  
*Coordinador Programa Licenciatura  
en Literatura y Lenguas Castellana.*

**Deyssi Acosta Rubiano**  
*Coordinadora Programa de  
Licenciatura en Lenguas extranjeras  
con Énfasis en Inglés*

**Hernán Gilberto Tovar Torres**  
*Coordinador Programa Licenciatura  
en Educación Física, Recreación y  
Deportes*

**Luz Angela Prada Rojas**  
*Coordinadora Especialización en  
Pedagogía*

**Luisa Fernanda Rubio Loaiza**  
*Coordinadora de Programa  
Licenciatura en Ciencias Sociales*

**Sandra Patricia Martínez Granada**  
*Coordinadora Programa Licenciatura  
en Educación Básica con Énfasis  
en Ciencias Naturales y Educación  
Ambiental*

**Edwin Bernal Castillo**  
*Coordinador Programa Licenciatura  
en Matemáticas*

**Jairo Andrés Velásquez Sarria**  
*Coordinador Maestría en Educación  
Ambiental*

**Edgar Diego Erazo Caicedo**  
*Coordinador Maestría en Educación*

**Eduardo Augusto López Ramírez**  
*Coordinador Maestría en Ciencias de  
la Cultura Física*

**Sandra Patricia Lastra Ramírez**  
*Coordinadora Maestría en Didáctica  
del Inglés*

**María Yasmin Soto Alvarado**  
*Directora del Departamento de  
Español- Inglés*

**Nelson Enrique Barragán Alarcón**  
*Director del Departamento  
de Psicopedagogía*

**Clara Lucía Pradilla Torres**  
*Representante de Profesores*

**Guillermo Rojas Díaz**  
*Representante de Egresados*

**Heyner Devia Acevedo**  
*Representante de Estudiantes*

**Carlos Andrés Lopera Barrero**  
*Secretario de Unidad Académica*

**carátula:**

**Título:** Imagen Freepic

**Técnica:** Oleo sobre lienzo

**Diseño e impresión:**

**Periodicidad:**

**canjes y suscripciones:**

**colors editores**

Anual

Maestría en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad del Tolima

Barrio Santa Helena Parte Alta

Teléfono: 57-8-2771212 Ext. 9316

Ibagué. Colombia. Suramérica

Dirección electrónica:

[eduperspectivas@ut.edu.co](mailto:eduperspectivas@ut.edu.co)

<http://www.ut.edu.co>

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, sino que son responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor. Los artículos se encuentran en texto completo en la web <http://revistas.ut.edu.co>

## Contenido

<b>Editorial</b> .....	13
¿Inmigrantes en la escuela: percepción del profesorado frente a la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español. <b>Lizeth Karol Van Strahlen Polo</b> .....	17
La discapacidad visual desde una perspectiva Inter seccional de inclusión Visual. <b>Sandra Milena Sánchez-Medina y Edison Díaz-Sánchez</b> .....	55
Educación ambiental desde la dimensión “Formas de vivir en el mundo” del Ministerio de Educación Pública costarricense, en relación con la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales. <b>Adanay Berrocal Cerdas</b> .....	83
Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales <b>Ginna Lizeth Galindo Cruz</b> .....	109
Propuesta didáctica para la promoción de competencias escriturales en el contexto universitario. <b>Fadhia Nayibe Sánchez-Marroquín, María Camila Celis-Castiblanco, y Claudia Alejandra Duque-Romero</b> .....	131
Estrategia de comprensión lectora con textos multimodales, a través de la red social Facebook. <b>Jairo Javier Salazar Carrillo y José Julián Nájuez Rodríguez</b> .....	157
Pertinencia curricular e intercultural en ciencias sociales, grado quinto, Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande, Tumaco- Colombia. <b>Jesús Humberto Paredes Mora, Leonardo Padilla Orbes y Reisner de Jesús Revelo Méndez</b> .....	173
Una aproximación al concepto de calidad de educación superior en Colombia <b>Rodrigo Castañeda Mogollón</b> .....	195
Educación y democracia: lo tradicional y moderno trasciende al aula. <b>Pablo Emilio Cruz Picón y Lady Jazmin Hernández Correa</b> .....	211
Inclusión educativa: Una mirada con múltiples aristas. Edwin Yamid Aldana Barragán ( <b>Reseña</b> ) .....	221



## Content

<b>Editorial</b> .....	13
Immigrants in the school: perception of the teacher against the incorporation of the immigrant student to the Spanish educational system <b>Lizeth Karol Van Strahlen Polo</b> .....	17
Impairment from an intersectional perspective of inclusion. <b>Sandra Milena Sánchez-Medina y Edison Díaz-Sánchez</b> .....	55
The environment education from the dimension &quot;Ways to live in the World&quot; by Costa Rican Education Ministry, in relationship with nature science teachers formation. <b>Adanay Berrocal Cerdas</b> .....	83
Development of Critical Thinking: Teachers and future teachers of teaching in Social Sciences. <b>GINNA LIZETH GALINDO CRUZ</b> .....	109
Didactic proposal for the promotion of writing skills in the university context. <b>Fadhia Nayibe Sánchez-Marroquín, María Camila Celis-Castiblanco, y Claudia Alejandra Duque-Romero</b> .....	131
Reading comprehension strategy with multimodal texts, through the social network Facebook . <b>Jairo Javier Salazar Carrillo y José Julián Ñañez Rodríguez</b> .....	157
Relevance curricular and intercultural in social sciences, fifth grade. Pueblo Nuevo Isla Grande Educational Center Tumaco. Colombia. <b>Jesús Humberto Paredes Mora, Leonardo Padilla Orbes y Reisner de Jesús Revelo Méndez</b> .....	173
An approach to the concept of quality of higher education in Colombia. <b>Rodrigo Castañeda Mogollón</b> .....	195
Education and democracy: the traditional and modern transcend the classroom. <b>Pablo Emilio Cruz Picón y Lady Jazmin Hernández Correa</b> .....	211
Educational inclusion: A view whit multiple edges. <b>Yamit Aldana Barragán (review)</b> .....	221



## Editorial

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Tolima, siempre en procura de mantener y fortalecer sus ejes misionales con la región, el país y la comunidad académica, en cuanto a la difusión de conocimiento de alta calidad, con pertinencia científica y profundidad crítica, a través de publicaciones como este número de Perspectivas Educativas, pretende exaltar valores científicos y estéticos en la Ciencia de la Educación.

Es un compromiso compartido e interpretado por las directivas académicas, por investigadores, profesores y miembros de los consejos académico, editorial y de publicaciones, materializado en la producción de textos pertinentes como el que usted lee, que nacen de la investigación y pretenden consolidarla como parte de una de las acciones prioritarias de la educación superior, ambiente del cual nace Perspectivas Educativas.

En la Universidad del Tolima, tanto docentes, como estudiantes, pares académicos, miembros de grupos de investigación interdisciplinarios e interinstitucionales tienen en las páginas de nuestra revista la posibilidad de divulgar resultados y conocimientos con rigor y solvencia que valen la pena ser presentados a los expertos y la sociedad en general. Por eso estamos orgullosos de esta nueva difusión.

De la primera a la última página encontrará infinidad de temáticas que tratan y abordan investigaciones de las cuatro grandes áreas de la educación: la didáctica, la pedagogía, el currículo y la evaluación. Tzvetan Todorov dijo en su libro *el Hombre Desplazado* que “los libros son lugares privilegiados de la memoria”. Nosotros estamos convencidos que esa apreciación se extiende a las revistas, a este número de Perspectivas Educativas.

Desde España, la investigadora Lizeth Karol Van Strahlen Polo, de la Universidad de Alicante, hace su aporte intelectual con el artículo *Inmigrantes en la escuela: percepción del profesorado frente a la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español*. Enfatiza la profesora Van Strahlen, de como el fenómeno de migración ha ido aumentando significativamente en España y el mundo, afectando la vida escolar. Entonces se pretende con el estudio conocer cómo los profesores abordan las diferentes culturas en el aula de clases. Conocer las formas de comunicación e interacción profesor-alumno en esas aulas multiculturales.

En evidencia quedó la necesidad de formación del profesorado en este tema.

Dentro de la variedad de temas abordados se encuentra, por ejemplo, el de La discapacidad visual desde una perspectiva Inter seccional de inclusión, de Sandra Milena Sánchez Medina y Edison Díaz Sánchez, resultado de una investigación que evaluó el proceso lector braille de estudiantes en condición de discapacidad visual, después de una intervención pedagógica en el Colegio Técnico José Félix Restrepo de Bogotá. La intervención se realizó durante los años 2017 y 2018, debido a que en dicha población se encontraron vacíos en sus niveles de escritura lectura y del sistema braille mismo.

Desde Centroamérica, específicamente Costa Rica, llega una colaboración investigativa que reflexiona sobre la educación ambiental (EA) desde las políticas curriculares impuestas por su Ministerio de Educación en cuanto a la formación del docente de ciencias naturales. Adanay Berrocal Cerdas, presenta su artículo Educación ambiental desde la dimensión “formas de vivir en el mundo” del Ministerio de Educación Pública costarricense, en relación con la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales.

De otra parte, sobre el desarrollo del Pensamiento Crítico en profesores y estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima nos adentra Ginna Lizeth Galindo Cruz, quien comprende la manera en que los profesores de la mencionada licenciatura contribuían al desarrollo del Pensamiento Crítico. Esto conllevó a concluir que los docentes reconocen elementos importantes del mismo y sus conceptos; así mismo como las dificultades que se tienen para explicitarlo de la forma más clara y comprensible posible a los estudiantes. Sin embargo, en la cotidianidad de la enseñanza forman a los futuros maestros con importantes elementos del Pensamiento Crítico, según la categoría epistemológica con que se aborden estos.

Con el objetivo de promover competencias escriturales en el contexto universitario a través de una intervención pedagógica basada en la teoría del párrafo que propone Cassany; se diseñó una secuencia didáctica que retoma las bondades del ambiente individual y la entrevista flexible, donde el docente proporciona “andamios” para que el estudiante logre mayor autonomía mediante la regulación de sus procesos cognitivos

y metacognitivos, y fue así como surgió Propuesta Didáctica para la Promoción de Competencias Escriturales en el Contexto Universitario, por parte de las profesoras Fadhia Nayibe Sánchez Marroquín, María Camila Celis Castiblanco y Claudia Alejandra Romero Duque.

Una investigación consistente en poner a prueba textos multimodales a través de la red social Facebook, como medio o ambiente utilizado para la enseñanza y el aprendizaje, es la propuesta investigativa aquí presentada por Jairo Javier Salazar Carrillo y José Julián Ñañez Rodríguez, diseñando, aplicando y evaluando una serie de estrategias de comprensión lectora. Para ello, tomaron como referencia el modelo constructivo-integrativo propuesto por E. Kintsch y T. Van Dijk con el fin de evaluar dicha comprensión. Precisamente el trabajo fue titulado Estrategia de comprensión lectora con textos multimodales, a través de la red social Facebook. Durante el ejercicio se aplicaron cinco secuencias didácticas con base en los resultados de las pruebas Saber y Avancemos de los años 2014 y 2017. Luego de aplicar las secuencias y las respectivas preguntas se determinó que hubo un aumento en el nivel de lectura de los estudiantes que participaron en la investigación.

Sin importar el rincón del país donde se desarrolle la labor educativa, habrá espacio en las páginas de Perspectivas Educativas para contarla. Por eso, desde Tumaco, Nariño, una de las esquinas del pacífico colombiano, los profesores Jesús Humberto Paredes Moral, Leonardo Padilla Orbes y Reisner de Jesús Ravelo Méndez nos presentan el resultado de su investigación sobre la Pertinencia curricular e intercultural en ciencias sociales, desarrollada en el grado quinto del Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande. Investigación cualitativa abordando hechos con propósito de reconocimiento en manifestaciones del grupo social escolarizado en ámbitos de diversidad cultural,

Una aproximación al concepto de calidad de educación superior en Colombia, de Rodrigo Castañeda Mogollón, también encontrarán en este número de Perspectivas Educativas como un avance de la investigación sobre la Incidencia del modelo pedagógico en la calidad de Educación Superior en Colombia; esto a propósito del otorgamiento de la acreditación de alta calidad a la Universidad Surcolombiana durante el periodo 217-2021, preguntándose -el investigador- sobre el concepto de calidad de educación del modelo pedagógico. Analizando y abordando documentos especializados desde los niveles de lectura comprensiva, analítica y crítica.

Por su parte, Pablo Emilio Cruz Picón y Lady Jazmmin Hernández Correa, indagan sobre el enorme desafío actual que representa para la sociedad la incidencia de la democracia en el sistema educativo. Lo hacen a través de su artículo titulado Educación y Democracia: Lo tradicional y lo moderno trasciende el aula, y como una es función de la otra. Su gran conclusión es que ambas (Educación y Democracia) están profundamente ligadas en una alianza necesaria que posibilita la educación para la vida, así como impulsa el pensamiento crítico, la cohesión y el consenso social, en una toma de decisiones para lo sociopolítico, económico y cultural.

Inclusión educativa. Una mirada con múltiples aristas, es el nombre de la reseña con el que participa Edwin Yamid Aldana Barragán. Se trata de un texto que, a la vez, es una guía práctica con pautas necesarias para docentes universitarios en formar estudiantes con perspectiva global, crítica, tolerante y capaces de sentir empatía con estudiantes de otras nacionalidades, tradiciones, razas y orientación sexual diversa, según expresa el autor. Un análisis a ocho capítulos, agrupados en tres partes, que contienen testimonios de estudiantes y casos de estudio de las autoras originales del libro. En general el artículo recalca que el docente debe conocer y preocuparse por sus estudiantes, hacerlos sentir cómodos, conocer sus miedos y enseñarlos a utilizar un lenguaje respetuoso y contra los estereotipos.

Por todo lo anterior, con beneplácito, entregamos a la comunidad educativa en general el número 11 de la revista Perspectivas Educativas, en coherencia con nuestra visión de reconocer y exaltar la producción intelectual de estudiantes, investigadores, profesores y graduados de diferentes universidades del Tolima, Colombia y el mundo. Esperamos sea de su agrado.

**Inmigrantes en la escuela: percepción del profesorado frente a la incorporación del alumnado inmigrante al sistema educativo español**

Immigrants in the school: perception of the teacher against the incorporation of the immigrant student to the Spanish educational system.

*Lizeth Karol Van Strahlen Polo<sup>1</sup>*

**Resumen.**

En los últimos años los fenómenos migratorios en España y el mundo han ido aumentando significativamente, incidiendo en múltiples aspectos de la cotidianidad, entre estos la vida escolar; si bien es cierto, la relación docente-estudiante es fundamental para el progreso académico y social de los estudiantes, en este estudio se pretende conocer cómo el profesorado aborda las diferencias culturales en el aula de clases. Por tal motivo, realizamos este estudio bajo un enfoque cualitativo partiendo de la percepción de los docentes de educación primaria que enseñan a población estudiantil inmigrante y las formas de comunicación e interacción que se presentan en las aulas multiculturales, desde una perspectiva intercultural. Para obtener la apreciación del cuerpo docente se utilizó como instrumento la entrevistas semiestructurada, dando lugar a un corpus narrativo que posteriormente fue interpretado y analizado con ayuda del software AQUAD seis; programa que facilita la construcción de categorías inferenciales; los resultados, atestiguan el significado de las metodologías utilizadas por el profesorado con los estudiantes inmigrantes e identifican las cuestiones claves que rodean el estado académico de los docentes frente al aprendizaje de una enseñanza multicultural, dejando al descubierto la necesidad de formación del profesorado en este tema.

---

<sup>1</sup> Universidad de Alicante 2018.

**Palabras clave:** Multiculturalidad, Interculturalidad, Inmigrantes, Diversidad, Desarrollo Profesional Docente, Minorías Culturales, Metodología, Didáctica.

**Abstract.**

In recent years, migration phenomena in Spain and the world have increased significantly, affecting multiple aspects of daily life, including school life; although it is true, the teacher-student relationship is fundamental for the academic and social progress of the students, in this study it is intended to know how teachers address cultural differences in the classroom. For this reason, we conducted this study under a qualitative approach based on the perception of primary school teachers who teach the immigrant student population and the forms of communication and interaction that are presented in multicultural classrooms, from an intercultural perspective. In order to obtain the appreciation of the teaching staff, semi-structured interviews were used as an instrument, giving rise to a narrative corpus that was later interpreted and analyzed with the help of the AQUAD six software, a program that facilitates the construction of inferential categories; the results attest to the meaning of the methodologies used by teachers with immigrant students and identify the key issues surrounding the academic status of teachers facing the learning of a multicultural education, revealing the need for teacher training in this subject.

**Keywords:** Multiculturalism, Interculturality, Immigrants, Diversity, Teacher Professional Development, Cultural Minorities, Methodology, Didactics.

**Introducción.**

Tradicionalmente, la escuela ha sido un escenario sociocultural, en donde confluyen una serie de elementos y factores para su desarrollo y progreso, siendo el respeto y reconocimiento a la diversidad cultural uno de los factores más importantes en el desarrollo de una educación transformadora (Banks, 2014); pero desafortunadamente es habitual que se vea afectada precisamente por la diversidad de la que hablamos.

El cambio global constante que caracteriza a las sociedades actuales ha influenciado significativamente en la cotidianidad social; el fenómeno migratorio es uno de estos cambios importantes y trae consigo una serie de modificaciones que han permitido la reflexión y preocupación, no

solo en los escenarios sociales y culturales sino también en los educativos (Leiva, 2010), pues la escuela es uno de los escenarios en donde confluyen las distintas culturas y el lugar en donde se aprende cada aspecto cultural diferente al nuestro. En el caso específico de España es interesante saber que es uno de los países del continente europeo con mayor reporte de llegada de inmigrantes de todas las partes del mundo según informes (Comisión Europea, 2017); esto ha permitido, no solo el aumento de la población, sino el incremento de la incorporación del alumnado de origen inmigrante a las aulas regulares, por lo cual, el reto que enfrenta el sistema educativo español es patente, a pesar de lo mencionado, es curioso conocer las estrategias políticas que se vienen implementando para tal fin, las cuales, priorizan las demandas del mercado económico y relegan a un segundo plano la educación (Arriazu & Solari 2015).

La educación hoy por hoy, debe apuntar a la inclusión de un alumnado con una diversidad e identidad cultural diferente; estos cambios delegan una gran responsabilidad al profesorado encargado de direccionar las acciones coordinadas en el aula (Sato & Israelson, 2013), cuya labor es enfrentarse y relacionarse con las nuevas realidades sociales, culturales, lingüísticas y curriculares de cada alumno que diversos autores engloban dentro de lo que se denomina la enseñanza multicultural y que como consecuencia le genera necesariamente modificaciones en la planeación del trabajo y su práctica pedagógica.

Es precisamente este fenómeno lo que ha dividido el pensamiento del profesorado, principalmente, porque algunos piensan que debe existir un sistema de enseñanza específico para los estudiantes con necesidades educativas excepcionales, y por otro lado hay maestros que piensan que es importante un sistema de enseñanza que llegue a todos sin distinción alguna, (Gago, Merchante, & Abad. 2016); teniendo en cuenta que muchos de los problemas educativos que se presentan en la actualidad se refieren a cuestiones que no se relacionan específicamente con la instrucción, estrategias didácticas o metodológicas, sino a aspectos estrictamente contextuales y organizativos que inciden directamente en el producto final de la educación, podemos decir que el modelo educativo relacionado con las prácticas de minorías culturales basado en el reconocimiento de la diversidad cultural, ha contribuido a que el mundo se desprenda del etnocentrismo, a pesar de que muchos intelectuales piensan que este gran avance a su vez, puede ser perjudicial, puesto que la enseñanza focalizada en las diferencias de los estudiantes puede contribuir a ratificar

las diferencias, (Lalueza, Crespo, Pallí, & Luque 2001), conllevando a la segregación escolar y limitando a la escuela en su papel de educar a través de la convivencia de personas con diferentes características personales. (Murillo & Martínez 2018)

### ***1.1 La Multiculturalidad en la escuela primaria española.***

Definir la multiculturalidad es entender que esta defiende el reconocimiento diferenciado del valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación que tanto se promueve en las aulas (Botia, 2018), y proyecta un desafío pedagógico en la educación española que difícilmente se puede eludir: el manejo que debe darse a la implementación de la enseñanza dirigida a estudiantes procedentes de países diferentes al territorio español (alumnado inmigrante). La razón es obvia, las aulas de educación primaria de las escuelas en general se encuentran atractivamente diversas, y en éstas se halla un alumnado que se caracteriza por poseer diferencias en todos los niveles, es decir, cultural, personal, social, económico, lingüístico y/o religioso. (Leiva, 2010).

Los primeros años de vida educativa son esenciales, no solo por la forma como desarrolla el pensamiento el alumno, sino también por la forma como se comporta e interactúa con los demás, lo que implica un juego entre los genes, la cultura y el cerebro (Del río, 2007); los estudiantes experimentan distintos aspectos de la vida social en el aula, la democracia es uno de estos, y tiene como objetivo la formación social de los pequeños para obtener más adelante ciudadanos reflexivos con la capacidad de internalizar la diversidad en la que se encuentran inmersos y adquirir compromisos culturales basados en el respeto por las diferencias (Banks, 2014). En España, además de facilitar a los alumnos un sin número de aprendizajes, se reconoce legalmente la necesidad que existe de reconocer las nociones “básicas” de la cultura; los principales objetivos de la educación son formar y atender a todos y cada uno de los alumnos para ayudar a superar barreras económicas y sociales; pero, además, es deber del sistema educativo reconocer la diversidad entre el alumnado, (Ley orgánica 8, 2013). A pesar de qué la importancia que se le da en lo textual su aplicación real es poco profunda; es preciso reconocer que esta apreciación es un avance con mucha influencia en la vida social de los estudiantes y docentes y demuestra la intención del sistema educativo español en abordar nuevos retos que acarrearán los cambios de este mundo globalizado y de “libertades”, teniendo en cuenta que el conocimiento y la aceptación

multicultural es la base del progreso social (Guarro, 2011), y ofrece a la educación aportes muy interesantes para la transformación de la escuela y el contexto en todas sus formas, (política, social, cultural), siendo este un proceso inevitable.

A pesar de lo anterior mencionado, la falta de concreción de programas educativos eficaces que promuevan la diversidad en la escuela primaria está siendo un impedimento que retrasa el camino de la educación multicultural (Lalueza, 2012), y los programas institucionales de enseñanza para el mejoramiento de la práctica pedagógica en este ámbito son escasos. Hoy por hoy, se cuenta con un plan de estudios que en su mayor parte se caracteriza por ser homogéneo y la construcción del universo pluricultural representado en las aulas se encuentra pausado. Si se quiere cambiar esta visión de enseñanza es necesario que se implementen modelos y políticas educativas que promuevan dinámicas de apoyo y trabajo en red entre las escuelas (Sánchez, Rodríguez & Abellán, 2018); pero esto también implica un trabajo colaborativo entre los docentes, quienes deben desarrollar programas de apoyo y refuerzo encaminados a reducir los procesos de exclusión y que generen buenas prácticas educativas (Ritacco & Amores 2011), en donde cada uno pueda hacer su aporte y se responsabilice de la educación de todo el alumnado sin distinción alguna, (Blanco, 2006) y viendo la diversidad como una posibilidad de enriquecimiento mutuo (Moliner, Moliner & Sales 2010).

### ***1.2 Enseñanza Intercultural, lenguaje y currículo.***

La transformación que provoca la existencia de diferentes culturas en el aula es precisamente lo que se denomina interculturalidad; la escuela es entendida como la institución preocupada en organizar pedagógicamente la diversidad cultural (Leiva, 2010), pero muchas veces su función termina sustituyendo las prácticas, lenguajes y creencias propias de los estudiantes inmigrantes por otra identidad cultural mayoritaria y diferente; por lo cual, es difícil hablar de transformación cuando la asimilación, basado en la pérdida de referentes culturales de los miembros de un grupo cultural minoritario, sería la única forma de inclusión en una sociedad que solo percibe viable si es homogénea (Lalueza, 2012).

Los cambios en la vida escolar del estudiante a menudo son inmensamente difíciles, el alumnado debe enfrentarse a las diferencias culturales y de idioma entre el hogar y la escuela, así como los prejuicios contra los

inmigrantes, y adaptarse a un nuevo currículum escolar, que termina produciendo un tremendo estrés para el estudiante y el docente; conllevando en la mayoría de los casos a que los inmigrantes experimenten un período de choque cultural (Soriano, Gonzales & Sleeter 2013). Las dificultades más latentes en las aulas culturalmente diversas suelen ser protagonizadas por el currículum y el lenguaje, aménudo, se convierten en un impedimento de enseñanza y aprendizaje.

Genéricamente, la cuestión lingüística se encuentra muy vinculada con la consecución de logros académicos del estudiante inmigrante; muchos autores concuerdan en que el dominio de la lengua del sistema educativo (en este caso el castellano) determina el desarrollo personal y social del alumnado (Santos, Godás & Lorenzo, 2013); paradójicamente y en contraste con lo anterior mencionado Zinovyeva, Felgueroso & Florentino, (2014) sugieren que el conocimiento del idioma local no garantiza una mejor dinámica educativa para los estudiantes inmigrantes y que se necesita una mayor comprensión de los factores que afectan el desempeño educativo de los estudiantes de habla hispana; en adición a esto, se sabe que son muchos los prejuicios culturales que tienen influencia en los docentes en lo referente a las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante y la comunicación entre sí (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018).

Por otra parte, es sabido que la escuela siempre se ha caracterizado por ser una institución con autonomía, que tiene sus propias reglas para formar al alumnado, y que cuenta con un proceso de construcción curricular específico, (Escudero, 2011). Pero los logros marcados en el currículo establecido en las aulas multiculturales no están siendo alcanzados por el alumnado inmigrante, mostrando importantes dificultades en el aprendizaje, y como consecuencia se obtiene el abandono de los estudiantes al sistema educativo sin haber completado la enseñanza obligatoria (García, 2013).

Como se ha dicho, el desconocimiento del profesorado para preparar adecuadamente las lecciones, y para evitar que el alumno se sienta excluido por su diferencia de lengua es un factor que impide atender los desafíos de un aula diversa; no obstante, el derecho a la educación es para todos y por igual, sin excepciones y “no se debe poner el foco de una manera miope en el alumnado como culpable de su propia exclusión” (García, 2017); para ello se debe ofrecer en la escuela un currículo valioso, atractivo y flexible como medida educativa clave para cambiar la pedagogía actual (Yuen, 2010), en donde se replanteen sus contenidos que realmente deberían ser

considerados para la formación de ciudadanos críticos (Soler, 2017), y se fortalezca el dominio de la lengua, pues el fin último es educar para la vida plena alejada de cualquier tipo de exclusión.

La educación intercultural es por lo tanto un nuevo enfoque de educación que implica necesariamente un proceso de transformación de la escuela, en donde su función no solamente sea mostrar al alumnado la existencia de distintas culturas, sino desarrollar una capacidad de reflexión que le permita al estudiante pensar críticamente sobre la realidad que les rodea y la existencia de diferentes culturas en la sociedad (Louzao, 2012); este proceso de transformación, necesariamente debe tener como finalidad construir una sociedad más democrática, tener en cuenta que cada escuela es diferente con una población estudiantil diversa y que por lo tanto la reconstrucción escolar es única para cada escuela. Resulta crucial tener un punto de partida y estar atentos a los resultados de aprendizaje de los estudiantes con la progresiva transformación del pensamiento docente (Guarro, 2011).

### ***1.3 Desarrollo profesional del profesorado para la enseñanza multicultural.***

La autonomía docente resulta otra influencia importante en la escuela y la enseñanza en aula con diversidad cultural, puesto que si no se produce una transformación en el pensamiento actual del profesorado y no están dispuestos a considerar la diversidad cultural de su clase, es menos probable que brinden un apoyo integral adecuado a los estudiantes inmigrantes (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018); el profesorado debe asumir en la escuela el deber de fomentar la tolerancia de respeto y convivencia en el marco de los principios democráticos de igualdad (Gelabert, 2007) y debe ser un profesional comprometido ideológicamente con la organización escolar de su trabajo, favoreciendo la identidad cultural (Guarro, 2011).

Investigaciones previas han demostrado que el entusiasmo de los docentes es un aspecto importante de la competencia profesional e influye en la motivación de los estudiantes (Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss & Hachfeld, 2013), lo que implica que podrían no solo motivar más a sus estudiantes, sino que también podrían estar más motivados para establecer relaciones afectuosas con estudiantes con diferencias culturales; no obstante, es necesario admitir que, hoy por hoy, existen sectores del profesorado que

todavía permaneces pasivos o reticentes a esta implementación urgente escolar, lo cual tiene profundas repercusiones en la escuela intercultural soñada (Jordan & Castilla, 2001); efectivamente, existen dos grandes concepciones que tiene el profesorado ante el interculturalismo; por un lado los que respetan la cultura pero le es indiferente el tema intercultural y por otro quienes asimilan el término de forma integral respetando la diversidad, buscando adicionalmente las estrategias para lograr la integración de dichas culturas en el aula de clases; Martínez, (2011) sustenta esta tesis afirmando que la clave de la enseñanza intercultural es reconocer las diferencias y el valor de las culturas minoritarias, más allá de la no discriminación.

Para que el profesorado pueda hacer frente al reto de la educación intercultural no basta solo con la voluntad de hacer las cosas; además de esta, hace falta la capacidad curricular de gestión y de colaboración de todo el profesorado lo que implica una nueva formación de estos que le permita asumir el reto, puesto que si el profesorado no se encuentra dispuesto y con los conocimientos necesarios nunca será posible un cambio en la escuela, ya que la acción educativa está en sus manos y esta será de calidad cuando el docente tenga la formación idónea; por lo tanto el cambio profundo en la educación necesariamente requiere la formación de los modelos de formación inicial de la actualidad (Martínez, 2011).

Por lo anterior expuesto, nos disponemos en este estudio a realizar un análisis de la percepción del docente que desarrolla su profesionalidad en el contexto de la enseñanza escolar a población estudiantil inmigrante, para conocer cómo perciben el abordaje escolar desde una perspectiva intercultural, y de igual forma poder detallar las acciones y estrategias escolares que utiliza el profesorado en su práctica pedagógica; coherentemente con ello, se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?
- ¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo?
- ¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?
- ¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?
- ¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?
- ¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural?

## 2. Método.

La presente investigación busca aportar una visión global de la percepción del profesorado frente a los fenómenos multiculturales que se presentan en el aula de clases, por lo cual, se adopta una metodología cualitativa, la cual se considera idónea para acercarse al conocimiento de los discursos subjetivos de los docentes frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes inmigrantes; este tipo de investigación nos facilita acercarnos a la comprensión de las realidades sociales, y nos permite conocer y entender los fenómenos sociales desde una perspectiva objetiva y holista, (Flick, 2014); además, se considera que es un medio idóneo para la investigación educativa y para tomar una postura crítica hacia las estructuras y procesos sociales que se presentan de forma individual y colectiva, en un espacio tan estudiado como lo es la escuela (Charmaz, 2011). Consecuentemente, esta investigación ha permitido al docente narrar de forma reflexiva las experiencias que tiene a diario en su práctica pedagógica con los estudiantes inmigrantes.

**2.1 Participantes:** Para esta investigación se han analizado un total de 20 entrevistas dirigidas a docentes pertenecientes a cuatro centros de educación primaria de la provincia de Alicante de carácter público (tres centros de educación) y privado (un centro de educación) que acogen a población estudiantil inmigrante en aulas regulares, contamos con la participación de 12 mujeres y 8 hombres con un promedio de edad de 35 años, los contactos y selección de los centros y profesorado se realizaron inicialmente por vía telefónica y correo electrónico; finalmente la muestra seleccionada es de carácter intencional no probabilístico.

**2.2 Instrumento:** Analizar los relatos de los participantes para acceder a los significados que encierran sus voces es lo que se denomina investigación narrativa, (Pérez, Fuentes, & Devis, 2011); diversos autores coinciden en que esta metodología se fundamenta en la interpretación de los relatos del conocimiento profesional de donde se obtienen las historias de vida que nos permiten entretejer la realidad, (Huber, Caine, Huber & Steeves, 2013). Es precisamente este el motivo por el cual se decide utilizar como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada, pues se busca interpretar los relatos y vivencias del profesorado en su práctica pedagógica; consecuentemente se realizaron 20 entrevistas individuales escritas que fueron enviadas mediante correo electrónico.

El instrumento se validó previamente a través de dos procedimientos, primeramente, bajo la revisión de un profesor especialista y segundo se realizó un previo ensayo para comprobar su efectividad. Las preguntas planteadas a los participantes buscan conocer acerca de la experiencia del profesorado con estudiantes inmigrantes.

**2.3 Procedimiento:** Se procede primeramente a solicitarles la colaboración a los docentes para que participen contestando las preguntas de la entrevista, dejando claro los principios éticos que la enmarcan, y se procede a enviar las entrevista por vía correo electrónico. Por lo cual se les pide que respondan a ocho interrogantes, coherentes y derivados de las seis cuestiones de investigación y que se mencionan a continuación:

1. Desde su experiencia ¿qué es para usted la enseñanza multicultural?
2. ¿Encontraría alguna diferencia con el término “intercultural”? Si fuera así ¿cuál sería?
3. ¿Podría describir qué estrategias didácticas y/o metodológicas utiliza en su clase con el alumnado inmigrante?
4. Desde su experiencia ¿considera usted que la metodología de enseñanza que desarrolla en clase ha de ser la misma tanto para el alumnado inmigrante como para el que no lo es? ¿Podría argumentarlo en cualquier caso?
5. ¿Se le presentan algún tipo de dificultades en su proceso de enseñanza a este alumnado? En el caso de que fuera afirmativa su respuesta, ¿podría describirlas?
6. ¿Piensa usted que estas dificultades podrían repercutir en el desarrollo integral del alumnado? ¿Por qué?
7. Desde su opinión y experiencia ¿cree usted que necesita más formación para la mejora de su práctica docente con el alumnado inmigrante? En caso afirmativo ¿podría describir que tipo de necesidades serían?
8. ¿Conoce usted algunos programas institucionales para implementar la enseñanza intercultural en su escuela? Si fuera así, ¿podría especificarlos?

## **2.4 Análisis.**

Para lograr un análisis sistematizado de las narrativas que se obtuvieron en las entrevistas se decide aplicar el tratamiento de los datos con el apoyo soporte informático AQUAD 6, (Analysis of Qualitative Data) para Windows, desarrollado por el profesor Gunter Huber de la universidad de Tübingen (Alemania), el cual, ha permitido analizar detalladamente los diferentes discursos de los docentes proyectados en las narrativas obtenidas (Huber 2004); adicionalmente, se establecen los criterios de codificación a través de un proceso inductivo que posteriormente permitió obtener un mapa de códigos que abarca la teorización implícita que subyace de la práctica pedagógica docente.

## **3. Resultados.**

Los discursos analizados ofrecieron elementos que permitieron conocer la implicación del docente en la enseñanza multicultural, además de arrojar el resultado final de la codificación, el cual se ha agrupado en un total de 5 temáticas concretas, permitiendo dar respuesta a las cuestiones que se plantean en esta investigación:

**Temática 1:** Enseñanza multiculturalidad e intercultural.

**Temática 2:** Didácticas abordadas para la enseñanza multicultural.

**Temática 3:** Dificultades en la enseñanza multicultural.

**Temática 4:** Formación docente para la enseñanza en aulas multiculturales.

**Temática 5:** Programas institucionales para promover la enseñanza a estudiantes inmigrantes.

**3.1 Resultados demográficos:** los datos sociodemográficos del grupo de participantes resultan los siguientes:

- ***Género del profesorado:*** del total de participantes entrevistados, se pudo constatar que el 60% de los docentes encuestados pertenece al género femenino mientras el 40% pertenece al género masculino, tal como se evidencia en el gráfico No. 1.



Gráfico No. 1  
***Género del Profesorado***

- ***Edades del profesorado:*** En cuanto a la edad de los participantes se pudo constatar que el mayor número de entrevista fueron recibidas por docentes con edades entre 31 a 40 años con un 60% de los resultados, por lo que se presume que poseen amplia experiencia en el campo educativo.

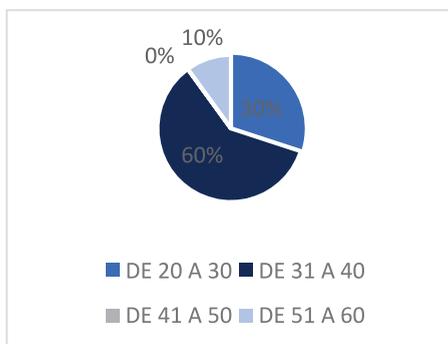


Gráfico No. 2  
***Edad.***

- **Titularidad de los centros educativos:** En cuanto a la titularidad de los centros educativos, el 90% de las instituciones educativas de los docentes que participaron en la entrevista fueron de carácter público, mientras que un 10% representa a las instituciones educativas de carácter privado, tal como se observa en la gráfica siguiente.

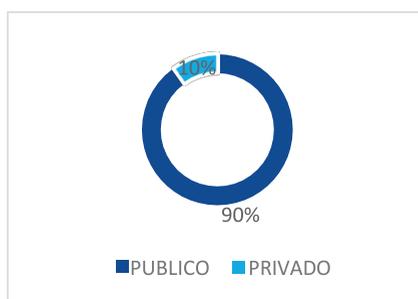


Gráfico No. 3  
*Titularidad del centro.*

- **Experiencia del profesorado:** La experiencia del profesorado entrevistado ha demostrado que el 60% de los docentes tienen un nivel de estudio universitario sin especialización, el 30% posee estudios de especialización y solo un 10% cuenta con estudios de doctorado, ningún docente manifestó tener estudios de máster ocupando el 0% en los rangos como se observa en el gráfico No. 4.

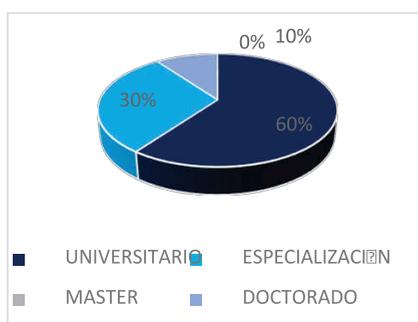


Gráfico No. 4  
*Nivel de Estudios del Profesorado.*

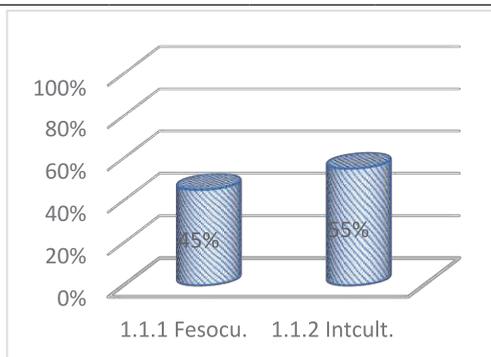
**3.2 Resultados inferenciales:** a continuación, se presentan de manera descriptiva los resultados obtenidos según las temáticas correspondientes.

- **Temática 1:** Enseñanza Multicultural e Intercultural.

Con el objetivo de dar respuesta a la primera cuestión de esta investigación “¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?” se realizó un proceso inductivo de las narrativas obtenidas del profesorado, de las cuales surge el Metacódigo “significado de multiculturalidad”, así mismo, se derivan de este, los códigos fenómenosocio cultural (fesocu) e interacción cultural (intcult) como se observa a continuación en la siguiente tabla de resultados:

**Tabla 1: Metacódigo 1.1.: significado de multicultural.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del Código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
I.1.1 Fesocu.	9	45%	55%	20	9
I.1.2 Intcult.	11	55%	45%	20	11



*Gráfico No. 5  
Metacódigo 1.1. significado de multicultural.*

Tras realizar un análisis a los discursos del profesorado, podemos concretar en la tabla anterior, (*Metacódigo 1.1*), que un 45% del profesorado entrevistado manifiesta que la enseñanza multicultural corresponde a un fenómeno sociocultural en donde se enseña a estudiantes de distintas

culturas y que uno de los principios de este tipo de enseñanza es respetar las diferencias de cada uno de los integrantes del aula, por otra parte el 55% de los entrevistados define la enseñanza multicultural como la enseñanza que integra e implica a todos los alumnos en el aula, sin distinción alguna por la procedencia cultural del estudiante, además, mencionan el protagonismo del docente para generar una buena convivencia entre los alumnos y sobretodo fortalecer la identidad de los estudiantes condiferentes culturas:

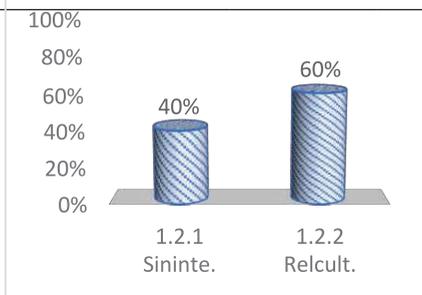
*“La enseñanza multicultural se refiere a aquella impartida en un ambiente donde confluyen personas de diferentes culturas.” (P. 015)*

*“Aquella destinada a estudiantes de diferentes grupos culturales, que tiene como propósito educar en saberes necesarios para la sociedad de hoy día, pero también la depreservar y reforzar el valor que tiene la cultura de la cual provienen cada uno de los educandos.” (P. 008.)*

Seguidamente y perteneciente a esta misma temática, se obtiene el metacódigo Distinción con intercultural, el cual incluye los códigos sin intención (sininte) y relaciones culturales (relcult), arrojando los resultados que se observan en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Metacódigo 1.2: Distinción con intercultural.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
I.2.1 Sininte.	8	40%	60%	20	9
I.2.2 Relcult.	14	60%	40%	20	11



*Gráfico No. 6*

### *Metacódigo 1.2 Distinción con Intercultural.*

En esta categoría se evidencia que el 40% de los docentes entrevistados no tienen intención de responder si encuentra o no una diferencia entre el término multicultural y el intercultural siendo casi la mitad del profesorado entrevistado, por otra parte, un 56% de los docentes respondió que encuentra una estrecha relación entre estos dos términos y que como el término lo indica es la interacción entre las distintas culturas en un mismo contexto:

*“Yo creo que si. Interculturalidad va más allá de una simple exposición de que existen diferentes culturas en el mundo, sino, ser críticos con cada una de las culturas, buscando diferencias positivas y negativas, relacionarnos con personas de otros países, etc.” (P. 004)*

- **Temática 2:** Didácticas abordadas para la Enseñanza Multicultural.

En la segunda temática de esta investigación se tiene como propósito conocer que metodologías y estrategias utiliza el profesorado en su práctica pedagógica con el estudiantado de origen inmigrante; de esta forma se busca dar respuesta a la segunda y tercera cuestión de investigación: ¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo? y ¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?, por lo cual, surgen de las entrevistas los Metacódigos “Estrategias utilizadas” y “Método de enseñanza para inmigrantes”. Consecuentemente, se derivan de estas sus respectivos códigos como se observa a continuación en la tabla 3 y 4:

**Tabla 3. Metacódigo 2.1: Estrategias Utilizadas**

<b>Códigos inferenciales</b>	<b>Casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Número de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
2.1.1 Met	15	60%	40%	20	12
2.1.2 Rec.	5	25%	75%	20	5
2.1.3 Act.	2	10%	90%	20	2
2.1.4 Metine.	1	5	95%	20	1

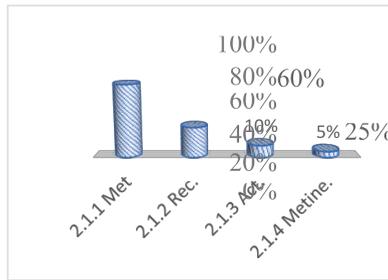


Gráfico No. 7  
Metacódigo: Estrategias Utilizadas

Con respecto a la temática 2 de esta investigación fue pertinente preguntar al profesorado que estrategias didácticas utilizaban en un aula de clase diversa culturalmente por lo cual se conoce que el 60% se caracteriza por utilizar una metodología específica para estos grupos, correspondientes a las interacciones culturales, trabajos grupales involucrando a los estudiantes, compartir experiencias culturales reconociendo las diferencias de cada uno, un 25% manifestó utilizar recursos de apoyo a la clase como textos, fichas, documentos, y un 10% ve la importancia de realizar actividades en donde se fortalezca la identidad de los estudiantes como juego de roles en donde los estudiantes puedan interactuar y compartir su cultura. Un 5% no especifica que metodología utiliza para enseñar a grupos multiculturales:

*“Es importante utilizar como estrategia la construcción de aprendizajes a partir de la educación en valores, teniendo como punto de partida la neutralidad y la formación intercultural de los docentes”. P. 020.*

*“Siempre he visto importante la utilización de recursos visuales en mi práctica pedagógica con alumnos inmigrantes” P. 002.*

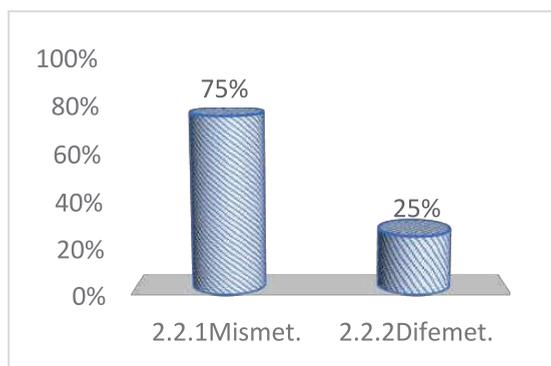
*“Considero importante desarrollar el aprendizaje significativo en el aula de clases, por lo tanto, utilizo a la hora de enseñar juegos de roles, actividades de integración cultural (folclor, música, baile, etc)” P. 006.*

*“Ninguna específica. se les dota de lo que necesitan” P. 010.*

Seguidamente, en la siguiente tabla se observan los valores obtenidos en lo referente a la distinción que hace el maestro con el método de enseñanza que utiliza:

**Tabla 4. Metacódigo: 2.2 método de enseñanza para inmigrantes.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
2.2.1Mismet.	15	75%	25%	20	15
2.2.2Difemet.	5	25%	75%	20	5



*Gráfico No. 8*

*Metacódigo 2.2 Método de enseñanza para el alumno inmigrante.*

Una de las cuestiones claves que se obtienen de los diferentes discursos analizados hace referencia a que el 64% de los participantes encuestados considera muy acertado utilizar el mismo método tanto con estudiantes de origen español como con estudiantes de un origen cultural diferente, puesto que considera que deben ser tratados por igual y que utilizar una metodología diferente estaría motivando a que se sientan excluidos o con trato preferencial, sin embargo en confrontación con estas respuesta un 25% considera pertinente utilizar diferentes metodologías respetando los ritmos de aprendizaje del alumnado inmigrante:

*“Yo creo que sí, aunque vuelvo a decir que depende del nivel inicial. Pero si su nivel es adecuado no tiene por qué seguir una metodología diferente, esto puede que le haga sentir aún más diferente y puede perjudicarlo más que ayudarlo” P.017.*

*“No, la metodología se tiene que adaptar a las características personales de cada alumno, pero no siempre es posible hacerlo por el elevado número de alumnos en el aula. En cualquier caso, creo que tampoco se debe tratar*

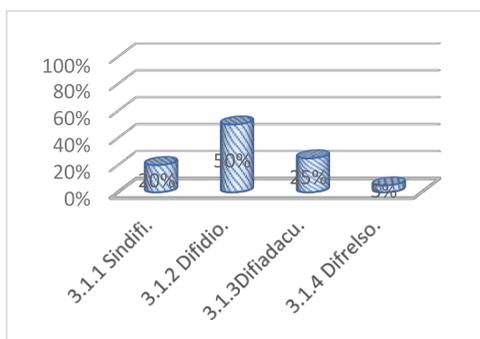
*al alumnado inmigrante de forma muy distinta, sino facilitarle superar las dificultades que presente para poder incorporarse al trabajo normal del aula.” P.005.*

- **Temática 3:** Dificultades en la Enseñanza Multicultural.

La tercera temática de esta investigación presenta los resultados del Metacódigo 3.1. (Tipo de dificultades) y 3.2 (Repercusión Integral), en donde se intenta conocer las dificultades de enseñanza y aprendizaje que se le presentan al profesorado y sus respectivas repercusiones en las aulas multiculturales, por lo cual, se intenta dar respuesta a la cuarta cuestión de investigación: ¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?, de la cual, se logran obtener los códigos que se muestran en la tabla número 5 y 6 que se presentan a continuación:

**Tabla 5. Metacódigo 3.1: Tipo de Dificultades.**

<b>Códigos inferenciales</b>	<b>Casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Número de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
3.1.1 Sindifi.	4	20%	80%	20	4
3.1.2 Difidio.	13	50%	50%	20	10
3.1.3 Difiadacu.	5	25%	75%	20	5
3.1.4 Difrelso.	1	5%	95%	20	1



*Gráfico no. 9 Metacódigo 3.1. Tipo de Dificultades.*

El 50% de los discursos giran especialmente en torno a la idea de que uno de los inconvenientes más frecuentes es la dificultad de enseñanza a

estudiantes que no hablan el idioma español, el 20% manifiesta no tener ningún tipo de dificultades al momento de enseñar en un aula multicultural, pero llama la atención los resultados del 25% en donde se conoce la dificultad de enseñanza a los alumnos procedentes de otros países, los cuales vienen con unos contenidos curriculares totalmente diferentes a los del país, por lo cual se requiere hacer una adaptación curricular y una nivelación académica para que puedan estar en el mismo nivel del resto del alumnado. Y finalmente otro 5% manifiesta que es muy común la dificultad de interacción entre los estudiantes inmigrantes con los de origen español, por lo cual, se ven afectada las relaciones sociales y el buen clima social dentro del aula conllevando a la segregación escolar.

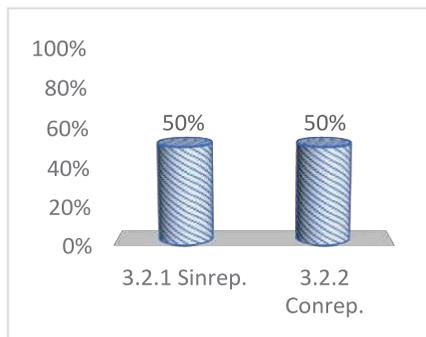
*“No suelo tener problemas, pero sí es verdad que cuando no entienden el idioma, el proceso de adaptación del alumno es mucho más lento” P. 004.*

*“Una de las dificultades más grandes es el idioma, otra es lo simbólico, desde el lenguaje contextualizado o la jerga que significado puede tener una expresión de su lugar de origen en el lugar nuevo que habita, en caso de que hable el mismo idioma. Otra de las dificultades más grandes diría yo, es la empatía por parte del grupo que recibe, como de quien llega como inmigrante, que no vaya a ser objeto de discriminación por temas raciales, religiosos políticos etc.” P. 007.*

*“Si. Las dificultades se presentan cuando el estudiante debe tener conocimientos previos de determinados temas para proceder a seguir con la temática siguiente, y el estudiante por provenir de otro lugar no se adapta curricularmente o los contenidos que aprendió son completamente diferentes” P. 016.*

**Tabla 6. Metacódigo 3.2: Repercusión Integral.**

<b>Códigos inferenciales</b>	<b>Casos con hallazgos</b>	<b>Presencia del código</b>	<b>Ausencia del código</b>	<b>Número de entrevistas</b>	<b>Frecuencia absoluta</b>
3.2.1 Sinrep.	10	50%	50%	20	10
3.2.2 Conrep.	10	50%	50%	20	10



*Gráfico No. 10 Metacódigo 3.2 Repercusión Integral*

El 50% de los discursos analizados añaden que las dificultades que se presentan en el aula de clases con estudiantes inmigrantes no son muchas y por ende no repercuten en el desarrollo integral del aprendizaje, sin embargo, de igual forma el 50% de los participantes restantes manifiestan que un aula multicultural los problemas repercuten en la integración social y el desarrollo académico, puesto que muchas de las consecuencias son la presión estudiantil, el aislamiento del alumnado inmigrante y los problemas emocionales:

*“Repercute en todos los sentidos, un grupo es como un reloj, si una de las piezas no funciona, el grupo entero deja de funcionar, los roles del grupo entero se pueden ver afectados” P. 007.*

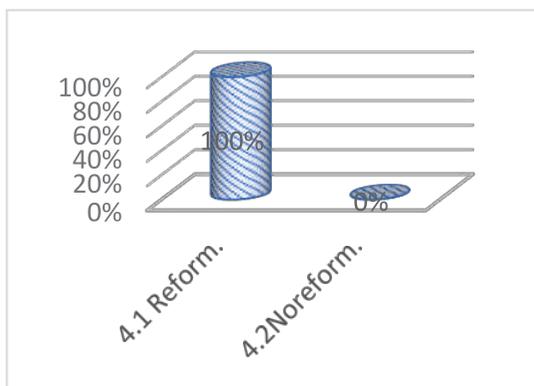
*“Sí, si no consiguen superar pronto las dificultades acaban aislándose del resto de compañeros y no se integran bien”. P. 019.*

- **Temática 4:** Formación docente en aulas multiculturales.

La cuarta temática de esta investigación corresponde al nivel de formación que posee el profesorado para enseñar a población inmigrante, por lo tanto, se busca responder a la quinta cuestión de investigación: ¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?, esta variante no contiene Metacódigos, los códigos inferenciales obtenidos son: *“requiere formación”* (4.1 Reform.) y *“no requiere formación”* (4.2 Noreform.), las respuestas fueron contundentes como se observa en los resultados de la tabla 7:

**Tabla 7. Necesidades de formación.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
4.1 Reform.	20	100%		20	20
4.2 Noreform.	0	0%		20	0



**Gráfico No. 11**  
*Temática 4. Formación docente.*

La mayor parte de los discursos analizados que equivale al 100%, coinciden en afirmar que considera importante formarse en programas educativos que fortalezcan la enseñanza multicultural y que se incluyan en las universidades asignaturas específicas para la enseñanza de este tema, además, un elemento a considerar es que los participantes sostienen que su formación en enseñanza multicultural es básicamente por interés propio y por mejorar su práctica pedagógica:

*“Creo que los profesores disponemos de suficiente información para poder trabajar con el alumnado inmigrante, pero nunca está de más continuar formándose y tener más material a nuestra disposición” P. 005.*

*“No lo creo necesario para mi práctica pedagógica” P. 001.*

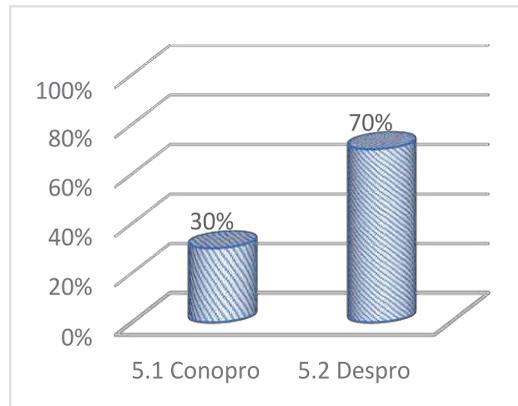
**Temática 5:** Programas institucionales para la enseñanza Multicultural.

Esta última temática trata de indagar que programas institucionales conoce el profesorado para promover la enseñanza multicultural en el aula, por

lo cual se busca obtener las respuestas de la sexta y última cuestión de esta investigación: ¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural? de las respuestas de las entrevistas se obtienen los códigos, “*conoce programas*” (5.1 Conopro) y “*desconoce programas*” (5.2 Despro) y despliega los resultados que se plantean en la siguiente tabla:

**Tabla 8. Conocimiento de programas institucionales.**

Códigos inferenciales	Casos con hallazgos	Presencia del código	Ausencia del código	Número de entrevistas	Frecuencia absoluta
5.1 Conopro	6	30%	70%	20	6
5.2 Despro	14	70%	30%	20	14



*Gráfico No. 12*

*Temática: 5 Programas Institucionales para la Enseñanza Multicultural.*

Como se observa en la tabla, es evidente el desconocimiento de los programas institucionales que le permiten al profesorado fortalecer su práctica educativa en aulas multiculturales, un 70% de los participantes manifiestan desconocer programas para tal fin, mientras que un 30% dice conocer programas escolares como jornadas especiales para el intercambio cultural y también mencionan institutos que se dedican a promover la interculturalidad y el respeto de las diferencias como El Instituto Cervantes:

*“Hay un programa de igualdad y convivencia que funciona desde hace dos años, con una profesora responsable que nos proporciona todo el material*

*que nos hace falta y nos asesora ante casos concretos. También está la psicopedagoga que hace un seguimiento más intenso de estos alumnos”.*  
P. 005.

*“No conozco programas”* P. 015.

#### **4. Discusión y conclusiones.**

A la vista de los resultados obtenidos, se ha interpretado cómo percibe la enseñanza multicultural el profesorado de las escuelas españolas, por lo cual, se parte del conocimiento del concepto de multiculturalidad e interculturalidad, evidentemente la reflexión que ofrece el profesorado hace brotar inquietudes suscitadas desde dos perspectivas: en primer lugar, y sobre la primera cuestión de investigación, un gran porcentaje del profesorado entrevistado, demostró un desinterés por definir el concepto de la enseñanza a poblaciones culturalmente diversas, pues simplemente la describen como un fenómeno sociocultural, en donde se debe respetar a las personas que pertenecen a diferentes culturas, lo que nos hace pensar como mencionan los autores Jordán y Castilla en su tesis (2001), en la necesidad de admitir que gran parte del profesorado permanece pasivo e indiferente al tema intercultural, lo cual tiene profundas repercusiones en la educación intercultural soñada; sin embargo, una parte mayoritaria del profesorado, ha asimilado y definido el término con un nuevo enfoque de educación, que implica necesariamente un proceso de transformación de la escuela (Leiva, 2010), y que su función no solamente es mostrar al alumnado la existencia de distintas culturas, sino desarrollar la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico en ellos; por lo cual, se ha identificado a través de sus relatos que otra parte considerable del profesorado se encuentra buscando e implementado las estrategias para lograr la integración de dichas culturas en el aula de clases (Botia, 2018), pues ven la multiculturalidad como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. (Moliner, Moliner & Sales 2010).

Con respecto a la segunda cuestión de investigación, se observa desde la óptica del profesorado una aparente tendencia a la utilización de metodologías enfocadas en los trabajos “colaborativos o grupales”, que, según estos, fortalecen la integración escolar. Se sabe que muchas prácticas didácticas obstaculizan aprender con sentido y con rigor como menciona Escudero en su tesis (2011); no obstante los discursos analizados en general han apostado por simplificar que los recursos didácticos y las actividades en aulas con población inmigrante suelen ser las mismas que

se utilizan en aulas regulares y no existe distinción alguna en la planeación curricular, por lo cual se intuye que se utiliza un mismo “lenguaje”; como respuesta a la tercera cuestión de investigación; si partimos de la necesidad de cambiar la visión del profesorado, es importante reconocer que el trato igualitario es conveniente en ciertos casos, y se debe evitar de forma implacable que el alumnado se sienta excluido conllevándolo al fracaso escolar, (Escudero 2011), pero a la larga el estudiante inmigrante requiere una enseñanza diferenciada, que le permita nivelar sus conocimientos y evitar que experimenten períodos de choques conceptuales y culturales en su proceso de aprendizaje, como describen en su tesis Soriano, Gonzales & Sleeter (2013).

Seguidamente, y en respuesta a la cuarta cuestión de investigación, es necesario precisar que los denominados “choques”, mencionados anteriormente, demuestran una repercusión negativa en la comunicación (lenguaje), integración social y adaptación curricular del alumnado, por lo cual, es pertinente considerar el efecto que se está produciendo en el estudiante, pues supone un riesgo serio de marginación para éste si no se toman medidas oportunas (Ritacco & Amores 2011), que terminará ocasionando dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la exclusión educativa del estudiantado inmigrante.

Como última apreciación de nuestra visualización en estas cinco temáticas convendría hacer una reflexión acerca de las quinta y sexta cuestión de investigación, por tener estas una conexión latente. Es comprensible que la tarea docente no es fácil y que las nuevas realidades que enfrenta el profesorado en este mundo globalizado le exigen resultados inmediatos, a pesar de esto, se reconoce que son más los docentes que optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica (Leiva, 2011) y que se encuentran abiertos al cambio, dispuestos a brindarle un apoyo integral adecuado a los estudiantes inmigrantes (Mellom, Straubhaar, Balderas, Ariali & Portes, 2018); pero la interpretación que podemos dar a la realidad del profesorado es punzante, pues, a lo largo de este estudio nos hemos encontrado mayoritariamente con un profesorado académicamente inexperto en el tema de educación intercultural, que no es culpable y no tiene elección, pero requiere formación en el tema y frecuentemente está siendo ignorado por los responsables de implementar políticas educativas para este fin, el profesorado desconoce programas de apoyo para poder mejorar su enseñanza en ambientes multiculturales y la escuela le brinda pocas herramientas para avanzar.

Por lo anterior expuesto, cabe la necesidad de replantear la práctica pedagógica, empezando por resolver principalmente las carencias de formación en educación intercultural que estos manifiestan tener, la acción educativa está en sus manos y esta será de calidad cuando el docente tenga una formación idónea (Martínez, 2011), por lo tanto, el cambio profundo en la educación requiere necesariamente la formación en nuevos modelos de educación y la creación e implementación de programas institucionales que contribuyan con el mejoramiento de la enseñanza al alumnado inmigrante.

Se puede concluir este estudio mencionando que se ha apostado por ofrecer desde su inicio una visión holística del tema multicultural y su implicación en la enseñanza a estudiantes inmigrantes y que son muchos los factores que inciden en la enseñanza multicultural, como lo hemos demostrado a lo largo de la investigación de carácter narrativo, ya sea el conocimiento del concepto de enseñanza multicultural e intercultural, las estrategias didácticas y metodológicas que se utilizan, la formación docente en este campo y el conocimiento de programas institucionales, estos factores nos han motivado a indagar en los discursos del profesorado, y hemos detectado algunos indicios de que la enseñanza no se está llevando a cabo de forma efectiva.

En general, los resultados de este análisis han permitido extraer algunas respuestas a las cuestiones planteadas al inicio de esta investigación, por lo cual, en la primera cuestión de investigación, “¿Qué entienden el profesorado por multiculturalidad e interculturalidad?” se ha podido constatar que efectivamente gran parte del profesorado desconoce los términos multicultural e intercultural o en el mejor de los casos lo ven como un fenómeno social, propio de la globalización, que respetan, pero que tiene poca incidencia en el aula de clases, y en el cual no se involucran tanto. No obstante, existen docentes que ven la multiculturalidad como una oportunidad para promover la convivencia pacífica, la igualdad y la solidaridad; pero, en respuesta a la segunda cuestión de esta investigación, “¿Cómo desarrolla el profesorado metodológicamente su práctica educativa con el alumnado inmigrante a su cargo?” nos demuestran en sus discursos que hacen tabla rasa de su práctica pedagógica utilizando la misma metodología y los mismos recursos educativos, sin hacer ningún tipo de distinción en la elaboración de los planes de estudio o la planeación curricular, por lo cual obtenemos respuesta a nuestra tercera cuestión de investigación “¿Hacen los docentes algún tipo de distinción en la metodología de enseñanza en un aula multicultural?”.

Las dificultades de aprendizaje están a la orden del día en las aulas multiculturales, por lo cual, a nuestra cuarta cuestión de investigación: “¿Ante qué tipo de dificultades se enfrenta el profesorado cuando intentan llevar a la práctica su metodología intercultural?” encontramos que los problemas de adaptación curricular, de socialización y de expresión lingüística son aspectos muy marcados en el aula, y que están impidiendo el desarrollo armonioso de la práctica pedagógica; en cualquier caso, más que respuestas esta investigación nos ha dejado interrogantes con respecto a las acciones que se están tomando frente a estas dificultades.

En respuesta a nuestra quinta y sexta cuestión de investigación: “¿Qué tipo de necesidades formativas demanda este grupo de docentes entorno a la enseñanza intercultural?” y “¿Conoce el profesorado programas institucionales para fortalecer la enseñanza multicultural?” podemos concluir diciendo que el profesorado tiene una gran motivación e interés por aprender y mejorar su práctica pedagógica dirigida a estudiantes inmigrantes, a pesar de manifestar en su mayoría que las herramientas que brinda el gobierno son escasas y que desconocen programas para promover y mejorar la educación intercultural.

La buena noticia es que, a pesar de la evidente carencia de políticas educativas para fortalecer la enseñanza multicultural e intercultural, se ha comprobado el interés del docente por mantenerse actualizado en el tema de forma autodidacta, pero la labor docente es bastante compleja y de gran responsabilidad, la cual no solo basta con la voluntad de hacer las cosas, también hace falta la capacidad curricular, de gestión y de colaboración de todo el profesorado y la implicación de los responsables de las políticas educativas, (Martínez 2011), por lo anterior, el llamado es al sistema educativo Español quien es consciente de las necesidades evidentes que la nueva realidad sociocultural le demanda, puesto que la tan anhelada cohesión social implica esencialmente la formación constante del profesorado y la supervisión y evaluación de los procesos llevados a cabo.

### **Notas:**

Durante el desarrollo de esta investigación se presentaron múltiples aciertos, tropiezos, avances y limitaciones, pero sin duda, este trabajo no hubiese sido posible realizarlo sin la colaboración de los docentes de primaria de cuatro centros de educación de Alicante- España, por lo tanto, es importante mencionar que los individuos que participaron en la

investigación aceptaron realizar su aporte al conocer que era compatible con sus valores, intereses y preferencias, por lo cual firmaron previamente un consentimiento informado donde se justificó el respeto y anonimato de cada una de sus respuestas, por todo lo anterior resulta pertinente terminar esta investigación dándoles las gracias a este grupo de maestros que se comprometieron con esta investigación.

## 5. Referencias.

Arriazu, R.6 Solari, M. (2016). El papel de la educación en la Estrategia Europa 2020: una aproximación crítica: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE) (9)1150-162.

Banks, J. A. (2014). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Journal of Education*, 194(3), 1-12.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, vol. 4(3), 1-15.

Botía, A. B. (2018). José saturnino Martínez García (2017). la equidad y la educación. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 11(1), 189-191.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4(1), 359-380.

Comisión Europea, (2017), Estadísticas de migración y población migrante (actualización en marzo de 2017) : Recuperado de: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics/es](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es)

Del Río, P. (2007). Educación y evolución humana. contribución al debate ¿qué teorías necesitamos en educación? *Cultura y Educación*, 19(3), 231-241.

- Escudero Muñoz, J. M. (2011). Fracaso escolar y exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación al profesorado* 13 (3), 3-9.
- Flick, U., & Blanco, C. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gago, S. S. R., Merchante, C. V., & Abad, D. D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 9(1), 130-149.
- García, J. S. M. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- García-Rubio, J. (2017). Inclusión y exclusión oculta en la escolarización obligatoria española. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 21(4), 119- 138.
- Gelabert, M. À. E. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. Paperpresented at the *Educación Intercultural e Inmigración: De La Teoría a La Práctica*, 620(6) 177-212.
- Guarro Pallás, A. (2011). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de curriculum y formación al profesorado*, 9(1) 1-47.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.
- Huber, G. L., & Gürtler, L. (2012). *AQUAD seis. manual del programa para analizar datos cualitativos*. (1. Ed. 2003, Tübingen: Ingeborg Huber Verlag). Tübingen: Günter Huber. Recuperado de [www. Aquad.de](http://www.aquad.de).
- Jordán, J. A., Castella, E., & Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Universitat Oberta De Catalunya.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820.

- Lalueza, J. L., Crespo, I., Maria, C. P., & Luque, J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. el nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.
- Lalueza, J., & Crespo, I. (2012). Cultural diversity, psychological research and educational intervention. *Cultura y Educación*, 24(2), 131-135.
- Leiva, J. J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: Análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.
- LOMCE-Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.  
Disponible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Louzao, M. (2011). La comunidad educativa ante la interculturalidad. aproximación al estudio de la percepción de la misma en una escuela asturiana. *Cultura y Educación*, 23(4), 575-588.
- Martínez Domínguez, B. (2011). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado* 1(1) 1-31.
- Mellom, P. J., Straubhaar, R., Balderas, C., Ariail, M., & Portes, P. R. (2018). "They come with nothing:" how professional development in a culturally responsive pedagogy shapes teacher attitudes towards Latino/a english language learners. *Teaching and Teacher Education*, 71, 98-107.
- Moliner, L., Moliner, O., & Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296.
- Murillo, F. J., & Garrido, C. M. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la unión europea. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 11(1), 37-58.

- Penadés, V. S. (2017). Explorando el éxito y el fracaso escolar como objeto de estudio. una consulta a expertos en el campo de la sociología de la educación y la pedagogía. *Revista DeLa Asociación De Sociología De La Educación (RASE)*, 10(1), 23-36.
- Pérez Samaniego, V., Fuentes Miguel, J., & Devis Devis, J. (2011). El análisis narrativo en la educación física y el deporte. *Movimiento*, 17(4), 11-42.
- Real, M. J. R., & Fernández, F. J. A. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 15(3), 117-137.
- Sánchez, P. A., Rodríguez, R. D. H., & Abellán, C. M. A. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. (2013). Rendimiento académico y diversidad cultural: El eje lingüístico. *Revista Española De Pedagogía*, 256(1) 461-478.
- Sato, M., & Israelson, M. (2013). A Call to Action for Diversity in Teacher Education, *Educational Research*, 42(3) 161-163.
- Soriano-Ayala, E., González-Jiménez, A. J., & Sleeter, C. (2013). The participation of immigrant associations in multicultural school in southern Spain: Some suggestions for cooperation. *Universidad De Granada* 43, 13-28. Disponible en: URI: <http://hdl.handle.net/10481/35561>
- Yuen, C. Y. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 732-741.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA. *Series*, 5(1), 25-60.

## 6. Anexos.

### Anexo 1. Códigos.

CÓDIGOS ARROJADOS EN LAS ENTREVISTA:								
<b>Temática 1</b> <i>Enseñanza Multicultural</i>	1.1 SIGNIFICADO DE MULTICULTURAL.	1.1.1 Fesocu.	1.1.2 Intcult.	1.2 DISTINCIÓN CON INTERCULTURAL.		1.2.1 Sininte.	1.2.2 Relcult.	
<i>Intercultural.</i>								
<b>Temática 2</b> <i>Didácticas abordadas para la enseñanza multicultural.</i>	2.1 ESTRATEGIAS UTILIZADAS.	2.1.1 Met.	2.1.2 Rec.	2.1.3 Act.	2.1.4 Metine.	2.2 MÉTODO DE ENSEÑANZA PARA INMIGRANT ES.	2.2.1 Mismet.	2.2.2 Difemet.
<b>Temática 3</b> <i>Dificultades en la enseñanza multicultural.</i>	3.1 TIPO DE DIFICULTADES.	3.1.1 Sindifi.	3.1.2 Difidio.	3.1.3 Difiadacu.	3.1.4 Difrelso.	3.2 REPERC. INTEGRAL.	3.2.1 Sinrep.	3.2.2 Conrep.
<b>Temática 4</b> <i>Formación docente para la enseñanza en aulas multiculturales.</i>	4.1 Reform.	4.2 Noreform						
<b>Temática 5</b> <i>Programas institucionales para promover la enseñanza a estudiantes inmigrantes.</i>	5.1 Conopro.	5.2 Despro.						

### Anexo 2. Definición de Códigos

#### Tema 1. Multiculturalidad e Interculturalidad:

##### 1.1 Significado de Multicultural:

**1.1.1 Fenómenos sociales y culturales:** [fesocu]. Este código hace referencia a la opinión del profesorado de los centros de educación de Alicante acerca de la significación que le dan al término de enseñanza multicultural.

*“Aquella destinada a estudiantes de diferentes grupos culturales, que tiene como propósito educar en saberes necesarios para la sociedad de hoy día, pero también la depreservar y reforzar el valor que tiene la cultura de la cual provienen cada uno de los educandos.” (P. 008.)*

**1.1.2 interacción cultural:** [intcult]. Este código hace referencia a la diferenciación que le dan los docentes al término multicultural e intercultural.

*“Yo creo que si. Interculturalidad va más allá de una simple exposición de que existen diferentes culturas en el mundo, sino, ser críticos con cada una de las culturas, buscando diferencias positivas y negativas, relacionarnos con personas de otros países, etc” (P. 004)*

## **1.2 Distinción con Intercultural:**

**1.1.1.** sin intención [sininten]. Se refiere al desconocimiento de algunos docentes por el término intercultural y su diferencia con el término multicultural.

*“No existe cultura predominante y están en el mismo nivel, sin jerarquía” P. 009.*

**1.1.2. relaciones culturales** [relcult]. Este código hace referencia a la diferenciación que le da el profesorado al término intercultural, quienes lo describen como la interacción cultural donde se conoce, respeta y comparten las expresiones diversas de las minorías culturales en un mismo espacio.

*“Si. Este término se relaciona con el compartir y socializar cualidades entre diferentes culturas” P 008.*

## **Tema 2: Didácticas abordadas para la Enseñanza Multicultural**

**1.1.1 metodología** [met.] Este código hace referencia a las distintas metodologías utilizadas por el profesorado con estudiantes inmigrantes.

*“Supongo que en cursos superiores tendría en cuenta, con este tipo de alumnado, su nivel de dominio de la lengua y su aceptación social en el grupo, promoviendo conocimiento por parte del alumnado no inmigrante e inmigrante, de manera que se propicie la inclusión y consigan adquirir un buen nivel competencial” P. 003.*

**1.1.2 recursos** [rec.] Este código hace referencia a los principales recursos utilizados por el profesorado para la enseñanza a estudiantes inmigrantes.

*“Si tienen dificultades derivadas del idioma le proporciono textos y material con un lenguaje más sencillo, pero siempre intentando que se integre en el grupo lo más rápidamente posible” P. 005.*

**1.1.3 actividades** [act.] Este código define las actividades que realiza el profesorado con los estudiantes inmigrantes.

*“Primero, la contextualización, “círculos lógico dialógicos” esta estrategia se utiliza para romper el hielo, se realizan dos círculos uno dentro del otro, mirándose a las caras y a través de la comunicación dan a conocer aspectos, si un estudiante habla de la comida, el que tiene al frente debe hablar del mismo tema” P.007.*

**1.1.4 metodología inespecífica** [metine.] No especifica que metodología utiliza.

## **2.2 Metodo de Enseñanza para Inmigrantes.**

**2.1.1 mismo método** [Mismet] Este código hace referencia a que el método de enseñanza utilizado por el profesorado va dirigido a todos los estudiantes del aula sin distinción cultural.

*“Estimo que si, sobre todo si habla el castellano” P. 001.*

**2.1.2 diferente método**[difemet]

Este código hace referencia a la variación del método de enseñanza utilizado dependiendo la procedencia de la población estudiantil.

*“No debe ser la misma. O debe ser la misma, pero con determinados cambios, porque el estudiante inmigrante viene con necesidades y dificultades muy diferentes al estudiante que no lo es” P.008.*

### **Tema 3: Dificultades en la Enseñanza Multicultural.**

#### **3.1 Tipo de Dificultades.**

- 3.1.1 sin dificultades** [sindifi] No se le presenta al profesorado dificultades con el alumnado inmigrante.

*“Ninguna” P. 006.*

- 3.1.2 dificultades con el idioma** [difidio] Dificultades en la transmisión de conocimientos por desconocimiento del idioma de origen de los estudiantes.

*“No suelo tener problemas, pero sí es verdad que cuando no entienden el idioma, el proceso de adaptación del alumno es mucho más lento” P. 004.*

- 3.1.3 dificultades con la adaptación curricular** [difiadacu] Dificultades académicas con los estudiantes inmigrantes por poseer un nivel curricular generalmente inferior.

*“el nivel curricular que presenta es inferior al que le corresponde a su edad” P. 005.*

- 3.1.4 dificultades en las relaciones sociales.** [difrelso] Dificultades en la adaptación y relaciones sociales en el aula y/o discriminación en su ambiente escolar.

*“Otra de las dificultades más grandes diría yo, es la empatía por parte del grupo que recibe, como de quien llega como inmigrante, que no vaya a ser objeto de discriminación por temas raciales, religiosos políticos etc”.*

#### **3.2 Repercusión Integral**

- 3.2.1 sin repercusiones en la enseñanza** [sinrep.] Las dificultades que se le presentan al alumnado inmigrante no son importantes, por ende no repercuten en el desarrollo integral de su aprendizaje.

*“No, les enriquece aunque la tendencia es que una lengua aglutina a la otra” P.009.*

**3.2.2 con repercusión en la enseñanza** [conrep.] Las dificultades de aprendizaje que se le presentan al alumnado inmigrante repercuten en el desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje.

*“repercuten en todos los sentidos, un grupo es como un reloj, si una de las piezas no funciona, el grupo entero deja de funcionar, los roles del grupo entero se pueden ver afectados” P. 007.*

#### **Tema 4. Formación docente para la Enseñanza en aulas Multiculturales.**

**4.1 requiere formación** [reform] Este código hace referencia a la necesidad del docente de recibir formación para fortalecer la enseñanza al alumnado inmigrante.

*“Creo que los profesores disponemos de suficiente información para poder trabajar con el alumnado inmigrante, pero nunca está de más continuar formándose y tener más material a nuestra disposición” P. 005.*

**4.2 no requiere formación** [noreform] El docente no requiere formación adicional para fortalecer su proceso de enseñanza.

*No lo creo necesario P. 001.*

#### **Tema 5. Programas institucionales para promover la Enseñanza a estudiantes Inmigrantes.**

**5.1 conoce programas** [conopro] El profesorado conoce programas institucionales para la enseñanza intercultural.

*“Instituto cervantes” P. 010.*

**5.2 desconoce programas** [despro] Hace referencia al desconocimiento de programas institucionales por parte del profesorado para enseñar en aulas multiculturales.

*“No”. P.001*

#### **Anexo 3. Modelo De Entrevista**

## **Entrevista realizada al profesorado en educación primaria.**

### **Datos descriptivos.**

Género:

Edad:

Titularidad del Centro:

Titulación obtenida/grado:

Nivel de Primaria con el que trabaja:

Años de Experiencia:

### **Preguntas.**

1. Desde su experiencia ¿qué es para usted la enseñanza multicultural?
2. ¿Encontraría alguna diferencia con el término “intercultural”? Si fuera así ¿cuál sería?
3. ¿Podría describir qué estrategias didácticas y/o metodológicas utiliza en su clase con el alumnado inmigrante?
4. Desde su opinión y experiencia ¿cree usted que necesita más formación para la mejora de su práctica docente con el alumnado inmigrante? En caso afirmativo
5. ¿Podría describir que tipo de necesidades serían?
6. ¿Se le presentan algún tipo de dificultades en su proceso de enseñanza a este alumnado? En el caso de que fuera afirmativa su respuesta, ¿podría describirlas?
7. ¿Piensa usted que estas dificultades podrían repercutir en el desarrollo integral del alumnado? ¿Por qué?
8. Desde su experiencia ¿considera usted que la metodología de enseñanza que desarrolla en clase ha de ser la misma tanto para el alumnado inmigrante como para el que no lo es? ¿Podría argumentarlo en cualquier caso?
9. ¿Conoce usted algunos programas institucionales para implementar la enseñanza intercultural en su escuela? Si fuera así, ¿podría especificarlos?



## **La discapacidad visual desde una perspectiva Inter seccional de inclusión<sup>1</sup>**

Visual impairment from an intersectional perspective of inclusion

*Sandra Milena Sánchez-Medina<sup>2</sup>*

*Edisson Díaz-Sánchez<sup>3</sup>*

### **Resumen**

El presente artículo es producto de una investigación, cuyo objetivo era evaluar el proceso lector braille de los estudiantes en condición de discapacidad visual después de realizar una intervención pedagógica en el colegio Técnico José Félix Restrepo de la ciudad de Bogotá (Colombia), entre los años 2017 y 2018. La indagación es de tipo cualitativo, fundamentada en las epistemologías del Sur, donde se utilizaron como instrumentos el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) adaptado en estructura y forma al sistema braille, los diarios de campo y la secuencia didáctica denominada “Braillectura”. La elección de esta población se dio porque se encontraron vacíos en cuanto a sus niveles de lectura escritura y uso del sistema Braille en general, además de evaluar los procesos educativos inclusivos desde una perspectiva Inter seccional, donde al final el resultado más sobresaliente fue un avance significativo en este proceso, ya que cada actividad propuesta se evaluó con preguntas de tipo inferencial,

---

1 Artículo de investigación de resultados totales producto de la Maestría en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia.

2 Magister en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente-investigadora de la secretaria de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico: smsanchezm@educacionbogota.edu.co Celular: 3174751903-Dirección postal: 110851- ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2308-3294>

3 Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia) y docente-investigador (IJ) de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Miembro del grupo de investigación Gustavo Gutiérrez O.P: Teología Latinoamericana, en la línea de teología y pedagogía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás (reconocido por Colciencias en clasificación A). Correo electrónico: ediazs@educacionbogota.edu.co Celular: 3014276974-Dirección postal: 111021-Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5847-8248>

crítico y literal, concluyendo que sus habilidades lectoras se cualificaron, comprendieron los textos y analizaron con argumentos su punto de vista basándose en las situaciones planteadas.

### **Abstract**

The current article is the product of research, whose objective was to assess the reading braille process of students in a condition of visual impairment after performing a pedagogical intervention that was at the José Félix Restrepo Technical School Bogota, Colombia, over 2017 and 2018. The inquiry is qualitative, based on the Southern epistemologies, where the Reading and Writing Analysis Test (TALE) was used as instrument adapted to the Braille system in structure and form, field journals and didactic sequence were used as instruments named “Braillectura”. The selection of this population was given because there were gaps in their levels of reading, writing and use of the Braille system in general, in addition to evaluate inclusive educational processes from an intersectional perspective, where in the end the most outstanding result was a significant breakthrough in this process, as each proposed activity was assessed in an inferential form, critical and literal questions, concluding that their reading skills were qualified, the students understood the texts and analyzed with argument their point of view based on the situations that were set out.

**Palabras clave:** Discapacidad visual, escritura, inclusión, interseccionalidad, lectura, sistema braille.

**Keywords:** Visual impairment, writing, inclusion, intersectionality, reading, braille system.

### **Introducción**

Esta investigación se desarrolló en el colegio Técnico José Félix Restrepo, la cual es una institución que incluye en sus aulas niños y jóvenes en condición de discapacidad visual (ceguera y baja visión) y/o multidéficit, la cual hace referencia a estudiantes que, además de su condición visual, presentan una discapacidad asociada que puede ser de tipo sensorial o cognitiva. El objetivo del colegio en materia de inclusión es facilitar los procesos académicos y sociales por medio de la adaptación de material y de flexibilización curricular para atender de manera pertinente a esta población.

Por otra parte, en la institución se realiza un trabajo con los profesores quienes reciben capacitación por parte de los docentes de apoyo, a cerca del

manejo de la tiflotecnología (entendida como las herramientas tecnológicas que permiten el acceso a la información de manera más efectiva) y la lectoescritura del sistema Braille, logrando que sea implementado en las diferentes asignaturas y espacios académicos, para que los estudiantes en condición discapacidad tengan un proceso de inclusión exitoso.

A partir de la observación participante que se desarrolló como elemento diagnóstico de la investigación, se pudieron establecer las siguientes situaciones de los estudiantes en situación de discapacidad visual: En primer lugar, algunos docentes desconocen el sistema braille lo que dificulta la evaluación o corrección inmediata de trabajos escritos. Segundo, se encuentra con un grupo de compañeros que poco conocen acerca de la discapacidad y no pueden brindar apoyo o ayudas necesarias (repetición verbal de alguna instrucción, descripciones, adaptaciones, entre otras). Tercero, los docentes especializados que se encuentran en la institución para el apoyo de estos educandos tienen poco manejo del sistema braille por lo que no hay una corrección, retroalimentación o evaluación de cómo está siendo participe el estudiante dentro de las clases. Por último, el educando con discapacidad visual se encuentra con actividades pedagógicas dentro del ámbito educativo, donde no se realizan adaptaciones necesarias para que pueda ser partícipe de manera satisfactoria.

Además, los escolares con esta condición presentan poca habilidad en la lectura lo cual dificulta los procesos de abstracción de ideas principales y secundarias, realizar inferencias y el reconocimiento de los diferentes tipos de textos. Es por esto, que el interés de esta investigación es poder brindar una estrategia pedagógica que oriente este proceso, para que puedan mejorar la capacidad de abstracción de información, generando un cambio en su comprensión lectora y optimizar su proceso de inclusión educativa.

Es así que, el objetivo de la indagación fue evaluar la implementación de una secuencia didáctica que permitirá intervenir los procesos de comprensión de lectura en sistema braille, en estudiantes en condición de discapacidad visual de bachillerato del colegio Técnico José Félix Restrepo IED, donde se evidencie si hay una inclusión educativa desde el enfoque Inter seccional.

Los antecedentes investigativos tratados se desarrollaron a partir de la consulta de repositorios de diferentes Universidades de Ecuador, España y México donde se destacan los trabajos de Párraga (2015), Rodríguez (2010), Santana (2013), Soriano et al, (2013) y Valero (2017), las cuales

reflexionan el rol del estudiante con discapacidad visual en el aula y cómo deben ser usadas las nuevas tecnologías de la información para su inclusión de manera efectiva en aula regular.

A nivel nacional, indagaciones como las de Álvarez y Rodríguez (2016), Casas (2016), León (2016) y Soler (2014), demuestran el trabajo realizado en busca de mejorar los procesos lecto escriturales de la población con discapacidad visual por medio de textos adaptados, ayudas computarizadas y efectividad en los procesos inclusivos donde se evidencian cambios en el desarrollo académico de esta comunidad.

La orientación teórica de la indagación se sitúa desde la interseccionalidad, el cual es un enfoque que resalta las categorías creadas socialmente y cómo están relacionadas entre sí. Los ejes principales que trae consigo este término son: género, etnia, religión, discapacidad, edad, entre otros. La teoría propone que los seres humanos contamos con más de una de estas categorías y que analizando cada situación en particular, se puede crear una identidad individual, por lo que no se debe hablar de desigualdad ni de injusticias de ningún tipo porque cada ser humano es diferente y tiene sus propias características. Es necesario mencionar que la sociedad tiene diferentes categorías construidas social y culturalmente para clasificar a las personas, pero estas mismas llevan generalmente a una discriminación. Entre las categorías más importantes están: origen étnico, clase social, edad, nacionalidad, religión, orientación sexual, entre otras, generando una intersección entre unas clases y otras, formando una discriminación social por unos ideales formados culturalmente, pero que no tren consigo una posible diversidad.

En Colombia, establece el Ministerio de Educación Nacional (2013) que:

Se considera que la perspectiva interseccional ayudará a evitar los riesgos, presentes en el enfoque diferencial de derechos, de homogeneizar a los grupos considerados diferentes, ocultando las desigualdades y diferenciaciones internas; de “esencializarlos” encerrándolos dentro de fronteras culturas fijas, negando su historicidad y dinamismo; o de ignorar las relaciones de poder que subyacen y reproducen diferencias desiguales. p. 42)

Relacionando lo anterior al término discapacidad, podemos inferir que dentro de las políticas educativas las diferentes experiencias que cada individuo haya vivenciado puede tener un impacto más o menos

significativo desde donde se mire, porque las experiencias situadas para Rivera (2016), son entendidas como el conjunto de vivencias, situaciones, factores físicos, contextuales, ambientales, históricos y políticos que han permitido que la persona tenga una experiencia positiva o negativa según sea el caso.

Pero, ¿qué sucede cuando no todas las personas tienen un acceso a este derecho?, acá entra la exclusión, donde podría entonces considerarse a la educación como una marginación debido a que no todas las personas en condición de discapacidad tienen acceso a esta por diferentes factores. Desde la legislación actual no se debe vulnerar el acceso a la educación, pero esto no se cumple a cabalidad porque hay muchos vacíos estructurales y conceptuales que no permiten que haya un cambio en la mirada social hacia esta población.

Cuando hablamos de discapacidad se retoman los “lineamientos políticos de la educación inclusiva” propuestos por la Secretaría de Educación Distrital en el año 2018 que propone diferentes enfoques: *derechos humanos, diferencial, territorial, perspectiva de género e interseccionalidad*, siendo este último el más completo porque analiza “los sistemas de dominación (racismo, sexismo, homofobia, etc.), no se relacionan como una agregación de desigualdades en la vida de una persona sino de modo simultáneo, complementario, imbricado y coherente provocando mayores condiciones de vulnerabilidad” (p. 20).

Cuando se relaciona la interseccionalidad con la inclusión de las personas con discapacidad es importante señalar :

- Se debe reevaluar el término en condición de discapacidad, porque desde el título ya contempla la presencia de discriminación, ya que hace énfasis en que está en una condición diferente respecto a otro, la cual a su vez interactúa con uno o más factores exclusionistas que afectan a la persona.
- Es importante hacer un seguimiento a las personas con discapacidad desde los ámbitos donde están inmersos para evaluar las políticas y programas que han sido creados y así, disminuir la desigualdad social, poder combatir los espacios de discriminación y realizar cambios oportunos para que las nuevas generaciones experimenten una realidad diferente.
- Hacer un “análisis sociológico dirigido a dilucidar el tema de la reproducción de las desigualdades a causa de la interacción de más de dos factores de discriminación, examinando las consecuencias que se pudiesen proyectar a causa de dicha fusión e interacción” (Buenaño, 2017, p. 26).

- Fomentar en la comunidad educativa valores y prácticas que reduzcan la discriminación.

En cuanto a la normatividad colombiana en materia de inclusión se a la Corte Constitucional (2004), el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones (2013) y el Ministerio de Salud (2016), por medio de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social impulsada por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) en su decreto 166 del año 2013 del ministerio de Salud y Protección Social que busca asegurar el goce pleno de los derechos y cumplimiento de los deberes de las personas con discapacidad.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013 aprobada por el Ministerio de Salud y protección social establece un reconocimiento y resignificación de la discapacidad desde el ámbito social y derechos humanos para garantizar su inclusión plena. El Decreto 1421 del Ministerio de Educación Nacional (2017), reglamentado en el marco de la Educación Inclusiva establece todos los parámetros para la atención integral de las personas con discapacidad, donde el servicio educativo debe garantizar el ingreso a las personas con discapacidad bajo unas condiciones de accesibilidad, flexibilidad y equidad con los demás estudiantes sin discriminación alguna, para lo cual, los docentes deben aplicar el Diseño Universal de Aprendizaje con el objeto de generar espacios de igualdad de oportunidades y enriquecer las prácticas educativas (Presidencia de la República, 2017).

Con esta normatividad queda claro que se debe garantizar el ingreso a cualquier persona en condición de discapacidad a la educación pública, donde el gobierno nacional va en busca de una igualdad de oportunidades y condiciones para este grupo de personas; además, que es importante buscar la permanencia y egreso de estos estudiantes y que ante todo primar pertinencia, eficacia, eficiencia y calidad, eliminando las barreras que limitan a estos sujetos en el ámbito educativo.

A continuación, en la tabla 1, se realiza una breve descripción de las categorías usadas durante la investigación.

Tabla 1

*Sistema de categorías de la investigación*

Categoría	Concepto
<b>Discapacidad visual</b>	<p>Ceguera: “hablamos de personas con ceguera para referirnos a aquellas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz (pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos)” (Organización de Ciegos Españoles, 2013, p. 22). La deficiencia visual es “aquellas personas que con la mejor corrección posible podrían ver o distinguir, aunque con gran dificultad, algunos objetos a una distancia muy corta (Organización de Ciegos Españoles, 2015, p. 22). En la mejor de las condiciones, “algunas de ellas pueden leer la letra impresa cuando ésta es de suficiente tamaño y claridad, pero, generalmente, de forma más lenta, con un considerable esfuerzo y utilizando ayudas especiales” (p. 23).</p>
<b>Escritura</b>	<p>En la escritura del sistema braille se debe tener en cuenta diferentes factores: que el niño tenga nociones tempero-espaciales previas que le permitan la adquisición de esta habilidad; que sepa que se escribe de derecha a izquierda invirtiendo la numeración de los puntos dentro del cajetín se debe escribir llevando el orden de los puntos para que no haya confusiones. Antes de iniciar la escritura se debe tener precisión y ubicación dentro del cajetín y, por último, todos los puntos deben tener un relieve idéntico por lo que se debe trabajar la presión manual con actividades previas (Bueno &amp; Espejo de la Fuente, 2004; Martínez &amp; Polo 2004).</p>
<b>Inclusión</b>	<p>El término se define como: “el derecho que tenemos los niños, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a una educación de calidad, que considere y respete nuestras diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, discapacidad, edad, etc.” (Ministerio de Educación Perú, 2007, p. 8). Esta educación no se enfoca netamente a las necesidades educativas especiales sino también se retoman las necesidades individuales y comunes (Organización de Estados Iberoamericanos (2007); Ministerio de Educación Nacional (2012) Secretaria Educación del <i>Distrito</i> (2018).</p>
<b>Lectura</b>	<p>Para Juan Mata en su libro <i>Leer cómo, enseñar que</i>, afirma que: “la lectura está amenazada de muerte por la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, dando por supuesto que el tiempo que los niños y jóvenes emplean en navegar se detrae de la lectura de libros” (2008, p. 210); es decir que, si estamos usando la lectura de manera más trivial, sólo para jugar, enviar un mensaje o testear a un amigo o familiar. Para el niño con discapacidad visual la discriminación perceptiva que el infante tenga le va a permitir identificar con mayor rapidez los caracteres escritos. Es por esto que se hace primordial favorecer el uso de las manos como instrumento para construir imágenes con significado. Es necesario que el niño ciego, explore de forma significativa los objetos de manera bidimensional para que “llegue a formar imágenes que le ayuden a elaborar la información más eficazmente” (Organización de Ciegos Españoles, 2015 p. 49; Martínez &amp; Polo, 2004; Mata, 2008).</p>

Categoría	Concepto
Sistema braille	<p>El código braille se constituye de dos columnas y tres renglones de puntos en relieve que se adaptan a la sensibilidad de la yema de los dedos. De esta forma, se consigue que las personas ciegas reconozcan cada letra con una imagen táctil. El código braille se basa en la combinación de 6 puntos en relieve sobre un espacio llamado “cajetín”. Éste tiene unas dimensiones de 6,2 y 7,1 mm de alto y un ancho de 3,7 y 4,5 mm. A los tres puntos izquierdos del cajetín se le asigna de arriba abajo los números 1, 2 y 3 y, los de la derecha 4, 5 y 6. Con la combinación de dichos puntos se obtiene aproximadamente 64 combinaciones que serán las letras y símbolos de lectoescritura braille (Martínez &amp; Polo, 2004).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión documental

Actualmente, los estudiantes en condición de discapacidad visual están en aula regular con apoyos pedagógicos pertinentes; sin embargo, los docentes no están al tanto de cómo se usa el sistema Braille y generalmente no tienen la capacidad de evaluar o rectificar si el estudiante entiende o no un texto, situación que hace difícil la manera en que los educandos aprenden, comprenden y elaboran textos. Es por esto, que se busca diseñar una propuesta pedagógica dirigida a maestros y alumnos respecto al uso pertinente del sistema Braille, para poder así llevar a cabo un proceso académico oportuno e inclusivo desde el enfoque Inter seccional.

### Método

El proceso metodológico se desarrolló en la investigación desde la perspectiva epistémica de Sousa (2009), denominada: *epistemologías del Sur*, que el autor define como

(...) la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. (p. 12)

Por su parte, las epistemologías del Sur buscan traer esas ideas que están del otro lado de la línea, porque si no se hace, no se podrán ver las formas de exclusión radical en las que viven todas las teorías, como la teoría de ciudadanía, derechos humanos, democrática; en tanto los sociólogos y pensadores deben reflexionar, ubicados en esta línea abismal para ver más allá de las realidades metropolitanas. Para Sousa (2009), existen dos ideas

fundamentales en las epistemologías del Sur: la ecología de los saberes y la traducción intercultural, que permiten visibilizar y validar el conjunto de saberes y prácticas que las comunidades generalmente marginadas han desarrollado para integración con el mundo. La gran idea que lleva las epistemologías del Sur es la noción de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental. Por eso, hay que mirar la infinita experiencia del mundo y no hay ninguna teoría general que la pueda cubrir y contabilizar a todas, en tanto se requiere una teoría general de la imposibilidad de una teoría general, por lo cual se debe vivir y celebrar la diversidad y no sufrirla.

La indagación tiene un enfoque cualitativo porque las acciones que serán objeto de investigación “se centran en la comprensión de la realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de los protagonistas” (Quintana, 2006, p. 48). Se toma entonces este enfoque porque las acciones de observación, descubrimiento de nuevos conceptos y el razonamiento hacen parte de la investigación social que se lleva a cabo en la institución educativa.

Dentro del campo de la investigación social y cualitativa existen diferentes metodologías de indagación, pero atendiendo y procurando la coherencia entre los objetivos, los postulados teóricos, conceptuales y epistémicos, el método a desarrollar es la etnometodología, la cual tiene sus cimientos en la década de los sesenta, a partir de los trabajos de Garfinkel (1967), (1974), Cicourel (1974) y Zimmermann et al, (1978); la cual es entendida como por Firth (2010), como

[...] una propuesta básica de la sociología que ofrece una perspectiva particular acerca de la naturaleza e indagación del orden social. Los etnometodologistas estudian lo que se da, por cierto, las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias. (p. 598)

Tomando como referencia esta definición, la etnometodología fue el procedimiento que orientó la investigación, debido a que se tomó como referencia un conjunto de estudiantes en condición de discapacidad visual, dónde por medio de algunas técnicas e instrumentos del orden cualitativo, se buscó analizar información sobre los procesos lecto escritores que desarrolla este tipo de población, los cuales contribuyen al reconocimiento de la diversidad educativa en las aulas de la nación.

El colegio Técnico José Félix Restrepo genera procesos de acompañamiento en la formación integral de niños y jóvenes a nivel cognitivo, afectivo, expresivo, con el objetivo de fomentar el desarrollo de personas competentes, trascendentes y comprometidas con el mejoramiento de su entorno, calidad de vida y de la sociedad colombiana. Es una institución que se caracteriza por brindar un apoyo permanente a los estudiantes de inclusión que se encuentran en la jornada mañana y noche con discapacidad visual (ceguera y baja visión). Se elige entonces como población a ocho estudiantes con ceguera total de la sede A jornada mañana, donde se hace notorio que presentan diversas dificultades en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítica del sistema braille; además, de poca fluidez verbal para poder generar textos escritos, de acá nace la necesidad de buscar una metodología que cambie esta situación y permita la inclusión de estos jóvenes en el aula regular.

Los instrumentos de recolección de información fueron el Test de Análisis de Lectura (TALE) de Cervera y Toro (1980), los diarios de campo de Martínez (2007), y la secuencia didáctica denominada Braillectura, los cuales fueron validados por expertos en el área de inclusión de personas con discapacidad visual.

Las fases que se tuvieron en cuenta para esta investigación están basadas en los planteamientos de García et al, (1996):

- Fase preparatoria: el investigador inicia con la construcción de una problemática y un diseño para poderlo intervenir.
- Fase reflexiva: Luego que el investigador ya tiene definida una problemática se pasa a la pregunta de investigación donde se determina una realidad educativa y una posible intervención autorreflexiva.
- Etapa de diseño: Después del proceso teórico, se debe estructurar una arquitectura que tenga en cuenta: los sujetos de investigación, qué método será el más apropiado que método de indagación se va a utilizar, qué técnicas de investigación se usarán para recoger y analizar datos y cómo se realizan las conclusiones de la intervención.
- El trabajo de campo: En un primer momento se da la observación teniendo como base a los sujetos, materiales y didácticas que pondrá en escenario.
- Fase informativa: Es la presentación y difusión de los resultados.

## Resultados

A continuación, se realiza una breve descripción de los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de información primero, se toma como referente el test TALE 1, luego los diarios de campo, la secuencia didáctica implementada y por último la ejecución de TALE 2, donde se realiza una comparación de los avances obtenidos por los estudiantes con discapacidad visual. Finalmente, se realiza una triangulación de la información de la investigación implementada.

El Test de análisis de lectura y escritura (TALE), fue creado por Josep Toro y Montserrat Cervera en el año de 1972. Es una prueba que determina a nivel general las características de lectura y escritura de cualquier niño en el proceso adquisitivo de este. Esta prueba se divide en dos grandes grupos, lectura y escritura. En la parte de lectura se espera que el evaluado realice las siguientes actividades: lectura de letras, lectura de sílabas, lectura de palabras, lectura de texto, comprensión lectora y velocidad lectora. Se inicia desde lo más concreto a lo más general. Cada uno de estos ítems es puntuado y al final de esta sección son sumados para saber el desempeño. Luego se inicia con la escritura que se divide en los siguientes ítems: tamaño de letra, irregularidad en la escritura, oscilación, líneas anormales, interlineación, superposición y curvas. Al igual que la lectura cada error es puntuado y se irá registrando en una rejilla de evaluación. Por otra parte, se evalúa a su vez la ortografía natural y la ortografía arbitraria. La primera tiene relación con la sustitución, omisión, unión, separación, adición, inversión de letras e inversión de sílabas. La segunda, hace referencia a la acentuación, puntuación, consonantes simples y dobles. Es importante resaltar que dentro de los estándares evaluados dentro de la prueba está la grafía y la posición que ocupan las letras dentro de determinado renglón (Cervera & Toro, 1980).

En la tabla 2, se visualiza la situación del estudiante invidente desde el mismo momento de su aplicación y permite al docente conocer los fallos ortográficos que puede presentar el educando y permite la adaptación y plan de intervención oportuno.

Tabla 2.

*Resultado de TALE 1 en relación a las categorías de análisis.*

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Discapacidad visual</b>	El Test fue adaptado para la población con ceguera total para poder validarlo por expertos y ser fiel a la estructura principal del original. Se evidencia que a pesar de su condición visual los estudiantes pudieron realizar todas las actividades establecidas con una prolongación de 10 minutos máximo por cada ítem. La prueba diagnóstica muestra que los estudiantes se muestran inseguros para responder algunos ítems por su complejidad y por su poca relación directa con la lectura y la escritura.
<b>Escritura</b>	Esta categoría se evalúa por medio de las actividades: copia de palabras, dictado y escritura espontánea. Los educandos presentaron omisión y/ o sustitución de fonemas que no se encontraban en el texto de igual manera; mostraron errores ortográficos por realizar la actividad de manera rápida. Hubo dificultades para el desarrollo de la prueba, se mostraron temerosos e inseguros.
<b>Inclusión</b>	Por el hecho de realizar una adaptación al test ya se da por sentado que hay una diferencia a la población regular. Los estudiantes con discapacidad visual afirman que en clases no pueden realizar la mayoría de actividades al mismo ritmo que sus compañeros, por esto no ven la relevancia en escribir con buena ortografía o leer correctamente. Algunos confiesan que no leen la toma de apuntes realizada en clase y que sólo lo hacen para satisfacer al docente.
<b>Lectura</b>	Esta categoría se evalúa por medio de las actividades: reconocimiento de símbolos y comprensión lectora. En el reconocimiento de símbolos el desempeño fue similar en los estudiantes, presentan dificultad en el reconocimiento de los símbolos, ya que algunos no son muy usados y se confunden con simbología matemática (signo de admiración, signo de interrogación, comillas, entre otros). Estos resultados dan una idea del poco uso que estos estudiantes hacen de los signos de puntuación en sus escritos académicos.
<b>Sistema Braille</b>	Es importante que el estudiante haga un mayor uso de este sistema en las actividades que realice, no sólo académicamente sino en todo lugar donde se desenvuelva para poder así bajar los índices en comparación con sus compañeros, además de permitir una independencia para la realización de cualquier acción. La adaptación de la prueba fue hecha con la máquina Perkins para poder observar cualquier error por parte de los investigadores, pero a pesar de esto, los estudiantes no leían ni comprendían algunas instrucciones por lo que se debía reforzar verbalmente.

Fuente: Elaboración propia

Otro instrumento aplicado en la investigación fueron los diarios de campo que ayudan al indagador a enriquecer y evaluar la práctica educativa. Dentro del diario de campo se dividen tres puntos: la descripción que hace referencia a la manera narrativa de detallar el desarrollo de la acción. “En esta parte de la descripción también se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad” (Martínez, 2007, p. 77).

La segunda parte se denomina argumentación y se busca profundizar la relaciones y situaciones que se escriben en la descripción, claro está, que se debe tomar la teoría como base para “poder comprender como funcionan esos elementos dentro del problema u objeto de estudio” (Martínez, 2007, p. 78). Por último, se encuentra la interpretación donde el indagador debe hacer un análisis de la experiencia vivida en la práctica para poder interpretar y comprender lo sucedido en el proceso investigativo.

Para llevar a buen término este fenómeno es necesario que el investigador tenga una objetividad respecto al hecho y debe tener cuidado con los juicios de valor que denomina. En la tabla 3, se dan a conocer los resultados de los diarios de campo.

Tabla 3.

*Resultado de los diarios de campo en relación a las categorías de análisis.*

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Discapacidad visual</b>	Los estudiantes conversaban con los investigadores y se mostraban expectantes de las actividades que se realizarían porque eran actividades llamativas y fuera de lo común. En la interacción entre ellos se manifiesta su desagrado para usar el sistema braille porque manifiestan que es complejo hacerlo con rapidez a la hora de realizar copia dentro de las clases, además por la complejidad del mismo. Se evidencia que la gran mayoría de estudiantes utilizan de su mano predominante, su dedo índice para leer y posteriormente escribir. Las actividades las desarrollan de manera satisfactoria.
<b>Escritura</b>	Al no contar con mucho tiempo para la implementación de la secuencia, los estudiantes escribían de manera rápida cometiendo omisiones o sustituciones en los puntos dentro de la pizarra. En los textos realizados ellos optaban por preguntar qué otras ideas podían implementar, porque sus niveles de argumentación son pocos. En ocasiones perdían el renglón y optaban por pedirle al investigador que les dirigiera la mano para nuevamente retomar la actividad, además de perder el renglón o cajetín por agentes externos como ruidos o interrupciones de último momento.

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Inclusión</b>	En las conversaciones hechas, se hace evidente que ellos prefieren tener al lado a un compañero vidente que les lea o que escriba en tinta para ellos no tener que hacerlo. Sienten una gran desventaja frente a su grupo porque cuando desean hacer aportes, ya el docente de aula va en otra temática y no hace la revisión correspondiente a sus escritos al no tener el conocimiento del braille. Se cuenta además con tiftotecnología que podría ser una ayuda para la toma de apuntes, elementos como (all reader, jaws, grabadora de voz, entre otros).
<b>Lectura</b>	El aula de apoyo cuenta con material en braille, pero en su mayoría son textos muy extensos y pesados, lo que causa que el estudiante no desee llevarlo a casa o clase. Son pocos los espacios donde ellos leen, sólo lo hacen donde se les entrega el material impreso. Se debe reforzar el uso de los dos dedos índices para una mayor percepción háptica y, por ende, una mayor comprensión de textos. El INCI ha impreso gran cantidad de textos, pero pocos son llamativos para los estudiantes, se debe suministrar lecturas de acuerdo las edades de los estudiantes para que se interesen nuevamente por la lectura.
<b>Sistema Braille</b>	Debe ser visto como la escritura convencional de los invidentes, el sistema braille tiene todos los elementos para ser una lengua escrita que transmite e intercambia saberes a toda la población sin importar su condición. Hay que darle más importancia, realizar más seguimientos de cómo se está usando dentro del aula, implementar más capacitaciones a los docentes para que ellos tengan una exigencia a la hora de calificar producciones escritas y así poder retomar el buen uso de este sistema que es muy único y llamativo.

Fuente: Elaboración propia

Para subsanar estas dificultades se propuso implementar una secuencia didáctica, la cual busca que el estudiante recorra diferentes momentos de aprendizaje que demandan una complejidad mayor, en la medida en que avanzan los temas a tratar; para esto, se crea una serie de actividades secuenciadas que ayudarán a vislumbrar el rendimiento académico de los estudiantes respecto a su comprensión lectora y dará una mirada más amplia acerca de cómo pueden ser intervenidos en el aula en un futuro próximo.

La secuencia didáctica busca que el estudiante promueva, abstraiga, deduzca, elija, demuestre y halle diferentes soluciones a una serie de incógnitas planteadas en cada actividad para mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico, para lograr generar un cambio en sus hábitos de lectura y abstracción de información.

Para Díaz (2013), las secuencias son utilizadas con la finalidad de crear situaciones de aprendizaje que permitan desarrollar un aprendizaje

significativo, por ello, es importante resaltar que los talleres realizados en la secuencia tienen un fin de identificar cómo se encuentra el estudiante en su análisis de información y qué puede deducir cuando se presenta algún tipo de distractor dentro de la guía. La estructura a trabajar dentro de la secuencia didáctica se basa principalmente en tres momentos planteados: a) Actividades de apertura: Cada actividad contara con un momento de inicio al tema a través de una pequeña indagación de conocimientos previos que permita despertar el interés del estudiante por la temática a trabajar; b) Actividades de desarrollo: Serán aquellas acciones donde el estudiante aplique su conocimiento y de solución a un tema en particular y, c) Actividades de cierre: Es aquel momento donde se evalúa la intervención del educando en la actividad. Por lo general, son preguntas de respuesta abierta que vislumbran un poco la participación y pertinencia del tema tratado y una retroalimentación conjunta de posibles dificultades del desarrollo de esta.

Cabe aclarar que dentro de la aplicación de la secuencia didáctica hubo una adaptación de la misma al sistema Braille, debido a la condición visual que presentan los estudiantes que hicieron parte de la investigación y cuyos resultados se muestran en la tabla 4.

Tabla 4.  
*Resultado de secuencia didáctica Braillectura en relación al análisis de categorías.*

Categoría	Hallazgos
<b>Discapacidad visual</b>	Luego de las diez sesiones realizadas en la implementación de la secuencia didáctica se puede afirmar que los estudiantes fueron partícipes y estaban a la expectativa de las actividades que debían desarrollar. Sintieron facilidad en algunas actividades porque al estar en sistema braille, facilitó su desarrollo y permitió que se concibieran a gusto desarrollándolas. Es importante que siempre se maneje el lenguaje conocido para el estudiante en este caso la adaptación al sistema braille.
<b>Escritura</b>	Durante la implementación de la secuencia didáctica, se buscó que en estas actividades los estudiantes terminaran los textos, predijeran finales, completar espacios y organizar diferentes estructuras gramaticales. Todo esto fue desarrollado de manera escrita, donde los investigadores notaban la apropiación del lenguaje escrito y el correcto uso del sistema Braille. Además, estas actividades permitieron que los educandos sintieran mayor seguridad en la elaboración de textos porque no fueron juzgados si había en una u otra ocasión algún tipo de error.

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Inclusión</b>	La secuencia didáctica fue pensada para estudiantes regulares y estudiantes en condición de discapacidad visual, como un apoyo que se le puede brindar al docente de aula como una manera diferente de evaluar procesos de abstracción y creación textual, se buscó, además, que el estudiante regular realizara las mismas actividades y que infiriera errores ortográficos o de coherencia de texto, algo que se ha perdido un poco dentro del aula. Además, de ser un material flexible y pensado para diferentes edades que puede ser adaptado a diferentes edades y discapacidad es como fue pensado en un principio.
<b>Lectura</b>	Luego de la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes fortalecieron la capacidad de percibir errores ortográficos, de escritura y forma de las palabras. Podían deducir fácilmente los errores y palabras repetidas en los textos, la organización de un escrito en desorden y organizar una historia. Mediante estas micro habilidades se pretendía mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, en cada actividad propuesta se realizaba al final una evaluación con preguntas de tipo inferencial, crítico y literal, con el fin de fortalecer sus habilidades lectoras.
<b>Sistema Braille</b>	La implementación de la secuencia didáctica trajo consigo una serie de textos que su estructura presentaba diferentes signos ortográficos, los cuales los estudiantes comenzaron a identificar y comprender su uso dentro de la lectura para dar sentido y forma a estos. Se maneja la simbología braille de manera correcta para que se utilice correctamente en español y no sea pensado como simbología de otro tipo (musical, química o física), que es muy común que se encuentre esta confusión; además de usar instrumentos como la máquina perkins, que permitió la realización de los puntos en alto relieve con gran claridad para los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Después de la implementación de la secuencia didáctica denominada Braillectura, nuevamente se efectúa el TALE, con el fin de analizar los avances que obtuvieron los estudiantes invidentes, tal y como se dan a conocer en la tabla 5.

Tabla 5.

*Análisis de resultados luego de la implementación de TALE 2*

Categoría	Hallazgos
<p><b>Discapacidad visual</b></p>	<p>Se puede afirmar que la discapacidad visual no tiene límites a la hora de realizar intervención. Puede ser tratada como otra población y, lo más importante es tener el material idóneo para ellos en donde se ven resultados extraordinarios. Son un grupo de estudiantes participativos y dinámicos que retan al investigador a continuar promoviendo espacios de participación de aprendizaje. Este test podría ser implementado en los diferentes grados y procesos educativos porque da diagnóstico de cómo están los conocimientos escriturales y es una fuente importante para tener en cuenta y como complemento a la discapacidad visual.</p>
<p><b>Escritura</b></p>	<p>La mayoría de estudiantes presentaron dificultad en la escritura porque a pesar de que las frases y las palabras se les dictaban claramente y se les repetían, si así lo solicitaban, los estudiantes escribían erróneamente. Los errores más frecuentes están en: uso de b y v, uso de tildes y mala posición de la pizarra, lo que conlleva a colocar uno o más puntos en el cajetín. Los estudiantes fueron creando hábitos en la medida que las actividades de la secuencia didáctica se iban implementando, para ellos era importante sentir que lo que escribían era entendido por los investigadores.</p>
<p><b>Inclusión</b></p>	<p>Al ser actividades creativas y diferentes a las usadas convencionalmente en clase, los estudiantes regulares se sintieron interesados en participar de las actividades. Acá se evidencia que el rol se intercambió en el sentido que ellos comparaban preguntas con los estudiantes con discapacidad visual, logrando así un afianzamiento de relaciones interpersonales que son necesarias dentro del aula. Además de tener un espacio de intercambio de conocimiento porque los estudiantes regulares poco conocían de los instrumentos y orden que debe llevar el sistema braille y, con las actividades comenzaron a adquirirlo ya aprenderlo.</p>
<p><b>Lectura</b></p>	<p>Luego de la intervención, se observó una mejoría significativa en la copia de palabras, el estudiante tenía más habilidad en la lectura al utilizar sus dos manos para la ubicación y lectura de las palabras, de 25 palabras solamente obtuvieron errores en 8 y otros estudiantes no tuvieron ninguno. Los estudiantes presentaron mayor destreza en el reconocimiento de los símbolos al haberlos usado y leído en las diferentes actividades de la secuencia didáctica porque intencionalmente se repetían para que se lograra una interiorización conceptual permitiendo un aprendizaje significativo.</p>

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>
<b>Sistema Braille</b>	Es importante que el sistema braille sea reforzado en espacios extracurriculares, que se rete al estudiante al buen uso de este y que todos los materiales que sean adaptados para esta población sean idóneos y que tengan la capacidad de perdurar en el tiempo (braille encima de acetatos o de cinta rotuladora), para que el estudiante pueda interactuar con este sin dificultad y sin el miedo a ser borrado como pasa con la hoja convencional. Luego de la intervención se ve una notable mejoría en la utilización de este sistema tanto escrito como lector.

Fuente: Elaboración propia

Luego de los resultados anteriores, se realiza la triangulación de la información donde se confronta los hallazgos obtenidos por cada una de las categorías y su interlocución con los postulados teórico-conceptuales de la presente investigación, tal y como se observa en la tabla 6.

Tabla 6.

*Matriz de triangulación de la información de la investigación*

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Relación con referentes teóricos</b>
<b>Discapacidad visual</b>	Los ocho estudiantes seleccionados para esta investigación muestran diferentes niveles de percepción háptica, a pesar que todos tienen la misma condición de ceguera total. Algunos han tenido más estimulación táctil que otros lo que facilita o no la lectura del sistema braille. Se evidencia que aún hay confusión de la simbología braille por lo que se demora el proceso lector y, por consiguiente, la abstracción de la información. El uso correcto de las dos manos sobre el papel es vital para que haya una mayor interiorización de conceptos.	Para la Organización de Ciegos Españoles (2013), la ausencia de la visión no afecta los procesos cognitivos, es por ello que siempre se puede generar aprendizaje en estos estudiantes, por lo cual se debe contar con diversos materiales y estrategias que permitan al estudiante compensar esta ausencia de visión con sus sentidos restantes, generando así aprendizaje significativo que responda a las capacidades y necesidades de este.

Categoría	Hallazgos	Relación con referentes teóricos
<b>Escritura</b>	<p>Los estudiantes presentan inconvenientes a la hora de realizar escritos. Por lo general, escriben como escuchan y no tienen en cuenta las normas ortográficas básicas. Esto se debe a que no leen en otros espacios que no sea el académico, por lo que se quedan con esos errores; además porque no hay una corrección de los docentes de apoyo para que se vaya afianzando su escritura, sino que ellos se quedan con esas dificultades y no hay un profesional que esté al pendiente de este proceso. En la escritura espontánea les cuesta tener ideas secuenciadas para realizar un texto y es evidente que no usan sus dos manos para poder ubicar su punzón y, por consiguiente, se pierde tiempo en la continuidad de la actividad.</p> <p>Luego de la intervención algunos de los estudiantes ya empezaron a manejar más sus dos manos y preguntaban cómo se debía escribir y qué puntos tenían los símbolos poco comunes como la x y la u diéresis.</p>	<p>Si se evalúa la escritura braille hay una gran cantidad de inconvenientes. Primero, porque el manejo de la pizarra se hace de manera rápida para ir a la par con los videntes; segundo, porque en ocasiones adquieren estereotipias (movimientos involuntarios repetitivos, sonidos constantes sobre la pizarra, presión sobre el globo ocular con los dedos u objetos, entre otros), que dificultan la escritura; tercero, porque no se desarrolla la conciencia fonológica, lo que lleva a que no identifiquen bien lo que están escuchando, además de contar con bastantes errores ortográficos a causa de su poco gusto por la lectura. Se pueden encontrar: repeticiones, adiciones, inversiones, sustituciones y errores de sobre posición de la pizarra.</p>

Categoría	Hallazgos	Relación con referentes teóricos
<b>Inclusión</b>	<p>Los estudiantes con discapacidad visual se demoran el doble de tiempo en realizar actividades de lectura y escritura en comparación con sus compañeros regulares. Esto se debe a varios factores: el primero, es la contaminación auditiva que se sufre dentro del aula, que es muy ruidoso y hace que el estudiante pierda fácilmente el hilo de lo que el docente está tratando de explicar. Segundo, se encuentra que el maestro en su manera de comunicarse verbalmente no se hace entender, obvia situaciones como “esta palabras se escribe con...” y a su vez, el docente de aula se le es presentado el trabajo escrito en braille, pero él, al no conocer el sistema se remite al aula de apoyo donde se debe hacer la transcripción de braille a tinta, pero este proceso demora dos o más días y el docente ya ha sacado sus calificaciones, proceso que no es retroalimentado y el estudiante con discapacidad visual no supo cómo fue su desempeño y qué debe mejorar.</p> <p>Además, que sus compañeros de aula no están capacitados para realizar apoyo porque no conocen el sistema braille y prácticamente, el estudiante con discapacidad se encuentra en el aula pero su trabajo es de manera individual, pocas veces grupal.</p>	<p>Todas las instituciones donde se trabaje con esta población, dependiendo el residuo visual y los tipos de ayudas ópticas que requiere el estudiante, estos deben ser tenidos en cuenta para la elaboración de material, que le permitirá participar en el proceso de aprendizaje porque tendrá la posibilidad de ser un sujeto activo en el proceso académico de acuerdo a sus capacidades y habilidades, logrando una inclusión de manera activa y efectiva en los distintos espacios académicos.</p> <p>La normatividad nacional debe garantizar el ingreso a cualquier persona a la educación pública o privada, que el Gobierno Nacional va en busca de una igualdad de oportunidades y condiciones para este grupo de personas (Ministerio de Educación Nacional 2012), además de buscar la permanencia con: pertinencia, eficacia, eficiencia y calidad eliminando las barreras que limitan a estos sujetos en el ámbito educativo.</p>

Categoría	Hallazgos	Relación con referentes teóricos
<b>Lectura</b>	<p>Los estudiantes leen de manera pausada con poca fluidez. Se realiza la lectura, pero no hay comprensión del texto en cuanto a idea principal, personajes o nudo de la historia. Por lo general, los estudiantes comentan que no leen fuera del aula de clase y que no les gusta mucho esta actividad por los textos largos y pesados. Aseguran que hay pocos libros de los cuales puedan tener acceso y que prefieren escuchar audio libros o hacer otro tipo de actividades. Gran parte de este inconveniente se debe a que dentro de la institución educativa no se les exige al igual que sus compañeros que deben leer y producir textos argumentativos.</p>	<p>Para Martínez y Polo (2004), afirman que un proceso lector se debe contar con las siguientes habilidades: Vocabulario adecuado, habilidad de mantener una conversación, adaptación social y emocional, interés por libros y cuentos, competencia manual, discriminación y experiencia táctil y auditiva, reconocimiento de izquierda y derecha y desarrollo de memoria sino se cuenta con esto, es difícil que el estudiante adquiera el hábito de la lectura y llegue a una buena comprensión textual.</p>
<b>Sistema braille</b>	<p>Hay una dificultad del sistema braille porque usa simbología igual tanto para la matemática como para la escritura. Entonces, si un estudiante está leyendo y se encuentra con un guion, muy seguramente en su mente se reflejara el símbolo matemático “menos”. Casi todos los símbolos que se usan en el castellano como signos de admiración, interrogación, dos puntos, etc., tienen relación con la simbología matemática y por esto se crea una gran confusión en la parte cognitiva del estudiante con discapacidad visual. Otro factor a reevaluar es el método con que el estudiante adquirió el sistema braille.</p>	<p>Al igual que los videntes, existe una signo grafía específica para las áreas como: matemáticas, química, física, música e informática lo que hace que la persona invidente deba memorizar gran cantidad de combinaciones. Es por eso además que un mismo signo sirve para dos contextos diferentes. “Por ejemplo: el signo de admiración representa también, en el contexto de matemática el signo más” (Martínez &amp; Polo, 2004, p. 51).</p>

Fuente: Elaboración propia

De forma general, se puede establecer que después de la aplicación, sistematización, interpretación y análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, los estudiantes participaron

en los talleres planeados Se evidenció una apropiación de conceptos, la cual permitió la comprensión del funcionamiento del sistema braille. La mayor motivación se notó cuando se trabajaron actividades didácticas (adivinanzas, acertijos y retos). Además, reconocieron que esta secuencia mejoró su comprensión lectora y la manera en que interpretan un texto.

Se encontró que los jóvenes en condición de discapacidad visual cuentan con una gran potencial para desarrollar sus principales habilidades de escritura desafortunadamente carecen de la orientación necesaria para explotarlas. En cuanto a la lectura, es de gran importancia que el aula de apoyo les brinde más textos de todo tipo: académicos, informativos y de interés de cada uno para fomentar dicha actividad de una manera más pedagógica y didáctica.

## **Conclusiones**

Las instituciones educativas que tienen a su cargo a estudiantes en condición de discapacidad visual, deben contar con los docentes que manejen los conceptos básicos del sistema Braille, para que esto se cumpla, es necesario realizar talleres de capacitación y sensibilización respecto a la discapacidad, propiciando así que el docente esté en condiciones de realizar el acompañamiento sin necesidad de recurrir al Aula de apoyo en los momentos que lo requiera, sino que pueda responder ante estas situaciones exigiendo de manera imparcial a todos los estudiantes independiente de su condición.

Es por esto, que la actitud de los docentes a la hora de seguir el proceso lecto escritor de todos los estudiantes debe enfocarse hacia “el valor que asigne a la lectura, al interés que promueva hacia esta, a la prioridad que conceda a la afición como plan escolar y a la forma en que puede desempeñarse como un modelo lector...” (Duque, Fajardo & Guzmán, 2012, p. 144), por lo cual es primordial dar ejemplo, estar en constante relación con diferentes textos para así contagiar a los estudiantes de este buen hábito.

Se lograron los objetivos propuestos debido a que los estudiantes respondieron positivamente a la secuencia didáctica puesta en práctica, porque cada participante en el proyecto de investigación logró un cambio en su proceso lector y mejoró su nivel comprensivo a nivel inferencial, literal y crítico.

Para el diagnóstico pedagógico se utiliza la batería de lectura y escritura

TALE, una prueba estandarizada que debió ser modificada para ser implementada a personas en condición de discapacidad visual. Sería de gran valor que estas pruebas fueran diseñadas para cualquier tipo de sujeto, independientemente de su capacidad cognitiva o sensorial con el fin de hacer un análisis más eficaz, no obstante la adaptación que se realizó a la prueba TALE, con ayuda de expertos en este campo, cumplió con algunos de los principales objetivos previamente establecidos porque permitió vislumbrar el nivel lecto escritor en el que se encontraban los estudiantes y facilitó el diseño e aplicación de la secuencia didáctica Braillelectura.

Es importante tener en cuenta que las actividades serían mucho más enriquecedoras en la medida en que los docentes se involucraran más en las mismas, que se pudieran generar secuencias didácticas no sólo pensadas para las personas en condición de discapacidad, sino que a su vez fueran implementadas para todos el aula, esto facilitaría el interés de los estudiantes por la lectura y mejoraría su interacción con los docentes, además de dejar un aprendizaje que sería de mucha utilidad en otros ambientes importantes a futuro como en el campo laboral u otros.

El proceso metodológico adelantado en la investigación, en concordancia con la interseccionalidad y las epistemologías del Sur, desde la investigación social con enfoque cualitativo permite un abordaje alternativo, seguro, fiable y pertinente con los objetivos propuestos para esta indagación, lo cual condujo a la recolección de datos, la validación, la interpretación y la sistematización, a partir de la triangulación de la información entre las categorías, los hallazgos en los instrumentos y confrontación con el marcos de referencia, para su posterior análisis y registro de los avances de los estudiantes en condición de discapacidad visual a partir de la implementación de Braillelectura. De esta manera, se pudo acceder, conocer y analizar una realidad educativa y sociocultural (generalmente invisibilizada), de las comunidades donde se educan estos aprendices con esta singularidad y con ello, mejorar sus condiciones de aprendizaje, su inclusión en el aula regular y potencializar otras competencias para hacer su vida más amable, agradable y feliz (Díaz, 2014).

Por último, es importante hacer énfasis en un aspecto fundamental al momento de ir en procura de mejorar las habilidades lecto escritoras de estos estudiantes, el cual es crear un ambiente adecuado que ayude a generar un vínculo entre el docente y el estudiante, en este caso referido a la importancia que desempeña la afectividad en estos escenarios. Se observó que los estudiantes en condición de discapacidad visual, en términos generales, carecen de este vínculo con sus docentes de aula lo cual obstaculiza significativamente el desarrollo de sus capacidades.

## Referencias

- Álvarez, V., & Rodríguez, P. (2016). *Enseñanza de la lengua castellana a niños y niñas con discapacidad visual de ciclo II en aulas inclusivas, consideraciones desde la experiencia de la práctica docente en el colegio O.E.A.* [Tesis de Pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Buenaño, S. (2017). *La discapacidad en situación de interseccionalidad entre factores de discriminación y política pública.* [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar] Repositorio Institucional – Universidad Andina Simón Bolívar.
- Bueno, M., & Espejo, B. (2004). *II Congreso virtual INTERREDVISUAL.* Madrid: España.
- Casas, M. (2016). *Acomodaciones computarizadas para la evaluación de comprensión lectora en estudiantes con limitación visual.* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia.
- Cervera, M., & Toro, J. (1980). *Test de análisis de lectura y escritura.* Madrid: TEA. Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2013). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.* Bogotá: Consejo Nacional de Política Económica y Social.
- Cicourel, A. (1974). *Cognitive sociology: Language and meaning in social interaction.* New York, Estados Unidos: Free Press.
- Corte Constitucional. (2004). Sentencia de la Corte Constitucional de Colombia, C-043 de 2004
- Díaz, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.* Ciudad de México: Paidós.
- Díaz Sanchez, E. (2014). Políticas públicas sobre la formación de educadores como parte esencial de la política de mejoramiento de la calidad educativa. *Itinerario Educativo*, 217-230.

- Duque, C., Fajardo, M., & Guzmán, L. (2012). Interacciones cognitivas y afectivas docente-niños y su relación con la competencia lectora en educación primaria. *Perspectivas Educativas*. Universidad del Tolima.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Revista Discurso y sociedad* 4, (3), 597-614. Traducida por: Teresa Cadavid. Recuperado de [http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4\(3\)Firth.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v04n03/DS4(3)Firth.pdf)
- García, E., Gil, J., & Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. New York, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- León, L. (2016). *El cuento como herramienta pedagógica para potencializar los procesos de lectoescritura en niños y niñas con discapacidad visual*. [Tesis de Pregrado, Universidad de la Sabana]. Universidad Universidad de la Sabana. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/23724>
- Martínez, I., & Polo, D. (2004). *Guía didáctica para la lectoescritura Braille*. Madrid: ONCE.
- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Mata, J. (2008). *Leer cómo, enseñar qué*. Madrid: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Discapacidad Colombia*. Recuperado de [file:///C:/Users/licen/Downloads/4-Orientaciones\\_atencin\\_educativa\\_en\\_discapacidad.pdf](file:///C:/Users/licen/Downloads/4-Orientaciones_atencin_educativa_en_discapacidad.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277\\_recursos\\_3.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recursos_3.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. or el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media*. Bogotá: El Bando Creativo. Ministerio de Educación Nacional. (Agosto de 2017). Presidencia de la Republica. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Ministerio de Educación Perú. (2007). *La inclusión en la educación, cómo hacerla realidad*. Recuperado de [file:///C:/Users/licen/Downloads/educacion\\_inclusiva\\_peru%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/licen/Downloads/educacion_inclusiva_peru%20(1).pdf)

Ministerio de Salud. (2016). *Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social*. Bogotá. Recuperado de [https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocionsocial/Discapacidad/Paginas/politica\\_publica.aspx](https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocionsocial/Discapacidad/Paginas/politica_publica.aspx)

Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones. (2013). *Discapacidad Colombia*. Bogotá. Recuperado de [https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY1680\\_DE\\_2013.pdf](https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY1680_DE_2013.pdf) *Ley 1680 de 2013*.

Organización de Ciegos Españoles. (2013). *Organización de Ciegos Españoles ONCE*. Recuperado de <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/concepto-de-ceguera-y-deficiencia-visual>

Organización de Ciegos Españoles. (2015). *La didáctica del braille, más allá del código*. Nuevas perspectivas de la alfabetización del alumnado con discapacidad visual. Comisión Braille Española: Madrid.

- Organización de Estados Iberoamericanos. (2007). *Organización de estados Iberoamericanos Foro Educativo*. Recuperado de file:///C:/Users/licen/Downloads/educacion\_inclusiva\_peru.pdf
- Párraga, R. (2015). *Realidad de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa en “San Pablo” de Manta y propuesta de Guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de lectoescritura*. [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10032>
- Quintana, A. (2006). *Psicología: Tópicos de la actualidad. Capítulo Metodología de investigación científica*. Lima: UNMSM.
- Rivera, M. (2016). Interseccionalidad e inclusión en la educación superior: Consideraciones sobre la universidad nacional de Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 44, 105-118. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012124942016000100010&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012124942016000100010&script=sci_abstract&tlng=es)
- Rodríguez, A., & Sanchez, J. (2010). Alternative means to access mediatic information for people with sensory impairments. *Comunicar: Revista científica de comunicacion y educacion*, 14(27), 219-224. Recuperado de <https://doi.org/10.3916/C27-2006-33>.
- Sakcs, H. (1974). A simple systematics for the organization of Turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735. Recuperado de [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2376846/component/file\\_2376845/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2376846/component/file_2376845/content)
- Santana, M. (2013). *La aptitud lingüística en estudiantes ciegos*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid] Repositorio Institucional – Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96163>
- Secretaría de Educación Distrital del Distrito. (2018). *Lineamientos de política de educación inclusiva*. Bogotá. Recuperado de file:///C:/Users/licen/Downloads/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf

- Soler, M. (2014). *Evaluación de la comprensión de lectura en personas con limitación visual*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia] Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/39423/1/458626.2014.pdf>
- Soriano, M., Sánchez, P., Soriano, E., & Nievas, F. (2013). Instrucción en estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca: efectos del agrupamiento de los estudiantes. En *Anales de Psicología* 29, 3, 848-854. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S021297282013000200024#bajo](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021297282013000200024#bajo). DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.158401>
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Valero, B. (2017). Estrategias para resolución de operaciones básicas en alumnos con discapacidad visual. En *Ciencia & Futuro* 7, 3, 125-136. Recuperado de [file:///C:/Users/licen/Downloads/1482\\_3746\\_1\\_SM.pdf](file:///C:/Users/licen/Downloads/1482_3746_1_SM.pdf)
- Zimmermann, D., Pollner, M., & Wieder, L. (1978). Ethnomethodology. *American sociologist*, 13(1), 6-15. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27702306>

**Educación ambiental desde la dimensión “Formas de vivir en el mundo” del Ministerio de Educación Pública costarricense, en relación con la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales<sup>1</sup>.**

The environment education from the dimension “Ways to live in the World” by Costa Rican Education Ministry, in relationship with nature science teachers formation

*Adanay Berrocal Cerdas*<sup>2</sup>

**Resumen.** El presente artículo surge de un trabajo de investigación que reflexiona sobre la educación ambiental (EA) desde una de las dimensiones propuestas en la política curricular bajo la que se rige el sistema educativo costarricense, en relación a la formación del docente de ciencias naturales respecto al tema. El objetivo del presente trabajo es analizar la educación ambiental desde la dimensión “*Formas de vivir en el mundo*” de la política curricular del Ministerio de Educación Pública, en relación a la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales. La misma se considera de enfoque cualitativo porque prioriza en acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural con el fin de obtener esas particularidades en lo que se estudia. La muestra corresponde a las y los educadores de ciencias naturales pertenecientes al circuito 03 de la provincia de Cartago, Costa Rica. La recolección de datos se da, a través del análisis de documentos, la aplicación de una entrevista semiestructurada a la muestra mencionada y el análisis comparativo de los resultados teóricos y experimentales. Dentro de los principales hallazgos, se muestra una educación ambiental para el desarrollo sostenible implantada por la cultura y la mecánica educativa conductual; pero, dentro de las

---

1 Artículo basado en el trabajo final de graduación, modalidad tesis para optar por el grado de licenciatura en la Enseñanza de las Ciencias Naturales. Universidad Florencio del Castillo, Costa Rica.

2 Licenciada en Enseñanza de las Ciencias Naturales. Universidad Florencio del Castillo, Costa Rica. Docente de enseñanza media en ciencias naturales, Ministerio de Educación Pública, Costa Rica.

políticas educativas, la dimensión *Formas de vivir en el mundo* presenta habilidades para la intencionalidad de formar ciudadanos conscientes, razón por la cual, es primordial la formación docente en educación ambiental. Sin embargo, se encuentra que la población docente no posee formación respecto al tema (académico, contexto, participación). Por ello, la educación ambiental desde la dimensión, se ve alejada de lo que se presenta dentro del sistema, se implanta como un eje transversal únicamente en la asignatura de ciencias y es guiada por el interés individual y las habilidades que las y los educadores desarrollan en el desenvolvimiento de sus labores; siguiendo la cultura que se ha implantado por años y la mecánica educativa tradicional, pasiva y conductual.

**Palabra clave:** Educación ambiental- Dimensión Formas de vivir en el mundo- Formación docente- Ministerio de Educación Pública (MEP)- Formación ambiental- Cultura ambiental.

**Abstract.** This article arises from a research work that reflects on environmental education (EE) from one of the dimensions proposed in the curricular policy under which the Costa Rican educational system is governed, in relation to the training of natural science teachers on the subject. The objective of this paper is to analyze environmental education from the dimension “Ways of living in the world” of the curricular policy of the Ministry of Public Education, in relation to the training of high school natural science teachers. It is considered a qualitative approach because it prioritizes access to experiences, interactions and documents in their natural context in order to obtain those particularities in what is being studied. The sample corresponds to natural science educators belonging to circuit 03 of the province of Cartago, Costa Rica. The data collection was done through the analysis of documents, the application of a semi-structured interview to the aforementioned sample and the comparative analysis of the theoretical and experimental results. Among the main findings, an environmental education for sustainable development implemented by culture and behavioral educational mechanics is shown; but, within the educational policies, the dimension Ways of Living in the World presents skills for the intentionality of forming conscious citizens, reason why, teacher training in environmental education is essential. However, it is found that the teaching population has no training on the subject (academic, context, participation). Therefore, environmental education from the dimension is far from what is presented within the system, it is implemented as a transversal axis only in the subject of science and is guided by individual interest and the skills

that educators develop in the development of their work; following the culture that has been implemented for years and the traditional, passive and behavioral educational mechanics.

**Key word:** Environmental education- Ways of living in the world dimension- Teacher training- Ministry of Public Education (MEP)- Environmental training- Environmental culture.

## **Introducción.**

El interés del estudio se centra en los cambios del mundo globalizado y la importancia que tiene la educación y el papel docente para la formación de ciudadanos listos a enfrentar dichos cambios. El siglo XXI presenta retos que van más allá de solo el acceso a la educación: economía, cultura, política, medio ambiente; lo cual exige pensar en procesos educativos dinámicos, diversos, e integrales cercanos a la realidad del mundo y no solo impartir conocimientos acabados. En la búsqueda de mejoras para una educación integral que ayude a enfrentar los retos del mundo globalizado, el Ministerio de Educación Pública (MEP) costarricense expone en el año 2015 la política curricular denominada “Educar para una nueva ciudadanía”, documento que propone una educación basada en los derechos humanos, cercana a la realidad y capaz de implementar el respeto y la responsabilidad por el medio ambiente, esto desde aspectos como “Ciudadanía para el Desarrollo sostenible” y la dimensión “Formas de vivir en el mundo”. Sin embargo, en dicha búsqueda e implementación de cambio, es necesario destacar el papel docente, como uno de los entes encargados de la misión formadora y transformadora de la sociedad, y en el caso del docente de ciencias naturales, recae sobre este la implementación de temas ambientales, de allí la importancia de su formación en educación ambiental.

El sistema de desarrollo, las políticas y los enfoques económicos en los que se desenvuelven las personas ocasionan el deterioro del medio ambiente y fomentan que las generaciones crezcan en una cultura de deterioro y sintiéndose ajenos a su entorno; provocando el aumento de los problemas ambientales y los daños al propio ser humano. Con ello, surge la necesidad de una educación ambiental que forme e informe a los ciudadanos sobre su forma de vivir en el mundo. Tomando la educación formal costarricense y la implementación de políticas, como la antes mencionada; así como a la población docente de ciencias naturales como agentes activos de cambio

para el desarrollo de una buena educación ambiental, surge el tema de la presente: Educación ambiental desde la dimensión “*Formas de vivir en el mundo*” de la política curricular del Ministerio de Educación Pública, en relación a la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales.

De los aspectos mencionados, surge la finalidad del estudio: si el profesorado posee una formación ambiental integral; podría, a través de la dimensión curricular *Formas de vivir el mundo*, influir en grandes extensiones en la formación ambiental de sus estudiantes, y por ende, modificar el pensamiento o cultura ambiental para el beneficio de las futuras generaciones y el planeta tierra; cumpliendo así con uno de los retos a los que se enfrenta el sistema educativo costarricense. A través de la exposición del tema, se puede examinar la formación que tienen los educadores respecto a la educación ambiental; la idea de educación ambiental que adquieren la población estudiantil y el perfil de ciudadanos ambientales que se está implementado a la sociedad.

Para el desarrollo del tema, su metodología se basa en un enfoque cualitativo, el estudio se interesa por conocer la formación docente, la educación ambiental y la dimensión de la política curricular no desde lo objetivo, sino, que prioriza en acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural con el fin de obtener esas particularidades en lo que se estudia. La recolección de datos se realiza desde el análisis de documentos y una entrevista semiestructurada; continuando con el análisis comparativo de los resultados.

La presentación del estudio comienza con una exposición más detallada de la metodología empleada; seguido por aspectos teóricos necesarios como lo son el contexto de la educación ambiental, las políticas educativas costarricenses y la formación docente. A partir de ello, se exponen tres apartados que se desprenden de los objetivos específicos de la investigación: 1. Educación ambiental desde la dimensión *Formas de vivir en el mundo*, que se basa en el análisis de documentos; 2: Formación docente respecto a educación ambiental; basado en la aplicación de la entrevista; 3: Educación ambiental en relación a la formación docente, donde se usa la información de los dos apartados anteriores y el análisis comparativos. En dichas secciones se muestra los resultados de una forma analítica; y finalmente, las conclusiones del estudio.

## Metodología

La investigación que se realizó posee un enfoque cualitativo, ya que “enfatisa en conocer la realidad desde una perspectiva insider, de captar el significado particular que ha a cada hecho atribuye su propio protagonista y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático” (Ruiz, 2012, p.17). El estudio se interesa por conocer la formación docente y la educación ambiental no desde lo objetivo, sino, que prioriza en acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural con el fin de obtener esas particularidades en lo que se estudia. Por su parte, es considerado de técnica mixta, porque, “en un mismo proceso trabaja sobre teoremas, conceptos, principios o leyes, y a la par, estudia empíricamente el objeto” (Villabella, 2015, p 926); así como; de diseño fenomenológico e investigación bibliográfica... Se cataloga según diseño y técnica de esta manera, ya que, el trabajo requiere conocer o estudiar un fenómeno - formación docente respecto a la educación ambiental - desde ideas, situaciones, experiencias y contextos determinados a partir del punto de vista de los participantes; y además, el estudio quiere conocer fenómenos –educación ambiental y la dimensión *Formas de vivir el mundo* de la política curricular del MEP- cuyo abordaje y problematización se enfoca en teorías, postulados, conceptos y leyes.

Al ser cualitativa, se establecen tres unidades de análisis derivadas de los objetivos específicos; siendo el guion a seguir para la obtención y estudio de la información. La *unidad de análisis I*: Educación Ambiental en función de la dimensión “*Formas de vivir en el mundo*”; la *unidad de análisis II*: Formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales respecto al tema de educación ambiental; y la *unidad de análisis III*: Educación ambiental desde la dimensión “*Formas de vivir en el mundo*”, en relación con la formación docente del personal de ciencias naturales. Estas unidades abarcan las tres categorías globales del estudio y de allí, surgen subcategorías que permiten concretar de mejor forma el estudio; como se presenta a continuación:

Cuadro 1.  
*Organización del estudio*

Unidades de análisis	Categorías globales	Subcategorías de análisis
Unidad de análisis I: Educación Ambiental en función de la dimensión <i>Formas de vivir en el mundo</i> de la política curricular del Ministerio de Educación Pública	Educación ambiental Dimensión <i>Formas de vivir en el mundo</i>	Visión del concepto EA
		Finalidades de la EA y perfil de salida de estudiante desde la dimensión
		Características de la EA y habilidades de la dimensión
Unidad de análisis II: Formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales respecto al tema de educación ambiental	Formación docente respecto a educación ambiental	Formación académica
		Contexto de su entorno
		Experiencias o participación
Unidad de análisis III: Educación ambiental desde la dimensión “Formas de vivir en el mundo”, en relación con la formación docente del personal de ciencias naturales.	Educación ambiental Dimensión <i>Formas de vivir en el mundo</i> Formación docente respecto a educación ambiental	Visión del concepto EA según MEP y formación docente
		Finalidades de la EA desde el perfil de estudiante MEP y formación docente
		Características de la EA según MEP y formación docente

Dentro de las técnicas de recolección y análisis de datos aplicadas: Para la unidad de análisis I; se emplea el análisis documental que “se dedica a reunir, seleccionar y analizar datos que están en forma de “documentos” producidos” (Gómez et al, 2005, p.8) precisamente para analizar desde la teoría del sistema y de la UNESCO las ideas de EA.

Seguidamente, se aplica la entrevista semiestructurada basada “una guía de asuntos o preguntas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.403), para la unidad de análisis II; con la finalidad de conocer la formación que poseen los docentes de ciencias naturales respecto a la EA; valorando en esta entrevista los aspectos de preparación de un educador (formación académica, contexto del entorno, estrategias desde su desarrollo profesional y experiencias o participación); las preguntas se organizaron en estos cuatro aspectos mencionados; se realizaron las entrevistas vía Zoom - por situación Covid- 19- ; los datos obtenidos de los entrevistados se transcribieron y

se organizaron, sacando respuestas en común y respuestas distintas en cada pregunta. El desarrollo de las respuestas se da primordialmente en la unidad de análisis II; y en la unidad de análisis III se realiza la conjunción de los datos del análisis documental y de la entrevista.

Finalmente; la unidad III emplea la técnica de análisis comparativo como técnica que mejorara el análisis empírico cuando el objetivo es la comparación de un reducido número de casos (n pequeña), cuya contrastación envuelve no obstante cierto grado de complejidad; como una manera de ayudar al investigador a representar y sintetizar lo que conoce de sus datos mejorando el diálogo entre las ideas y la evidencia empírica (Ariza y Gandini, 2012, p.504); se emplea dicha técnica para obtener un sentido entre la información obtenida en las unidades I y II, de manera que no se muestren como categorías separadas con resultados estadísticos; sino, se quiere establecer una combinación entre ambos, para dar resolución al problema de estudio. Se utiliza un proceso combinatorio, donde se analice la nueva conceptualización de educación ambiental en función de la dimensión, y la influencia de la formación del personal docente de ciencias naturales respecto al tema. Estas tres unidades de análisis; sus resultados e interpretaciones se desarrollan más adelante; inicialmente, se hace necesario presentar un breve marco teórico del estudio elaborado.

### **Contexto de la educación ambiental**

Existen diversos eventos internacionales que influyen en el concepto e inclusión de la educación ambiental, entre los cuales se puede destacar: el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) en 1972, el cual reunión representó “la ocasión de hacer un primer balance de los efectos de la actividad humana en el medio ambiente mundial” (Handl, 2012, p.1). La Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental de la UNESCO (1977), en la que se definen los objetivos y las líneas de acción de la Educación Ambiental en el sistema educativo formal, en la educación no formal y en los medios de comunicación colectiva (p.27). Un poco más reciente, en 1992, la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, Brasil, en la que se promulga la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y se pretende reorientar la educación ambiental hacia el desarrollo sostenible. (p.5)

En el caso de Costa Rica, la educación ambiental se ve influenciada por los eventos internacionales, sin embargo, la inclusión al sistema educativo se

da en los años 90 y en el siglo XXI, con eventos como lo son: “la ley 7235 de la Asamblea Nacional que dispone que la protección del ambiente sea un tema obligatorio en los niveles de enseñanza primaria y media” (Muñoz, 2006, p. 75), la Política Educativa hacia el Siglo XXI que “establece el eje de sostenibilidad”, un poco más reciente, “la implementación del Programa Bandera Azul Ecológica Centros Educativos, en el 2004” (Mata, 2013, p.7-8); también, surge la Transversalidad en el currículo costarricense, implementando el eje transversal “Cultura ambiental para el desarrollo sostenible” (MEP, 2004, p. 4) y, en el 2015 la nueva transformación curricular “Educar para una nueva ciudadanía”, con el pilar “Ciudadanía para el desarrollo sostenible” y las habilidades expuestas en la dimensión *Formas de vivir en el mundo* (MEP, 2015).

### **Transformación curricular: Educar para una nueva ciudadanía**

La transformación curricular surge en el año 2015, como una propuesta de cambio en la línea de acción del sistema educativo y manteniéndose vigente en el año presente 2021. Dicha modificación, según MEP, se fundamenta en los Derechos humanos, entendiéndose como un proceso integral que se desarrolla a lo largo de la vida, propiciando el desenvolvimiento de la sociedad, la identidad del ser humano y el respeto de sí mismos, los otros y el planeta (2015, p. 7). La propuesta muestra la intencionalidad de desarrollar procesos educativos que se enlacen con la realidad social, cultural, ambiental y económica del contexto inmediato, así como del país y la región. Por ello, establece tres pilares que sustentaran a esa nueva ciudadanía: Ciudadanía Virtual con Equidad Social- Ciudadanía Planetaria con Identidad Nacional y Ciudadanía para el Desarrollo Sostenible; evidenciando a través de ellos, el énfasis transversal de temas reales, como lo es las problemáticas ambientales en uno de estos pilares.

### **Educación enfocada en habilidades**

El MEP (2015) define las habilidades como “capacidades aprendidas por la población estudiantil, que utiliza para enfrentar situaciones problemáticas de la vida diaria” (p.24). Las habilidades inducen a que la educación no se base en contenidos teóricos y cerrados, sino, que el ser humano desarrolle las capacidades necesarias para enfrentar los retos y realidades que se encuentran fuera del aula para el bien individual y colectivo, dentro de una variedad de condiciones, ambientes y situaciones. Las habilidades propuestas por el MEP (2015) se integran en cuatro dimensiones: Formas

de pensar; Formas de relacionarse con otros; Herramientas para integrarse al mundo; y, Formas de vivir en el mundo.

### **Dimensión *Formas de vivir en el mundo***

Según la política curricular, *Formas de vivir en el mundo* “es la dimensión que conlleva el desarrollo sociocultural, las interrelaciones que se tejen en la ciudadanía global con el arraigo pluricultural y la construcción de los proyectos de vida (MEP, 2015, p.25). Desde su definición, se muestra un enfoque en el desarrollo del estudiante, entendiendo su conexión con la cultura, la sociedad, el planeta y la responsabilidad de sus decisiones. A partir de ello, surge la dimensión como el espacio idóneo para el desarrollo de la educación ambiental en el sistema educativo costarricense, ya que, integra las habilidades necesarias para el desarrollo de un ser humano con sentido de identidad, consciente, participativo, comprometido y responsable con la sociedad y el medio ambiente.

*Formas de vivir en el mundo* contiene las habilidades “Responsabilidad personal y social” y “Estilos de vida saludable” (cuadro 1); las cuales, muestran indicadores completamente relacionados con la toma de decisiones, los estilos de vida conscientes y la relación con su entorno... que al darles una adecuada interpretación y plasmarse en el aula, la educación ambiental tendría una buena base.

Se muestra a continuación los indicadores que desglosan dichas habilidades.

Cuadro 2.

*Habilidades de la dimensión Formas de vivir en el mundo*

	Habilidad	Indicadores (Desarrollo de capacidades)
Formas de vivir en el mundo	Responsabilidad personal y social	Habilidad de tomar decisiones y de actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, el de otros y el del planeta, comprendiendo su profunda conexión.  -Practica de forma consciente un estilo de vida saludable para su propio bienestar y el de su entorno.  -Se conecta y se identifica, de forma asertiva, con su entorno.
	Estilos de vida saludable	Aspiración de una vida digna, donde la relación de los seres humanos con la Tierra procure un desarrollo integral y la consecución de proyectos personales. Se requerirá que las personas gocen de sus derechos y que ejerzan responsabilidades en la interculturalidad y en el respeto a los otros seres vivos y en la convivencia con la naturaleza.  -Concibe la salud y el bienestar como resultado de la interacción del individuo con su medio ambiente y la influencia de aspectos biológicos, psicológicos y sociales.  -Propicia la participación individual y social en la solución de los problemas socioambientales, desde el principio de respeto a toda forma de vida.  -Cambia sus hábitos de consumo desde un enfoque que procure la implementación del concepto de “salud integral y sostenibilidad”.

Elaboración propia 2020 (MEP, 2015, p.33).

Desde sus habilidades, la dimensión *Formas de vivir en el mundo* propone la formación de ciudadanos conscientes de sí mismos, de los otros y de su planeta; permite un desarrollo integral, de manera que ante la toma de decisiones se anticipen las consecuencias. Plantea el ejercicio de responsabilidad con la naturaleza y el cambio de hábitos teniendo presente la sostenibilidad. Así también, establece la relación de los seres humanos con la tierra, ubicándolo en el entorno y asegurando la dependencia existente entre ambos, lo que justifica una educación ambiental en secundaria. Esta dimensión no se centra en brindar herramientas ni en desarrollar habilidades funcionales para el logro de objetivos, sino, en el desarrollo de la persona consciente.

## Educación ambiental

Como se mencionó en el contexto, la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental que se celebró en Tbilisi, Georgia en 1977; constituyó el punto de partida de un programa internacional de EA.

Desde esta perspectiva, la UNESCO (1980) la define como:

una educación permanente general que reaccionara a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución. Esa educación debería preparar al individuo mediante la comprensión de los principales problemas del mundo contemporáneo, proporcionándole conocimientos técnicos y las cualidades necesarias para desempeñar una función productiva con miras a mejorar la vida y proteger el medio ambiente, prestando la debida atención a los valores éticos. Al adoptar un enfoque global, enraizado en una amplia base interdisciplinaria, la educación ambiental crea de nuevo una perspectiva general, dentro de la cual, se reconoce la existencia de una profunda interdependencia (p.10)

Marrero (2020) conceptualiza la educación ambiental no como un modelo, sino, como una propuesta por la continuidad de la vida, (p.56). De igual manera, Rengifo, Quitiaquez y Mora (2012) la definen como “un proceso, democrático, dinámico y participativo, que busca despertar en el ser humano una conciencia, que le permita identificarse con la problemática socio ambiental, tanto a nivel general, como del medio en el cual vive” (p.4). A ello se le añade que esta educación “es un objetivo que va más allá de una materia más en el currículo”, “No se trata, en absoluto, de introducir un catálogo de normas de conducta que empiezan con “No haga...”, “Haga...”Este nuevo enfoque requiere de un cambio de perspectiva” (Gómez y Reyes, 2004, p. 517)

Es así que, la educación ambiental se mira como una propuesta integral de cambio en el pensamiento y actuar del ser humano respecto a su clásica concepción de que la naturaleza es un elemento pasivo y complaciente, que se regenera automáticamente, porque es un bien infinito, siempre disponible. Es la herramienta que modifica lo personal, social, cultural y ambiental; forma ciudadanos conscientes, críticos y capaces de tomar decisiones, comprendiendo la interdependencia que poseen con el entorno y la importancia de la responsabilidad que posee el ser humano tanto a nivel personal, local y global para el cuidado del medio ambiente.

## **Finalidades de la educación ambiental**

Desde los primeros pasos, en Georgia, se precisa, aunado al concepto, los objetivos o finalidades de la educación ambiental. Uno de los principales objetivos, según establece la UNESCO (1980) consiste en que el ser humano comprenda la naturaleza compleja del medio ambiente resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales (p.23). Es decir, deberá facilitar a las colectividades los medios para interpretar la interdependencia de esos elementos, con el fin de promover la utilización reflexiva de los recursos.

Otra de las finalidades se basa en: “contribuir a que se perciba claramente la importancia del medio ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural” (p.23). Esa educación debería favorecer en todos los niveles. Y como tercer objetivo se plantea: “promover una participación responsable y eficaz de la población en la concepción y aplicación de las decisiones que ponen en juego la calidad del medio natural”(p.24).

## **Características de la educación ambiental**

*-Orientación hacia la resolución de problemas.* Se trata de que los individuos, cualquiera que sea el grupo de la población al que pertenezcan y el nivel en que se sitúen, perciban claramente los problemas que coartan al bienestar individual o colectivo, diluciden sus causas y determine los medios que pueden resolverlos. (UNESCO, 1980, p. 26).

*-Enfoque educativo interdisciplinario.* Es necesario conocer las correlaciones existentes entre fenómenos y situaciones que el enfoque unidisciplinario no hace sino fragmentar. Al ignorar las fronteras que separan las disciplinas, el enfoque interdisciplinario procura dar una perspectiva más general y menos sistemática de los problemas (UNESCO, 1980, p.28). Se basa en correlacionar los fenómenos, situaciones, contextos y/o disciplinas, para así, abarcar los problemas ambientales desde su totalidad.

*-Integración de la educación en la comunidad.* Esta característica es primordial, ya que, la EA no puede brindar solo conocimientos y técnicas para la resolución de problemas; sino también, deberá proporcionar una práctica comunitaria que se ejerza sobre medios determinados (UNESCO, 1980, p.29).

- *Deconstrucción del pensamiento escindido* El término escisión, se define como: “aquella división profunda o separación quirúrgica del pensamiento occidental, que define el rumbo que ha seguido el caminante” (Marrero, 2019, p.7). Este término se interpreta como aquel pensamiento que separa al hombre de la naturaleza, dándole énfasis al antropocentrismo, en lugar del geocentrismo.

- *Contextualización.* Contextualizar permite atender necesidades, contemplar prioridades y modalidades de cada provincia, con relación al momento particular del proceso de transformación que está transitando. Para este fin habrá que indagar en la historia, en lo que se tiene o lo que se está haciendo y revisar aquello que se quiere lograr en materia de educación (Feijoo, 1999, p.5).

### **Formación docente**

Bar (1999) citado por Castellanos y Ríos definen que la formación docente se puede concebir en dos etapas claramente definidas: la formación inicial, donde se otorga la acreditación para la práctica profesional docente, y seguidamente, la formación permanente, aquel proceso continuo que coordina e integra las acciones pedagógicas de carácter formal e informal que ayudan al individuo a lograr la madurez intelectual a lo largo de su vida (2010, p.4). A partir de la conceptualización, se entiende la formación docente como aquellas políticas, procedimientos, y experiencias para preparar profesores y profesoras, dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, habilidades y comportamientos para poder cumplir sus labores de manera eficaz dentro del sistema educativo y su sociedad.

A partir de ello, se interpreta la formación docente respecto a la educación ambiental como aquellos procedimientos, contenidos teóricos, experiencias y participación que obtuvieron los (as) docentes dentro de su formación inicial y permanente respecto a educación ambiental. Desde esta perspectiva, es importante valorar cuatro elementos que engloban la formación docente respecto a la educación ambiental: Formación académica, contexto de su entorno; las experiencias o participación y estrategias desde su desarrollo profesional.

- *Formación académica.* Se interpreta como esa educación formal/ inicial/ universitaria que brinda al individuo conocimientos teóricos, capacidades técnicas, habilidades sociales para el desenvolvimiento en un área específica, en este caso, en temas ambientales; contribuyendo a su sociedad.

- *Contexto de su entorno.* La palabra contexto, según Salva (1843) deriva del latín, *contextus*, que significa lo que rodea a un acontecimiento o hecho (p.213). Este término hace referencia al ambiente físico, con sus respectivas características culturales, sociales, económicas, y/o ambientales. Así como, las situaciones o circunstancias en las que el personal docente de ciencias naturales se desenvuelve y valora el desarrollo de la educación ambiental.

- *Experiencias o participación.* Según Salva (1843) experiencia, se deriva del latín *experientia*, y se define como el hecho de haber presenciado, sentido o conocido algo (p.422). La experiencia surge de las vivencias, aquello que una persona vive y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter. Desde la formación ambiental, se interpreta como la forma de conocimiento que tuvo la persona docente de ciencias naturales desde su vivencia en el ámbito ambiental.

- *Estrategias en el desarrollo profesional docente.* Se define como un “proceso de crecimiento y aprendizaje, en el cual pensamientos, personalidad del profesor, interacciones sociales, condiciones profesionales, contexto y cultura interactúan dando cuenta de un proceso complejo, en el que los diferentes estadios se constituyen en un referente explicativo más” (Fuentealba, 2006, p.73)

## **Resultados y discusión**

### **I. Educación ambiental desde la dimensión formas de vivir en el mundo**

Esta primera unidad, hace alusión al análisis de la educación ambiental en función de la dimensión *Formas de vivir en el mundo* de la política curricular del MEP. La intencionalidad, es mostrar la educación ambiental desde sus bases y desde aquello que dice el MEP respecto a dicha temática; la información se desprende principalmente del análisis de documentos; ya que, ambas categorías –educación ambiental y la dimensión- están presentados en teorías oficiales (Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, UNESCO – dimensión de la Política Curricular Costarricense) que muestran los cimientos de la educación ambiental y los fundamentos bajo los que se rige el sistema educativo costarricense.

Inicialmente, la *visión del concepto de educación ambiental*, desde la UNESCO, se muestra como aquella propuesta integral de cambio en

el pensamiento y actuar del ser humano (1980, p.10), Por su parte, la Transformación curricular no habla directamente del concepto de EA, sino, lo denomina Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), y lo define como “la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para forjar un futuro sostenible” (p.61). Finalmente, la población docente de ciencias naturales, maneja un concepto de EA muy cercano a las ideas expuestas anteriormente, reconociendo tanto la intencionalidad de sus bases, como la propuesta del sistema educativo. Esto porque, lo definen como “una herramienta de crear conciencia, y destrezas para convivir con su entorno; pero, concibiendo la relación del ser humano como sostenible” (Berrocal, 2020, p.129).

Seguidamente se establece los *objetivos* base de la educación ambiental (UNESCO, 1980), mientras que la dimensión *Formas de vivir en el mundo* (2015) establece un perfil de estudiante con habilidades enfocadas a la educación ambiental. Los objetivos de la educación ambiental: “comprender la naturaleza compleja resultante de la interacción de sus aspectos biológicos, físicos, sociales y culturales”, “contribuir a que se perciba claramente la importancia del medio ambiente en las actividades de desarrollo económico, social y cultural”, “promover una participación responsable y eficaz de la población en las decisiones que ponen en juego la calidad del medio natural”(p.23- 24). Se enlaza con puntos del perfil de estudiante propuesto en la dimensión, como lo son: “Planifica alternativas de solución, tanto individuales como colectivas, para concientizar a otros respecto de los cambios que deben hacerse en los hábitos de consumo promovidos por la sociedad”, “Ajusta su conducta de acuerdo con las condiciones individuales, sociales y ambientales a fin de procurar su desarrollo integral de su salud y bienestar” “Analiza sus acciones desde una perspectiva de ecosistema y procura que estas contribuyan al equilibrio de los diferentes partes”, “Propone diversas alternativas de solución a problemas de su medio a partir de un diagnóstico de su comunidad”, “Negocia con otras personas la ejecución de propuestas viables de mejora de su comunidad a partir de la problemática socio ambiental”, “Valor de justicia y respeto a la diversidad mediante la práctica de principios de equidad e igualdad” (MEP,2015, p.41).

La consecución de las finalidades expuestas, presupone que la educación ambiental proporcione conocimientos, métodos, actitudes y valores que faciliten la comprensión y la resolución de los problemas ambientales. Como se puede notar, la dimensión *Formas de vivir en el mundo*, establece un perfil de estudiante enlazado a las finalidades establecidas.

Por su parte, las *características de la educación ambiental* que se toman como base desde la conferencia (UNESCO, 1980), se muestran subjetiva y objetivamente en las habilidades “Responsabilidad personal” y “Estilos de vida saludable”, de la dimensión Formas de vivir en el mundo (MEP, 2015). Inicialmente, la *deconstrucción del pensamiento escindido*, desde las habilidades de la dimensión no se muestra un interés descrito por esta característica, sin embargo, las habilidades hacen un énfasis superficial en la necesidad de conciencia, responsabilidad, entender la interdependencia y conexión; por lo que, la población docente de ciencias naturales, podría promover esta característica desde la dimensión. La característica *enfoque interdisciplinario*, desde la dimensión no hace un énfasis en la importancia de implementar la interdisciplinariedad; ya que, esta dimensión muestra las capacidades o indicadores a desarrollar por parte del estudiante; sin embargo, desde sus indicadores se refleja el interés de que el estudiante comprenda la interdependencia con su entorno y la toma de decisiones conscientes con el ambiente; además, la transformación curricular, corresponde a una propuesta para todo el sistema educativo en general, por lo que, la EA como tema transversal requiere de ese enfoque interdisciplinario. Las características *resolución de problemas e integración de la comunidad* se reflejan y están presentes en las habilidades de la dimensión. Y finalmente, la característica de *contextualización* desde las habilidades e indicadores de la dimensión, se exterioriza la intención de que la población estudiantil comprenda la influencia de distintos aspectos de su entorno, se conecte y tome decisiones contemplando la situación socio ambiental de su entorno, por lo que, se manifiesta la necesidad de la contextualización al llevar a cabo la educación ambiental.

El sistema educativo costarricense, desde políticas como la Transformación curricular (2015), plantea un concepto de educación ambiental para el desarrollo sostenible, donde inclusive, se modifica el termino por “Educación para el desarrollo sostenible” (MEP, 2015, p.62); por lo cual, dicho concepto es ajeno al planteamiento inicial que se plasma desde la Conferencia de Tbilisi y es cercano al descrito por la Declaración de Rio. A pesar de que la propuesta del MEP se enfoca en educación ambiental para el desarrollo sostenible, la dimensión *Formas de vivir en el mundo* establece un perfil de salida de estudiante enlazado a las finalidades base de la educación ambiental. Por lo que, las habilidades propuestas desde la dimensión *Formas de vivir en el mundo* posibilitaría la formación de seres humanos en concordancia con los objetivos de la educación ambiental. Así también, las habilidades “Responsabilidad personal y social” y “Estilos

de vida saludable” planteadas en la dimensión se relacionan con ciertas características de la educación ambiental, como lo es: la resolución de problemas, enfoque interdisciplinario, integración a la comunidad y contextualización... Esto posibilita la apertura de una puerta a la educación ambiental con intereses de formar para la vida dentro del sistema. Respecto a ello, la población docente reconoce no priorizar estas características en el desarrollo de temas socio ambientales, pero; enfatizan en la necesidad de contextualizar y de llevar la temática de forma interdisciplinaria.

No obstante, desde las políticas y las respuestas de los docentes de ciencias naturales en la entrevista realizada en el 2020; no se muestra un reconocimiento o interés por implementar la característica de deconstrucción del pensamiento escindido/ dividido, reflejando incluso un desconocimiento de ella. Este hecho; puede ser factor de que la educación ambiental del sistema, va orientada al equilibrio entre los actos humanos y los recursos naturales; y no precisamente en educar desde sus orígenes o primeros pasos. Dicho acontecimiento se justifica en la intención del país de responder a actos como la Declaración de Río: “posee la intencionalidad de originar acuerdos internacionales, en los que se valoren los intereses sociales y económicos, protegiendo la integridad del medio ambiente y el desarrollo mundial; es decir, se plantea una visión mundial hacia el desarrollo sostenible” (Consejo de la Tierra, 2002, p.55), y/o la cultura arraigada que posee el ser humano desde su nacimiento.

## **II. Formación docente respecto a educación ambiental**

Esta segunda unidad de análisis hace alusión a la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales respecto a educación ambiental. La información de esta unidad, se desprende de la aplicación de la entrevista semiestructurada a los docentes de ciencias naturales participantes.

El tema de la formación docente ocupa lugar importante en el ámbito social, puesto que, el profesional en educación adquiere un papel influyente en los procesos de vida del resto de ciudadanos, “su propósito es formar integralmente ciudadanos competentes en las áreas del conocimiento, del saber hacer, del ser y el saber convivir” (Garrido, 2016, p. 5). El educador en ciencias naturales deberá contar con las habilidades para desarrollar la educación ambiental. Desde las bases de la educación ambiental, la UNESCO (1980) declara que la formación de los educadores para abordar

la EA se considera un tema prioritario, tanto en la formación inicial como en la formación permanente; tomando en cuenta también las directrices pedagógicas y metodológicas que posibilitan el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, con miras al desarrollo de una conciencia ambiental real (p.38).

Tomando en cuenta los aspectos valorados de la formación docente: formación académica, experiencias, contexto del entorno y estrategias desde su desarrollo profesional; y la entrevista semiestructurada implementada al personal docente de ciencias naturales en el año 2020; se resaltan diversas perspectivas.

Inicialmente, desde la *formación académica*, a partir de las respuestas dadas por el personal docente en el 2020; se expone una falencia de cursos propios sobre educación ambiental en la malla curricular de la carrera, algunos docentes poseen cierta formación en EA por el interés individual de llevar cursos optativos o repertorios enfocados en el tema; a ello se adiciona, que materias propias de las ciencias exactas como lo es biología, botánica... abordaron temas ambientales de manera transversal, sin embargo, estos se basaban en el cuidado – reciclaje; conservación- y no en la criticidad (Berrocal, 2020, p. 161). Como señala Benayas (2003) citado por Acebal (2010), el gran problema es que la universidad no ha sido receptiva, durante mucho tiempo a esta demanda de profesionales; “la gran mayoría de las personas que trabajan en este campo han adquirido su entrenamiento a partir de su propia práctica y experiencia cotidiana de una forma totalmente autodidacta” (p.83)

Considerando las características particulares de la Educación Ambiental, entre las que destaca su componente axiológico, cuando los profesionales de la educación se han visto implicados en una dinámica formativa ambiental han sentido serias limitaciones acerca del conocimiento disponible debido a la carencia de un cuerpo de conocimiento estructurado y consolidado. Esto otorga un peso importante en la formación del profesorado (Acebal, 2010, p.83)

Lejano del aspecto teórico, se encuentran las competencias cognitivas, vinculadas a la criticidad, comunicación, y empleo de técnicas pedagógicas; donde, al no existir una formación concreta en EA, el personal docente entrevistado (2020) asegura no poseer estrategias metodológicas para abordar la educación ambiental en el aula.

Por su parte, *el contexto del entorno*, visto como el espacio físico y los planes, proyectos, comunidad y apoyo donde el docente de ciencias desenvuelve su labor; se evidencia instalaciones educativas diversas en el país, algunas con infraestructura nueva y amplios espacios verdes; así como, otros con infraestructura nula y cortos espacios de recreación. Sin embargo coinciden en que no se implementan proyectos de educación ambiental, exceptuando la celebración del día del medio ambiente, donde se realizan actividades como: murales y reflexiones matutinas. Bajo el mismo interés, se coincide en que no se cuenta con colaboradores externos (municipalidad, otros ministerios, grupos comunales) de apoyo para el desarrollo de la educación ambiental. Desde sus *experiencias personales*, no se presenta formación adicional, ni participación extracurricular respecto a educación ambiental, ya que, enfatizan la capacitación sobre aquello que el MEP destaca para el crecimiento competitivo.

Así entonces, surge la categoría *estrategias desde su desarrollo profesional*, ya que, la formación docente respecto a educación ambiental, es producto del interés individual de llevar cursos opcionales durante su carrera que abarquen temáticas ambientales: repertorios u optativos de química, física, o biología que brindan las universidades; , temas ocasionales dentro de las ciencias exactas basados en el cuidado; la cultura que los emerge y principalmente las habilidades que desenvuelven las y los educadores desde su desarrollo profesional docente. A pesar de no conocer claramente la Transformación curricular y no recibir capacitación de ello, el profesorado reconoce la política curricular como la “base en la que se rige el sistema educativo” (Berrocal, 2020, p. 181) y desde su interés docente, se considera que dicha temática ha de implementarse en el proceso educativo.

Debido a su escasa formación, el personal de ciencias depende de los modelos formalmente adquiridos en su proceso formativo para implementar la educación ambiental en el aula; por lo que, las estrategias desde su desarrollo profesional docente se ven influidas por la edad, desarrollo cognitivo, interés, contexto, cultura, mecánica de trabajo, visión de la educación... que se ha implantado en la población de educadores. Por ello, las estrategias se basan en actividades como: investigación, lluvia de ideas, ensayos, proyección de imágenes, videos y la dedicación de tiempo – cuando amerita- para hablar sobre problemáticas y/o temas socio ambientales; y se reconoce la necesidad de contextualizar, y concientizar sobre el tema para que este sea significativo.

La falencia de formación en educación ambiental, se debe inicialmente a la cultura que ha acompañado al ser humano, donde: el cuidado ambiental no ha sido tema prioritario hasta el siglo presente. Así también, a la mecánica educativa que se ha implantado por años: pasiva, conductual y transmisora de conocimientos cerrados. Por lo que, los cambios, enfocados en la cultura ambiental y una educación activa, se convierten en retos y aparecen vacíos en el proceso de ello; evidenciando incluso que si existe una intención de la o el educador por cumplir con la política o incluir la educación ambiental, esta se pierde al salir de las aulas por la misma cultura arraigada.

Así también, a partir de las respuestas expuestas, se manifiesta que la formación del personal docente de ciencias naturales, atañe tanto a los centros de enseñanza superior, como a el Ministerio de Educación Pública, pues, debe existir una coherencia entre lo escrito y propuesto para los estudiantes del sistema, con la formación de los educadores que serán parte de dicho sistema. Primeramente el MEP: con la propuesta desde el papel, pero las personas docentes no cuentan con la capacitación para una implementación efectiva de la idea; seguidamente, las falencias en formación que poseen las y los educadores durante su formación universitaria, por aspectos como lo puede ser: currículos recargados, carencia de temas ambientales en los programas académicos, énfasis en la exposición, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica, visión del profesional en docencia como un simple transmisor de conocimientos; reafirmando la mecánica educativa tradicional... así también, las áreas administrativas de las instituciones: cuya cultura y mecánica pasiva repercuten en las decisiones y acciones novedosas o necesarias; y finalmente, el interés individual del personal dentro de esta cultura.

### **III. Educación ambiental desde la dimensión del MEP, en relación a la formación del docente de ciencias naturales**

Esta tercera sección, hace alusión a conocer la educación ambiental obtenida desde la dimensión Formas de vivir en el mundo del sistema educativo, en su relación con la formación de los docentes de ciencias naturales respecto a educación ambiental. La información de dicho apartado se desprende de lo expuesto en las unidades de análisis I y II; donde se describió la educación ambiental en función de la dimensión y se identificó la formación docente respecto al tema; y finalmente para la exposición de la información, se emplea el análisis comparativo.

El conocimiento de la educación ambiental que se muestra y/o pretende desde el sistema, las oportunidades que se ofrecen desde la dimensión y la realidad de la formación del docente de ciencias naturales, no tiene un sentido sino se relacionan estos factores. La combinación de la EA del MEP y la formación de los docentes que trabajan en dicho sistema, posibilita el conocimiento de la educación ambiental que adquieren los ciudadanos costarricenses a través de la educación formal.

Partiendo del análisis comparativo, entre aquello explícito en documentos oficiales como lo es la Transformación curricular (2015) y las respuestas expuestas en la entrevista implementada al personal docente de ciencias naturales; se reconoce la implementación de la educación ambiental desde la política, como una educación para el desarrollo sostenible, donde la dimensión *Formas de vivir en el mundo* resalta como el espacio con habilidades para el impulso de valores éticos, criticidad, modificación de conducta, visión ecosistémica, interdisciplinaria, integradora de la comunidad, y con la finalidad de formar agentes activos de cambio, participes en la solución de problemas y propuestas viables a partir de la problemática socio ambiental. Sin embargo, dicha propuesta se ve alejada de lo que se proyecta desde la realidad del sistema educativo; pues las modificaciones desde la política no se implementan si el encargado de transmitirlos no tiene las bases y formación al respecto. Se implanta la intención desde lo político, pero la implementación y profundización del tema se deja a cargo de la población docente, sin existir una formación y/o capacitación para ello.

La educación ambiental que realmente se implementa en el sistema educativo; consiste en un eje transversal en la asignatura de ciencias, incluida especialmente en los temas que permiten su desarrollo; enfocada en el cuidado y la sostenibilidad. Esta se pone en marcha desde la noción que se posee de las problemáticas socio ambientales y por el interés del docente a proyectar conciencia durante el proceso; bajo estrategias desarrolladas individualmente durante su desenvolvimiento profesional.

Desde el análisis, se refleja una educación ambiental que no es precisamente guiada por la propuesta curricular del ministerio; ni por una formación docente integral en la temática, que permita ir de la mano o en sintonía con lo expuesto en la política. Sino, por la experiencia y las estrategias que la población de educadores va creando, aprendiendo y desarrollando desde su contexto, el papel que asume desde su puesto y necesidades que observa

ha de solventar; todo ello influido por la cultura y proceso educativo en el que el personal docente se encuentra inmerso.

La propuesta de educación ambiental que se plasma desde la dimensión, no se implementa en las instituciones costarricenses por la carencia en la formación docente; sin embargo, como se evidencia con la entrevista implementada en el 2020: este hecho aflora la responsabilidad al sistema educativo en general; pues, el deseo del cambio no se puede plasmar solo en el papel, sino, debe llevar consigo la deconstrucción del sistema, orientándolo hacia una educación integradora, contextualizada, activa, enfocada en la criticidad, análisis y solución de problemas; la inclusión de la educación ambiental desde la formación primaria hasta la educación superior; y la construcción de una formación sólida en educación ambiental para la población ya docente. Las y los educadores que asumen el papel de agentes de cambio, se ven inmersos por políticas que les hablan de cambio, pero sin las herramientas; por lo que desenvuelven su labor desde la visión de educación ambiental que ha implantado la cultura y el propio sistema; una educación ambiental ajena a la realidad que les emerge; por lo que, no existe la noción de interpretar problemas ecológicos locales o de ejecutar una educación activa, dinámica, interdisciplinaria, integradora y que posibilite la transformación cultural respecto a temas ambientales.

## **Conclusiones**

Desde las nuevas teorías que han venido fomentando un cambio de educación conductual y pasiva, a una educación constructivista, activa y cercana a la realidad; el sistema educativo ha tenido que actualizarse para estar acorde a dichas modificaciones; por lo que, implementan aspectos como: el desarrollo de habilidades, métodos de enseñanza, creatividad... e inclusión de temas reales como la educación ambiental, dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, se incorporan desde la política como puntos para solventar lo que se pide en la actualidad; pero, el trasfondo no se modifica en su totalidad. La educación ambiental que se propone es un eje transversal en todas las asignaturas y un tema que se incluye en ciertos contenidos del programa de estudios de ciencias naturales; pero la evaluación de los aprendizajes se enfoca en contenidos.

Se propone la educación ambiental desde las políticas del MEP; sin embargo, la transformación insta a mayor profundidad para que dicha implementación sea efectiva. Inicialmente, ese cambio de mecánica

educativa conductual a constructivista invita a una reestructuración de la mecánica en su totalidad y no solo la implementación transversal de ciertos temas. Un enfoque educativo que se dé la visión de educar para el ambiente, iniciando desde los primeros pasos en el sistema y donde el trabajo en conjunto de instituciones de formación de personal docente, Ministerio de Educación, áreas administrativas... adecuen la educación al aprendizaje significativo en temas socio ambientales; lo que conlleva primeramente a una reestructuración de cultura, desarraigo de pensamientos transmitidos por generaciones y el inicio de nuevos pensamientos, conceptos y visiones.

El incorporar la educación ambiental de manera integral, es un proceso que da sus primeros pasos con la deconstrucción de pensamiento y reforma de la mecánica educativa; para que así, la población docente encargada de la formación de seres humanos incorporen esta visión ambiental en el desenvolvimiento de sus labores; de manera que, adicional a las políticas que abren la puerta a su inclusión, las y los educadores encargados de ello, cuenten con las herramientas y formación necesaria para que dicho cambio se implemente.

Se encuentra una educación ambiental para el desarrollo sostenible, plasmada desde las intencionalidades del MEP, con un espacio denominado *Formas de vivir en el mundo*, lleno de habilidades, como lo son: el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la educación contextualizada, el entendimiento de interdependencia y conexión con el ambiente, valores éticos, visión planetaria... como una puerta para la inclusión transversal pero integral de la educación ambiental. Paralelo a ello, se encuentran las personas docentes rodeadas de una cultura donde no se reconoce el pensamiento escindido, y participes a lo largo de los años en un sistema conductual; por lo que, la población encargada de llevar la intencionalidad del ministerio, se encuentra en líneas distintas de lo propuesto.

## Referencias

Acebal, M. (2010). Conciencia ambiental y formación de maestros y maestras [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. España. Recuperado de <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/323/8/978-84-9747-606-5.pdf>

- Ariza, M. & Gandini, L. (2012). El análisis comparativo cualitativo como estrategia metodológica. *En Métodos cualitativos y su aplicación empírica. Por los caminos de la investigación sobre migración internacional* (pp.497-537). México: UNAM.
- Berrocal, A. (2020). *Educación ambiental desde la dimensión formas de vivir en el mundo de la política curricular del Ministerio de Educación Pública, en relación a la formación docente del personal de enseñanza media de ciencias naturales del circuito 03 de la provincia de Cartago, durante el segundo semestre lectivo 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Florencio del Castillo] . Costa Rica.
- Castellanos, R. & Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. *Revista Iberoamericana de Educación* (52), pp. 1-16. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3357Castellanos.pdf>
- Feijoo, G. (1999). *Orientaciones para la contextualización*. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002924.pdf>
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. En *Foro educacional*, (10), pp.65-106. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28210389\\_Desarrollo\\_profesional\\_docente\\_un\\_marco\\_comprensivo\\_para\\_la\\_iniciacion\\_pedagogica\\_de\\_los\\_profesores\\_principiantes](https://www.researchgate.net/publication/28210389_Desarrollo_profesional_docente_un_marco_comprensivo_para_la_iniciacion_pedagogica_de_los_profesores_principiantes)
- Garrido, A. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *EDETANIA* (50), pp. 101-119- Recuperado de <file:///C:/Users/adana/AppData/Local/Temp/Dialnet-LaCalidadEnLaFormacionDelProfesoradoDelSistemaEduc-6039916.pdf>
- Gómez, M. & Reyes, L. (2004). Educación ambiental: Imprescindible en las nuevas generaciones. *Terra Latinoamérica* (22), pp. 515-522. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/573/57311096016.pdf>

- Handl, G. (2012) *Declaración de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano de 1972, y Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, de 1992, Naciones Unidas* . Recuperado de [https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/dunche\\_s.pdf](https://legal.un.org/avl/pdf/ha/dunche/dunche_s.pdf)
- Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Marrero, C. (2020). Una propuesta didáctica para el abordaje de las necesidades humanas desde la educación ambiental. *Revista perspectivas* (10), pp. 47-67. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2389/1811>
- Mata, A. (2013) *Educación ambiental en Costa Rica*. Recuperado de [http://www.pnuma.org/educamb/reunion\\_foro\\_internacional/Informe\\_Final-Educacion\\_Ambientalen\\_Costa\\_Rica\\_JICA\(3\).pdf](http://www.pnuma.org/educamb/reunion_foro_internacional/Informe_Final-Educacion_Ambientalen_Costa_Rica_JICA(3).pdf)
- Ministerio de Educación Pública. (2004). *Transversalidad en el currículo educativo costarricense*. Costa Rica: MEP. Recuperado de <https://mep.janium.net/janium/Documentos/%209793.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2015). Política curricular: Educar para una nueva ciudadanía. San José, Costa Rica: El Ministerio. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Muñoz, E. (2006) La evolución de la educación ambiental en Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales, UCR* (I-II 111- 112), p. 71-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15311206.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*. UNESCO. Recuperado de <http://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/Declaracion-de-Tbilisi-1977.pdf>

- Rengifo, B., Quitiaquez, L., & Mora, F. (2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. Colombia: Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Ruíz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. [pdf]. Recuperado de: <https://books.google.co.cr/>
- Salva, V. (1843). *Diccionario Latino- español*. (5 ed.). España: Universidad de Málaga.
- Villabella, C. (2015). *Los métodos en la investigación jurídica. Algunas precisiones*. México: Instituto de investigaciones jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México.

**Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de  
Licenciatura en Ciencias Sociales.**

Development of Critical Thinking: Teachers and future teachers of  
teaching in Social Sciences.

*Ginna Lizeth Galindo Cruz<sup>1</sup>*

**Resumen**

Estudio cuyo objetivo fue comprender la manera en que los profesores del programa de la licenciatura en Ciencias Sociales contribuyen al desarrollo de pensamiento crítico de los estudiantes del programa de la Universidad del Tolima. El enfoque metodológico es cualitativo de corte comprensivo. Para recoger y analizar la información se utilizó una entrevista semiestructurada, un cuestionario y un registro de observación. La investigación permitió concluir que pese a que se encuentran nociones frente al concepto de pensamiento Crítico los docentes reconocen elementos importantes y valiosos que corresponden al concepto del mismo, por otro lado los docentes identifican las dificultades y desafíos que tienen los estudiantes de la licenciatura y las de los mismos profesores para lograr tal fin, y contribuyen a partir de tareas que desarrollan cotidianamente en la enseñanza de cada disciplina a formar futuros maestros con elementos importantes propios de un pensador crítico.

**Palabras claves:** Pensamiento, Valoración, Formación de docentes, Ciencias Sociales, Universidad.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias Sociales, (2016) Universidad del Tolima. Especialista en Pedagogía, (2016) Universidad del Tolima. Magister en Educación, (2019) Universidad del Tolima. Docente de Cátedra Universidad del Tolima. Instituto de Educación a Distancia-IDEAD, (2019). Facultad Ciencias de la Educación desde marzo de 2020.

## **Abstract**

Study whose objective was to understand the way in which the professors of the program of the degree in Social Sciences contribute to the development of critical thinking of the students of the program of the University of Tolima. The methodological approach is qualitative and comprehensive. To collect and analyze the information use, a semi-structured interview, a questionnaire and an observation record were used. The research allowed to conclude that although there are notions against the concept of Critical thinking, teachers recognize important and valuable elements that correspond to the concept of it, on the other hand, teachers identify the difficulties and challenges that undergraduate students have and of the same teachers to achieve this end, and they contribute from tasks that they develop daily in the teaching of each discipline to train future teachers with important elements typical of a critical thinker.

**Keywords:** Thought, Assessment, Teacher training, Social Sciences, University.

## **Introducción**

El pensamiento Crítico como lo afirma Tamayo, Zona y Loaiza, (2015) se ha convertido en “uno de los propósitos centrales de la educación y la pedagogía” (p. 112), y es que el acto de pensar hace parte del ser humano, aun cuando este no se haga de forma consciente y reflexiva; es entonces donde surge la necesidad de ser ejercitado, y más cuando se pretende que los maestros contribuyan al desarrollo de este en sus estudiantes. También es necesario comprender que el pensamiento como lo define Izquierdo citado por Jara (2012):

Es particular en cada ser humano y su origen se da por la intervención sensorial y la razón [...] el razonamiento, la inferencia lógica y la demostración son aptitudes del pensamiento para reflejar de manera inmediata la realidad, los problemas y las necesidades del sujeto (p.55).

Por otro lado, el término crítico el cual tiene su origen hacia el siglo V en Grecia el cual según Leal (2003), “se trata de la disciplina y formación por la cual se llega al discernimiento (Krisis)... cultivada a lo largo de muchos años y con un esfuerzo considerable, de distinguir (Krínein)” (p. 246).

El pensamiento crítico se ve inmerso en una serie de confusiones y desacuerdos como cualquier campo del saber, sin embargo, es preciso decir que cuando se habla de este tipo de pensamiento, no es ajeno relacionarlo con la capacidad de evaluar, cuestionar, analizar y reflexionar. En este sentido Lipman, citado por Centeno (2007), lo ha definido como “un pensamiento capaz, responsable que conduce al juicio, que se apoya en criterios, y sensible al contexto” (p.55). Sin duda alguna, es evidente que no sólo los estudiantes deben desarrollar un pensamiento crítico, sino que también, con más hincapié, lo deben hacer los maestros, puesto que son ellos los que a través de distintos procesos deben fomentar y llevar al estudiante a concebir la educación desde una perspectiva distinta que les permita a los estudiantes analizar, interpretar, proponer y argumentar desde una perspectiva crítica, Swartz (s.f.) menciona que “las escuelas han fracasado en su propósito de enseñar porque se han limitado a conseguir un aprendizaje superficial que tiene poco impacto en la vida de los estudiantes” (p. 2).

Parte de este problema tiene relación con la poca formación de los profesores frente al pensamiento crítico, Rafael Silva, director de la Maestría en Estudios Sociales de la Universidad Icesi, afirma en una entrevista a Revista Semana (2017), que:

La principal dificultad es que los profesores no pueden enseñar lo que no saben hacer o no hacen cotidianamente. Pensar sopesando los diferentes puntos de vista, analizar los argumentos del otro, contrastar información antes de asumir una posición, es un hábito que no todos los maestros tienen en su vida ni en las clases. (párr. 8)

De acuerdo con Tamayo, Zona y Loaiza (2014), uno de los propósitos centrales de la enseñanza es la formación de pensamiento crítico en los estudiantes, sin embargo, la educación ha persistido en proporcionar a los estudiantes una serie de conocimientos en diferentes áreas especializadas que deben ser en su gran mayoría memorizados sin que estos estén contextualizados con la realidad, es por esta razón que la educación debe fomentar en el estudiante el desarrollo de procesos de orden superior, para lograr esto Valenzuela y Nieto (2008), hablan de la importancia de la motivación “...dando cuenta a todo aquello que incita a los humanos a elegir y persistir en una tarea o consagrar sus esfuerzos en una actividad dada...” (p.4), es así como los profesores formadores de futuros docentes están llamados a aportar a éstos todas las herramientas que les permitan

fomentar el desarrollo de habilidades de orden superior características del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico requiere de ser enseñado, aprendido y cultivado a lo largo de la vida como cualquier disciplina que se estudia en el colegio y en la Universidad, en el caso específico de los docentes estos no son la excepción y con más hincapié por ser formador de formadores deben desarrollar no solo este tipo de pensamiento sino otros que le permitan transformar las prácticas de enseñanza que se ha replicado por años. Díaz (2006), refiere que:

Los docentes generamos teorías de manera consciente e inconsciente, que pueden contribuir a la constitución de una base de conocimientos sobre los procesos que explican nuestra actuación profesional y el reconocimiento de esta realidad constituye un nuevo referente para analizar la formación permanente del docente. (p. 88)

En el caso específico de las ciencias sociales, el conocimiento se transmite a los estudiantes de forma aislada y no relacionada con su contexto y realidad social, los docentes formadores deben enseñar al futuro maestro a construir un conocimiento correlacional que le permita identificar la influencia del ser humano en los acontecimientos históricos. Lo anterior, evidencia que los docentes, incluidos los de Ciencias, continúan con una enseñanza tradicional como lo mencionan los resultados de un cuestionario aplicado por Solbes y Torres (2013), en el cual a la pregunta ¿Enseñan pensamiento crítico en el aula de Ciencias? 80% de los docentes manifestaron que no, que solo se transmiten contenidos, fórmulas, verdades absolutas y que la enseñanza de la ciencia es descontextualizada e instrumental, a raíz de ello los profesores deben no solo crear estrategias que les permitan a los docentes en formación establecer estas relaciones, sino también fomentar en ellos un espíritu investigativo que motive a pensar críticamente, que les permita argumentar y proponer soluciones a problemas de forma responsable y racional. Lo anterior, conlleva a analizar ¿qué aportes hacen los docentes formadores de futuros profesores de Ciencias a sus estudiantes que posteriormente llegarán a las instituciones educativas?.

En esta investigación se pretende comprender los aportes que realizan los docentes a la formación de los futuros licenciados en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico desde la planeación de sus clases y el discurso que soporta la enseñanza de cada disciplina que integra las Ciencias Sociales.

## **Método**

Este estudio es de corte comprensivo y el enfoque de la investigación cualitativo. Su propósito de acuerdo con Ito y Vargas (2005), “se refiere al significado, conceptos definiciones, características, metáforas, símbolos y descripciones, de personas, comunidades, momentos históricos, etcétera” (p.56). Atiende por lo tanto a comprender las concepciones que tienen los docentes formadores sobre el pensamiento crítico y la forma como lo enseñan a los futuros profesores de Ciencias Sociales.

Adicionalmente el estudio estará centrado en la interpretación y comprensión que los docentes den a las categorías objeto de estudio, los resultados de la investigación no irán encaminados a establecer tendencias estadísticas ni universales concretos, por el contrario, con los resultados se pretende dar respuesta a la realidad educativa del grupo de trabajo sujeto de estudio y la de los docentes que, a través de sus conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos, tienen gran influencia en la formación y el desarrollo de pensamiento Crítico de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

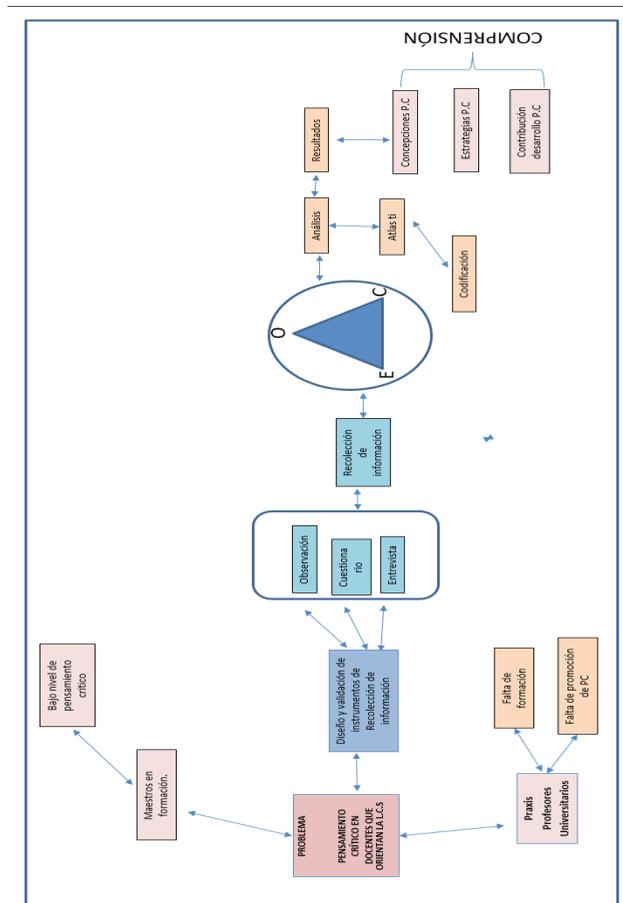
Por último, al ser de tipo comprensivo tiene como principal objetivo poner en diálogo categorías teóricas construidas por el investigador con las representadas en el mundo real, es decir, en este caso el investigador realiza una pre-interpretación anticipando lo que desea encontrar y las valida a lo que se conoce como proceso de comprensión mediante la validación. Según Luna (2006):

El objetivo es la teorización de las prácticas de vida, con ello, se entiende a la teorización como un acto de comprensión. Implica el intercambio de significaciones para acceder al sentido de dichas prácticas de vida. El interés se centra en lo particular cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano. (p. 78)

Los datos obtenidos por medio de esa participación son de naturaleza cualitativa y analizada correspondientemente y a través de una narrativa detallada, el investigador dará credibilidad a los modelos interpretativos que se utilicen. Así mismo, la investigación arrojará datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable en un fenómeno social en un medio natural. El investigador busca una comprensión detallada de las perspectivas de las otras personas

y por lo tanto, es así como el marco teórico no necesariamente servirá como punto de partida para el análisis de la información recolectada.

La presente investigación es inductiva, es decir el investigador desarrolla conceptos, y comprensión de la situación evaluada a partir de los datos recogidos y no con el fin de comprobar si la pregunta planteada es o no positiva de acuerdo con el diseño de investigación seleccionado. La interacción con la población será de forma natural con el fin de no alterar en gran medida la realidad objeto de investigación, la comprensión de dicha información será dentro de los marcos de referencias de la misma población estudiada. El principal objetivo no será buscar la verdad o la moralidad sino hacer una comprensión detallada de las perspectivas de las personas (Taylor y Bogdan, 1987).



**Figura 1.** Diseño de Investigación. Fuente: Galindo y Velásquez, (2018)  
**Procedimiento**

Inicialmente se definieron las categorías de la entrevista semiestructurada, así como las preguntas del cuestionario y los ítems del registro de observación, posteriormente se procedió a la construcción de los instrumentos los cuales fueron validados por expertos con estudios doctorales. Las entrevistas duraron aproximadamente 20 minutos en su curso narrativo.

Se observaron las clases un periodo de dos meses, registrando mínimo dos clases por cada docente, así mismo se consultaron otras fuentes de información como la misión y la visión del programa y la malla curricular vigente. El análisis de la información se realizó a partir del denominado análisis de contenido con el fin de sistematizar la información.

Se usó el software cualitativo Atlas ti para el análisis, categorización, codificación y por último la triangulación hermenéutica de la información recolectada a través de los tres instrumentos aplicados (cuestionario, entrevista y registro de observación) Así mismo, se tendrá en cuenta la biolingüística de Chomsky y las oraciones nucleares o con sentido, teniendo esta como una idea que se almacena en la memoria y que puede expresarse en un gran número de estructuras semánticas superficiales (Vásquez, 2016).

**Categorías de Análisis.**

Se identificaron 4 grandes categorías: Concepto sobre Pensamiento Crítico, Características del Pensamiento Crítico, Enseñanza del Pensamiento crítico, El pensamiento crítico desde las Ciencias Sociales. Cada una de estas categorías se dividió en subcategorías a partir del software cualitativo Atlas ti, a excepción de la categoría “características del pensamiento crítico”.

**Tabla 1.** *Categorías y Subcategorías*

<b>Categorías</b>	<b>Sub categorías emergentes</b>
Concepto sobre Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como proceso</li><li>• Como capacidad.</li></ul>
Características del pensamiento crítico.	

Categorías	Sub categorías emergentes
Enseñanza del Pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones para el desarrollo del P.C</li> </ul>
El P.C desde las Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propósitos en la planeación de las clases de los docentes.</li> <li>• Importancia del P.C para los docentes en el ámbito educativo.</li> <li>• Habilidades de un docente que tiene P.C</li> <li>• Problemas y dificultades para el desarrollo del P.C</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## Resultados

(En correspondencia con los instrumentos)

### Categoría 1: Concepto de Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico se ve inmerso en una serie de confusiones y disertaciones propias de cualquier campo del conocimiento, es así como muchos docentes argumentan que es difícil definirlo, o tienen una noción de lo que realmente abarca su naturaleza. De las oraciones con sentido identificadas a través de Atlas ti, el 25% asocia el pensamiento crítico como una capacidad argumentativa, el 21% como una capacidad de análisis, el 14% como una capacidad que permite develar el conocimiento, el 11% como una capacidad de evaluar los argumentos y juicios propios y del otro, el 11% de Reflexionar frente a lo que el otro dice, el 11% de establecer metodologías de trabajo, y, por último, el 7% de construir conocimiento. Sin embargo, en su mayoría lo asocian al desarrollo de capacidades cognitivas y a un proceso. Dentro de las capacidades mencionadas por los docentes, aquellas que más atribuyen son la capacidad de análisis y la capacidad argumentativa; en ese sentido, es posible que la asocien por el mismo concepto “crítico”, el cual por sentido común hace referencia a criticar. De acuerdo con el diccionario de la RAE significa: “Analizar pormenorizadamente algo y valorarlo según los criterios propios de la materia de que se trate” (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019).

Como proceso hacen referencia a aquel cognitivo y racional y como aquel que desarrolla habilidades. Esta concepción de pensamiento como habilidad

tiene estrecha relación con la definición de pensamiento crítico como capacidad, por lo cual puede crear confusión al respecto, y las opiniones tienden a compartir definiciones cercanas a las mencionadas en capacidad, solo que reemplazan un término por otro; sin embargo hay autores como Piette (2018), que clasifica las habilidades en tres grandes categorías: habilidades vinculadas a la capacidad de clarificar las informaciones (hacer preguntas, concebir y juzgar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, de un problema, de una situación o de una tarea, identificar y aclarar los problemas importantes), habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las informaciones (juzgar la credibilidad de una fuente de información, juzgar la credibilidad de una información, identificar los presupuestos implícitos, juzgar la validez lógica de una argumentación), la última, a las habilidades relacionadas con la capacidad de evaluar las informaciones (obtener conclusiones apropiadas, realizar generalizaciones, inferir, formular hipótesis, generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema, una situación o una tarea).

Otra concepción hace referencia al pensamiento crítico como un proceso cognitivo y racional. Ennis citado por Díaz y Montenegro (2010), define el pensamiento crítico como un pensamiento fundamentalmente razonable; no es un pensamiento fortuito o arbitrario. Por lo contrario, constituye un proceso cognitivo complejo de pensamiento que reconoce el predominio de la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento. Esta visión que reduce las actividades de pensamiento a la razón y que deja de lado factores relacionado con el contexto, la motivación, los sentimientos, reviste aspectos que son propios de la subjetividad del ser humano al cual su pensamiento se ve afectado por estos factores.

## **Categoría 2: Características del Pensamiento Crítico**

Cuando los docentes hablan acerca de las características del pensamiento crítico, de sus respuestas se identifican 27 oraciones con sentido. Se identifican nueve características, de las cuales un 26% de las oraciones nucleares tiene relación con el actuar en contexto y su vínculo con otros momentos históricos; el 22% se refiere a la construcción del conocimiento dejando de lado la memorización y repetición, un 15% que permite la autonomía intelectual, es decir búsqueda constante del conocimiento sin tener necesariamente la guía del docente, un 8% que permite tomar decisiones y resolver problemas a partir de proponer diferentes alternativas

de resolución, 7% que conduce a la transformación hacia la escuela a través de sus prácticas, 7% permite fortalecer procesos de investigación, 7% que posee conocimiento conceptual y epistemológico, 4% que permite reconocer, construir y evaluar argumentos y por último, un 4% que permite ser creador, innovador y realista.

De lo anterior, se puede concluir que las características predominantes del pensamiento crítico según la información recolectada a través de los instrumentos son el actuar en contexto, la construcción de conocimiento y por último, la autonomía intelectual. De las características mencionadas por los docentes, orientadas estas desde el sentido común y algunas que coinciden con las planteadas por autores que han aportado a la teoría del pensamiento crítico tienen relación entre sí. Se identifica como principal característica el actuar en contexto, autores como Lipman (1997); Drewett (1995), en sus definiciones destacan la importancia del contexto en el pensamiento crítico, argumentan que este tipo de pensamiento debe ser sensible al contexto y que este es determinante por ser el pensamiento crítico una actividad holística.

Así mismo los docentes consideran la importancia de la autonomía intelectual, autores como Paul y Elder (2003), mencionan que esta implica analizar, construir y evaluar argumentos, esta posibilidad les da independencia para tomar decisiones y resolver problemas. Por último, respecto a la construcción y búsqueda constante del conocimiento, ideas griegas que dieron gran importancia a la capacidad que tenía cada persona de hacer su conocimiento a fin de lograr posturas soportadas en lo que Platón concebía como la doxa, conocimiento soportado en la razón y comprobado en la experiencia.

### **Categoría 3: Enseñanza del Pensamiento Crítico**

Se identifican 129 oraciones con sentido, de las cuales se observan nueve características, 22% hace énfasis en la enseñanza del pensamiento crítico a través de ejercicios de análisis, reflexión y argumentación, un 17% a través de la evidencia de conocimiento sustentado en autores a través de diferentes actividades que implican argumentación soportada en corrientes epistemológicas o autores, 13% evaluar de forma constante el proceso de aprendizaje a partir de la pregunta, 11% a través de ejercicios que conduzcan a la identificación y resolución de problemas, 11% condiciones propicias para el desarrollo del Pensamiento crítico, 10% a través de ejercicios

investigativos, 8% a través de herramientas tecnológicas y organizadores gráficos tales como elaboración de historietas en software, análisis de la información y síntesis de la información a partir de mapas conceptuales, mapas sinópticos, mentefactos, UV heurísticas, lectura e interpretación de imágenes, 4% el trabajo colaborativo haciendo referencia a foros de discusión donde se asumen roles, guías de aprendizaje, talleres grupales donde se escucha al otro en la diferencia, y por último 4% en la construcción y deconstrucción del saber. Las estrategias más utilizadas son de enfoque metodológico tales como ejercicios de análisis, reflexión y argumentación, ejercicios que conlleven a dar cuenta de lecturas previas y que deben ser sustentados de acuerdo con los autores leídos y las consultas realizadas, los docentes evalúan lo aprendido por los estudiantes a través de la pregunta y trabajos investigativos. En la enseñanza de las Ciencias Sociales que hacen los profesores sujetos de investigación es común encontrar estrategias y herramientas que dependiendo el uso que éstos le dan, contribuyen en menor o mayor medida y que no están soportadas en una vertiente teórica del pensamiento crítico, sino que obedecen al ejercicio de su profesión.

Por último, En la enseñanza del pensamiento crítico los docentes no mencionan la importancia que reviste el hecho de que ellos tengan previo como conocimiento y formación en este tipo de pensamiento, que conozcan las teorías, las estrategias en aras de implementar una metodología de trabajo que apunte a este propósito de manera directa.

### **Sub Categoría. Condiciones para el Desarrollo del Pensamiento Crítico.**

Se identificaron 15 oraciones con sentido 22% consideran que es importante que exista una preparación previa; al respecto un docente (L. Prada, comunicación personal, 19 de septiembre de 2018) argumenta “la condición básica para mí es que todos los estudiantes vengan preparados para la clase, porque si vienen preparados para la clase podemos replantear primero dar cuenta de la lectura, pero segundo de que ellos digan qué piensan de esa lectura porque no es simplemente decir que el autor dijo tal cosa sino qué piensan de ello, si eso que leyeron allí en algo transformó su forma de pensar, en qué la transformó, es decir que es importante una preparación previa no solo de parte de los estudiantes sino también de los docentes”.

Otro 22% considera que la condición es salirse del aula como argumenta

un docente (O. Romero, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018) “las condiciones del aula pues salirse del aula, la condición es que no todo saber está en el aula, que no todo el saber está en el marco de la universidad, que es posible trabajar en escenarios como la práctica pedagógica, en escenarios como la cotidianidad, entonces yo pienso que lo primero hay que salirse de pensar que es que son cuatro paredes realmente el origen del saber y que el estudiante sea consciente que tenemos saberes extra disciplinares que nos forman constantemente y que es necesario sacarlos, también consideran que las condiciones las genera el docente”.

Un 14% de las oraciones con sentido, destaca la importancia del compromiso y la motivación, un docente (M. Vásquez, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018) argumenta para pensar críticamente se requiere ante todo una actitud de compromiso, una motivación y un deseo de ir más allá de lo aparente; un 14% se refiere a tener mente abierta que, como un docente (W. Chapman, comunicación personal, 30 de septiembre de 2018) propone mente abierta por parte de ambos lados tanto del profesor como del estudiante lógicamente de los estudiantes hacia el profesor; 14% habla de un espacio de escucha y respeto en la cual se pueda como dice un docente (M. Vásquez, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018) Valorar los diferentes puntos de vista que se tienen sobre un aspecto expresado bajo un sistema argumentativo y una escucha del otro en la diferencia y la convergencia dialéctica del mundo; y, en menor medida, un 7% recurso humano y 7% un horario adecuado.

Algunas condiciones mencionadas por los maestros coinciden con lo expuesto por (Patiño, 2014) quien retoma el concepto de Habermas para argumentar que el pensamiento crítico no es Racionalidad instrumental es en tanto “una actitud de vida, un compromiso que implica al sujeto integral, con razón y con emoción, con deseos y voluntad” (p.7).

#### **Categoría 4. El Pensamiento Crítico Desde las Ciencias Sociales**

##### **Subcategoría 4.1 Propósitos en la Planeación de las Clases de los Docentes que Orientan la Licenciatura.**

Al respecto se identificaron 20 oraciones nucleares o con sentido de las cuales el 45% corresponde a diferentes actividades para el desarrollo de habilidades de pensamiento, el 25% a fortalecer el conocimiento disciplinar, 15% en aprender a enseñar el conocimiento aprendido, es decir, la parte

pedagógica y didáctica, el 10% al análisis de diferentes temáticas desde un ángulo crítico y el 5% a formar para ir más allá de lo aparente.

Los docentes hacen mención al propósito de fortalecer el conocimiento disciplinar, el cual está relacionado con el de aprender a enseñar, ya que el primero es necesario para la consecución del segundo.

Cuando mencionan formar para ir más allá de lo aparente tiene estrecha relación con el propósito de analizar las temáticas desde un ángulo crítico y para esto necesariamente deben desarrollar habilidades que se lo permitan.

El desarrollo de habilidades de pensamiento es sin duda componente esencial del pensamiento crítico puesto que este se compone de la articulación de diferentes habilidades, capacidades y tareas de pensamiento, en suma, el desarrollo de dichas habilidades que comprenden el análisis, interpretación, argumentación, valoración, entre otras, permitirán que los estudiantes tengan elementos para la resolución de problemas, otra de las características de un pensador crítico.

#### **Sub Categoría 4.2. Importancia del Pensamiento Crítico para los Docentes en el Ámbito Educativo.**

De sus respuestas se identificaron 16 oraciones nucleares o con sentido, de las cuales el 44% hace referencia a que es importante el pensamiento crítico porque ayuda en la toma de decisiones y resolución de problemas, el 13% ayuda a comprender y discernir sobre el qué y el Cómo de las cosas, el 13% porque ayuda a generar procesos de comprensión y transformación, 6% permite tener argumentos y bases sólidas para confrontar información e identificar aspectos que otros no podrían, 6% permite adquirir una opinión ponderada, sopesada y profunda en su profesión y sobre su quehacer, 6% porque permite formar seres con capacidades que le permita ser críticos, 6% porque permiten tener la capacidad de discernir sobre cómo y qué orientar y por último, porque permite tener un cambio de actitud y aptitud.

Frente al porqué de la importancia del desarrollar pensamiento crítico los docentes hacen referencia a que este genera en las personas procesos de comprensión y transformación que se generan a partir de la adquisición y desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento; este aspecto es fundamental puesto que de este proceso se derivan todos los demás. Una vez se da este proceso se evidencia un cambio de actitud y aptitud frente

a su quehacer y en su vida en general, se empieza a reflexionar sobre el cómo y el qué de las cosas, lo cual se relaciona con la toma de decisiones y la resolución de problemas confrontando información que le va a permitir formar una opinión ponderada, sopesada y profunda sobre el tema que reflexiona. Un docente que tiene pensamiento crítico tiene una capacidad distinta que le da nuevos elementos para discernir cómo y qué orientar.

Entre los aspectos más importantes que mencionan los docentes hacen especial referencia a la posibilidad que tienen estos a través de un pensamiento crítico de tomar decisiones y resolver problemas. En este sentido, un docente (L. Lozano, comunicación personal, 11 de septiembre de 2018) argumenta que el pensamiento crítico es importante porque implica la formación de un pensamiento propio en vez de aceptar, simplemente lo que dice la sociedad, al mismo tiempo le permitirá al estudiante tomar decisiones correctas y resolver problemas en situaciones de su vida cotidiana.

Sub categoría 4.3. Habilidades de un Docente que tiene Pensamiento Crítico.

Al respecto, se identificaron 27 oraciones con sentido de las cuales un 25% hace mención a ser capaz de replantear sus posturas y no ser dogmático, igualmente en un 25% la capacidad de lectura, pues consideran esta le permite adquirir las demás, un 15% el ser una persona analítica y reflexiva en su quehacer, un 10% tener una sólida formación académica que permita aportes significativos a sus estudiantes, ser auto crítico, es decir, poder auto inventarse y reflexionarse para cambiar en pro de mejorar, 5% ser capaz de escuchar para poder comprender al otro e identificar sus posturas, 5% ser capaz de construir su propio conocimiento y no dedicarse a repetir un discurso aprendido, y por último, ser capaz de comprar fenómenos sociales y comprender causas y consecuencias.

Es constante encontrar una serie de capacidades como principales habilidades que debe poseer un docente de la licenciatura en Ciencias Sociales; en ese sentido, es necesario retomar el concepto de capacidad planteado por Suárez, Dusú, y Sánchez (2007).

Todas las capacidades están conectadas entre sí, una conlleva a la otra, por ejemplo la capacidad de lectura y escritura, permiten ser analítico y reflexivo puesto que proporciona los elementos necesarios para dicha

actividad. Así mismo un buen lector tiene la capacidad de construir conocimiento. La sólida formación económica permite la capacidad de replantear sus posturas y por tanto evaluar los procesos.

Una particularidad es que al preguntarles por habilidades los docentes hacen referencia a capacidades sin embargo la habilidad es la que permite que esa capacidad sea puesta en contexto de forma eficiente, pero en este sentido los docentes no son explícitos y de muchas de estas capacidades pueden ser referidas a una persona que no necesariamente posee pensamiento crítico.

Subcategoría 4.4. Problemas y Dificultades para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en sus Estudiantes.

Se identificaron 20 oraciones nucleares o con sentido de las cuales un 35% corresponde a la falta de estrategias por parte de los docentes que aún continúan con una enseñanza memorística y tradicional y muestran resistencia a adoptar nuevas estrategias; el 20% hace referencia a la falta de lectura y escritura por parte de los estudiantes, que por un lado no traen buenos hábitos desde la secundaria y por otro muestran apatía a textos largos.

Otro 20% hace referencia a la universidad como escuela de enseñanza tradicional, en ese sentido consideran que la universidad aún conserva esas prácticas de transmisión de conocimiento y en general de enseñanza tradicional; un 15% aduce que a la licenciatura no llegan los mejores promedios, esto debido a que no lograron pasar a otras carreras y deciden vincularse a la licenciatura, sin que la mayoría logre interesarse pasados los primeros semestres; 5% a bases poco sólidas de la escuela, en este sentido, hacen alusión a la desconexión que existe entre la escuela y la universidad, donde la escuela no prepara a sus estudiantes para el siguiente nivel; y, por último, un 5% al horario nocturno que hace que los estudiantes se vean afectados por el cansancio de la noche y pierdan la motivación de estudiar, dedicándose a cumplir el horario.

Por otro lado, los docentes aducen que el hecho de que la universidad se conserve aun como escuela de enseñanza tradicional tiene estrecha relación con la falta de estrategias por parte de los docentes que conserva esas clases magistrales, con la concepción de transmitir un conocimiento, y que no crea estrategias encaminadas a la construcción de este y el docente desde el rol de guía de dicha construcción.

Otra relación que se puede establecer es que la escuela no prepara a los

estudiantes para la continuidad de su proceso en la universidad, es así como los docentes no llegan con la capacidad adecuada de lectura y escritura que se requiere en el desarrollo de una carrera profesional.

Por último, se puede establecer una relación entre los promedios que llegan a la licenciatura que no son, según los docentes, los mejores y que puede ser por las posibilidades que tengan algunos estudiantes de acceder a una carrera en horario nocturno porque son ellos quienes costean sus estudios, es así como dentro de sus posibilidades solo pueden acceder a una carrera que le permita trabajar y estudiar al tiempo, lo cual hace que estos lleguen cansados y con poca disposición para aprender.

### **Discusión y Conclusión**

(Similitudes y diferencias de los resultados con las investigaciones de otros autores; limitantes, importancia y aplicaciones de los resultados; y recomendaciones).

El pensamiento crítico es un tema abordado desde distintas perspectivas; las investigaciones desarrolladas en torno a este tópico de interés han pretendido definir su significado, importancia, componentes, habilidades y estrategias del pensamiento crítico, así como el estudio en ámbitos universitarios que coinciden con el objetivo de la presente investigación.

Dichas investigaciones se han enfocado en estudiar la forma como los estudiantes y profesores desarrollan pensamiento crítico en un contexto específico: el aula de clase; así mismo, se identificó que las investigaciones han utilizado metodologías cualitativas y enfoques mixtos. De acuerdo con la búsqueda se pueden encontrar diversas investigaciones sobre el pensamiento crítico predominantemente en el ámbito internacional y en menor medida en Colombia, coincidiendo todos en la importancia que representa su enseñanza en la educación, sin embargo, en su mayoría se han enfocado en la aplicación de una estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico, y muy pocas a evaluar los aportes de los docentes y la claridad que se tiene sobre el tema en cuestión.

En el presente estudio se ha podido establecer las siguientes conclusiones que están relacionadas con las encontradas en otras investigaciones: Frente a las concepciones que poseen los docentes de la licenciatura frente al pensamiento crítico son difusas, algunos manifiestan la dificultad que

representa dar una definición, otros presentan nociones a partir de su experiencia en la docencia y las características atribuidas a un pensador crítico. Hay desconocimiento sobre las diferentes definiciones que han aportado autores sobre el tema y que aportan en la construcción de metodologías para tal fin. En la medida en que no existe claridad sobre qué es y cómo se desarrolla no se evidencia una metodología clara que permita a través del proceso enseñanza-aprendizaje el desarrollo de este, conclusión que se comparte con las investigaciones realizadas por Lennon (2014) y Tamayo, Zona y Loaiza (2014), donde se enfatiza sobre el desconocimiento que existe frente al pensamiento crítico, y por ende a las estrategias más apropiadas que favorezcan su desarrollo, por su parte Lennon (2014), lo toma como un desafío que debe superar los docentes en cuanto a la resistencia de cambiar prácticas tradicionales y capacitarse en nuevas formas de pensamiento.

Sobre las dificultades que plantean los docentes de la licenciatura sujeto de investigación para el desarrollo del pensamiento crítico, están referidas principalmente a 6 aspectos: Falta de estrategias de los docentes, falta de lectura y escritura de los estudiantes, la universidad como escuela de enseñanza tradicional, los estudiantes que tienen buenos promedios no eligen la licenciatura como primera opción, el horario Nocturno que desfavorece la atención y motivación de los estudiantes y por último, a las bases poco sólidas de la escuela. Los docentes ponen de manifiesto que las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico obedecen principalmente a la falta de estrategias de los docentes, puesto que las demás dificultades se derivan de la primera, convendría entonces que los docentes implementaran una metodología que a través de tareas específicas contribuyan desde todas las disciplinas al desarrollo del pensamiento Crítico y que del mismo modo puedan ser evaluadas con el propósito de indagar si efectivamente los resultados se evidencian en todo el proceso.

Lo anterior coincide con las conclusiones encontradas por Tamayo, Zona y Loaiza (2014), en cuanto a que las estrategias que utilizan los docentes para desarrollar pensamiento crítico son pocas y no están soportadas teóricamente, sino que provienen del sentido común.

Es predominante asociar el pensamiento crítico a un proceso que conduce al desarrollo de habilidades o capacidades cognitivas, sin embargo, no se evidencia claridad en qué consiste dicho proceso y se tiende a reducir el desarrollo de este a la instrumentalización de la enseñanza, también se

encuentran otras concepciones que son superficiales pero que podrían tener relación con las principales y que son referidas a concebirlo como un paradigma de moda, un pensamiento libre y un estilo de vida, sin embargo, no existe mayor detalle y se refieren más a nociones orientadas desde el sentido común.

Los docentes de la licenciatura resaltan como principales características de un pensamiento crítico la construcción de conocimiento, el actuar en contexto y la autonomía intelectual, características que son fundamentales en un pensador crítico y que articuladas metodológicamente contribuirían de forma significativa en el proceso que conduce al desarrollo del pensamiento crítico.

Respecto a la enseñanza del pensamiento crítico, las estrategias utilizadas por los docentes son de carácter metodológico y se enfatizan en lecturas, ejercicios de análisis, reflexión y argumentación. Una de las conclusiones a las que llegó Mejía, López y Valenzuela (2015), es que los docentes usan la lectura como principal favorecedora del desarrollo y perfeccionamiento del pensamiento crítico, estrategia que coincide con las encontradas en el presente estudio.

Por otro lado, asumen como necesario que los estudiantes tengan lecturas previas para poder desarrollar pensamiento crítico y que este se puede desarrollar desde cualquier espacio que no necesariamente debe corresponder a un aula, dichas estrategias que proponen los docentes son apropiadas y contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico sin embargo estas actividades se pueden potencializar en la medidas que las estrategias propuestas por los docentes y otras puedan ser articuladas en una metodología evaluable y ajustable con relación a las particularidades de las Ciencias Sociales.

A modo de conclusión general los docentes que orientan en el programa de la licenciatura en Ciencias Sociales aportan al desarrollo de pensamiento crítico de sus estudiantes de la siguiente manera:

Desarrollan de manera cotidiana ejercicios de lectura para una argumentación sustentada, de esta manera los futuros profesores estarán en la capacidad de justificar o refutar una opinión, teniendo en cuenta diferentes perspectivas y hasta poder construir una propia a partir de diferentes componentes y teóricos.

Forman para ir más allá de lo aparente, en ese sentido un pensador crítico

está en la capacidad de develar el conocimiento esto implica profundizar, ampliar la visión que se tiene frente a un tópico, descubrir y no quedarse solo con verdades, así los futuros profesores desarrollan la capacidad de cuestionar el conocimiento y la procedencia de este.

El análisis de temáticas desde un ángulo crítico, desde esta perspectiva el poder analizar desde un ángulo crítico implica, el desarrollo de habilidades tales como el análisis, la inferencia, la interpretación, la evaluación, pero sobre todo la autorregulación, habilidades mínimas que debe poseer un pensador crítico de acuerdo con (Facione, 2007) y la declaración de consenso de los expertos en relación con el pensamiento crítico citada por el mismo autor “Entendemos que el pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio”.

## Referencias

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). Criticar. Diccionario de la Lengua Española. <https://dle.rae.es/criticar?m=&e=>
- Centeno, M. (2007). Educación y pensamiento en las aulas. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>
- Díaz, L. y Montenegro, M. (Septiembre, 2010). Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico. XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional. Simposio llevado a cabo en el auditorio teatral. Universidad. Nacional de Rosario.
- Drewett, M. (1995). There must be some way out there: A case study in the teaching of critical thinking. Suid Afrikaanse Tydskrif vir Wysbegeerte, 14(2), 72-76.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. Baron, y R. Sternberg (Eds.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice (pp. 9-26). New York: Freeman.

- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? INSIGHT ASSESSMENT, 1-22. [https://www.researchgate.net/publication/237469559\\_Pensamiento\\_Critico\\_Que\\_es\\_y\\_por\\_que\\_es\\_importante/link/5849c27f08ae5038263d89ce/download](https://www.researchgate.net/publication/237469559_Pensamiento_Critico_Que_es_y_por_que_es_importante/link/5849c27f08ae5038263d89ce/download)
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). Investigación Cualitativa para Psicólogos. Miguel Ángel Porrua. México.
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación. núm. 12, 53-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846101004>
- Leal, F. (2003). ¿Qué es crítico?. Apuntes para la historia de un término. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, pp. 245-261. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001714.pdf>
- Lennon, N. (2014). How professors infuse critical thinking into college courses. (Tesis Doctoral). Universidad Seton Hall. Estados Unidos de América. <https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3022&context=dissertations>
- Lipman, M. (1997). Pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Luna, M. (2006). Construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Ponencia presentada en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, CINDE.
- Mejía, N., López, M. y Valenzuela, J. (2015). Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 3, pp.138-177 <https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543006.pdf>
- Patiño Domínguez, H. A. M. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. Revista Didac 64 (2014): 3-9. [http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/3658/PDH\\_Art\\_04.pdf?sequence=1](http://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/3658/PDH_Art_04.pdf?sequence=1)

- Paul, R., y Elder, L. (2003). Una guía del pensador sobre cómo estudiar y aprender una disciplina usando los conceptos y herramientas del pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Howtostudy.pdf>
- Piette, J. (2018). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del Pensamiento Crítico. Universidad de Sherbrooke (Québec), Canadá. [http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/1\\_776/enLinea/5.htm](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/1_776/enLinea/5.htm)
- Revista Semana. (2017). En Colombia falta enseñar a pensar. Publicaciones Semana. <https://www.semana.com/educacion/articulo/pensamiento-critico/511341>
- Solbes, J. y Torres, N. (Septiembre 2013). Concepciones y dificultades del profesorado sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias. Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Simposio llevado a cabo en Girona. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/308434/398449>
- Suárez, C., Dusú, R., y Sánchez, M. (2007). Las capacidades y las competencias: su comprensión para la Formación del Profesional. *Acción Pedagógica*. 16, 30-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968554>
- Swartz, R. (s.f.). Pensamiento Crítico: formemos a los ciudadanos para el siglo XXI. El aprendizaje basado en el pensamiento con destreza. Red de escuelas líderes. [https://fch.cl/wp-content/uploads/2017/06/robert\\_light-1.pdf](https://fch.cl/wp-content/uploads/2017/06/robert_light-1.pdf)
- Tamayo, A., Zona, R. y Loaiza, Y. (2014). Pensamiento crítico en el aula de ciencias. Manizales: Universidad de Caldas.
- Tamayo, O., Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11\(2\)\\_6.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana11(2)_6.pdf)

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Vol. 1). Barcelona: Paidós. [http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro\\_metodo\\_de\\_investigacion.pdf](http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019III/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf)
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. REME, 11(28). <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article3/article3.pdf>
- Vásquez, A. (2016). Noam Chomsky La gramática generativa o Biolinguística. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/2rHLHHN>

**Propuesta didáctica para la promoción de competencias escriturales  
en el contexto universitario<sup>1</sup>**

Didactic proposal for the promotion of writing skills in the university  
context

**Fadhia Nayibe Sánchez Marroquín<sup>2</sup>**

fadhia.sanchez@unibague.edu.co

**María Camila Celis Castiblanco<sup>3</sup>**

maria.celis@unibague.edu.co

**Claudia Alejandra Duque Romero<sup>4</sup>**

alejandra.duque@unibague.edu.co

**Resumen:** con el objetivo de promover competencias escriturales en el contexto universitario a través de una intervención pedagógica basada en la teoría del párrafo que propone Cassany; se diseñó una secuencia didáctica que retoma las bondades del ambiente individual y la entrevista flexible, donde el docente proporciona “andamios” para que el estudiante

---

1 Artículo de investigación con resultados totales, producto del proyecto adelantado en el marco de la convocatoria interna de la Dirección de investigaciones de la Universidad de Ibagué, Colombia.

2 Comunicadora social-periodista de la Universidad de La Sabana. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de La Habana, Cuba, en convenio con la Universidad de Ibagué. Especialista en Gerencia de la Comunicación Organizacional de la Universidad de La Sabana. Magíster en Comunicación de la Universidad Diego Portales, Chile. Máster en Dirección de Comunicaciones de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España. Docente de Tiempo Completo de la Universidad de Ibagué. Correo electrónico: fadhia.sanchez@unibague.edu.co. Celular: 3007269461. Dirección postal: Edificio Hábitat del Vergel, apartamento 607, barrio El Vergel. ORCID: 0000-0002-8927-9241

3 Licenciada en Lengua Castellana y especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Magíster en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de Tiempo Completo de la Universidad de Ibagué. Correos electrónicos: mcelisc@gmail.com, maria.celis@unibague.edu.co. Celular: 3123049239. Dirección postal: Calle 37 b # 9a-36/Barrio Gaitán. ORCID: 0000-0002-90612486.

4 Psicóloga Completo de la Universidad de Ibagué. Correos electrónicos: claduque\_26@hotmail.com, alejandra.duque@unibague.edu.co. Celular: 3174683353, Dirección postal: Carrera 7ma #8-34 Apto 510 Torreón de Belén, ORCID: 0000-0002-8596-2406

logre mayor autonomía mediante la regulación de sus procesos cognitivos y metacognitivos. La propuesta estuvo organizada en tres momentos: 1) valoración diagnóstica sobre competencias escriturales; 2) aplicación de la secuencia didáctica y 3) valoración de cambios en la competencia escritural. La metodología adoptada fue mixta cuasi-experimental pre-post para evaluar el impacto de la intervención didáctica. Los participantes fueron estudiantes universitarios de primer semestre. La muestra inicial fue de 58 párrafos escritos por los participantes, de los cuales, solo 44 (75.6 %) cumplieron requisitos de legibilidad mínima. Los párrafos fueron evaluados mediante una rúbrica antes y después de participar en la aplicación de la secuencia didáctica. Por último, los investigadores utilizaron el diario de campo para analizar cómo la entrevista flexible y el ambiente individual permean los propósitos de formación. Los resultados muestran el impacto favorable sobre la redacción tras el desarrollo de la secuencia didáctica y la apropiación de la teoría del párrafo. También se destaca la importancia de la entrevista flexible, porque las docentes lograron apoyar a sus estudiantes en la regulación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la escritura en un ambiente de aprendizaje individual.

**Palabras clave:** Secuencia didáctica, escritura académica, párrafo, rol del docente.

**Abstract:** with the aim of promoting writing skills in the university context through a pedagogical intervention based on the paragraph theory proposed by Cassany, a didactic sequence was designed that takes up the benefits of the individual environment and the flexible interview, where the teacher provides “scaffolding” for the student to achieve greater autonomy through the regulation of their cognitive and metacognitive processes. The proposal was organized in three moments: 1) diagnostic assessment of writing skills; 2) application of the didactic sequence and 3) assessment of changes in writing skills. The methodology adopted was mixed quasi-experimental pre-post to evaluate the impact of the didactic intervention. The participants were first semester university students. The initial sample consisted of 58 paragraphs written by the participants, of which only 44 (75.6 %) met minimum readability requirements. The paragraphs were evaluated by means of a rubric before and after participating in the application of the didactic sequence. Finally, the researchers used the field diary to analyze how the flexible interview and the individual environment permeate the training purposes. The results show the favorable impact on writing after the development of the didactic sequence and the

appropriation of paragraph theory. The importance of the flexible interview is also highlighted, because the teachers were able to support their students in the regulation of cognitive and metacognitive processes during writing in an individual learning environment.

**Keywords:** Didactic sequence, academic writing, paragraph, teacher's role.

## **Introducción**

El estudio realizado tuvo como propósito el desarrollo de competencias escriturales en estudiantes universitarios, a partir de la teoría propuesta por Daniel Cassany. De acuerdo con Carlino (2013), en la educación superior es esencial la orientación de procesos lectoescriturales en las disciplinas. Por consiguiente, son necesarias asignaturas con este propósito, la creación de centros de español y la implementación de talleres de redacción. Sin embargo, este ejercicio no es responsabilidad única de los estudiantes, sino también de los docentes de todas las áreas del conocimiento.

El contexto universitario exige a sus estudiantes procesos de lectura comprensiva y una posterior producción de textos; sin embargo, las actividades de enseñanza son precarias o superficiales para lograr un verdadero proceso de alfabetización académica, más aún al trabajar bajo un currículo por competencias (Bigi et al., 2018), por tanto, se puede afirmar que no se fomentan habilidades lingüísticas cuando los docentes desconocen el potencial de las estrategias didácticas basadas en prácticas reguladas por tutores.

Por lo anterior, es urgente revisar los procesos de formación de docentes para evitar que la enseñanza de la escritura se reduzca a un aprestamiento de habilidades o competencias (Carlino, 2013, como se citó en Bigi et al., 2018), y se esperaría promover que los educadores acompañen la producción textual de sus estudiantes, a través de la organización de ambientes de aprendizaje con un propósito pedagógico claro, que permitan el uso apropiado de estrategias didácticas flexibles y se ajusten a las características de cada estudiante. De igual manera, es necesario formar a los estudiantes en la redacción de textos con un propósito comunicativo claro para el desarrollo de competencias escriturales.

Otro aspecto analizado por diferentes investigadores alrededor de la

enseñanza de la escritura han sido los escasos estudios sobre producción del lenguaje, (Arias, 2012). Lo anterior puede deberse a que gran parte de estos se han basado en diseños experimentales para evaluar procesos cognitivos que subyacen a la producción de textos (por ejemplo, la memoria), por lo que resulta difícil pensar en variables para evaluar procesos de pensamiento alrededor de la construcción de un texto (planificar, traducir, revisar). Esto lleva a que sean pocos los investigadores que se ocupen del diseño y evaluación de estrategias didácticas que faciliten la enseñanza de la escritura (Arias, 2012).

Arias (2012) y Adoumieh (2013) indican que las estrategias didácticas siguen siendo un aspecto relevante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura, y aunque existen estudios que aportan con sus resultados al mejoramiento de la didáctica, son escasas las experiencias que muestran que los docentes en las aulas hacen uso de estas. Por lo anterior, la práctica pedagógica para la enseñanza de la escritura no se puede concebir como un proceso estático; al contrario, es dinámico y flexible en cuanto se ajusta a las características de los educandos y los contextos (Montoya et al., 2021; Roa et al., 2020).

En el campo de la didáctica, el modelo pedagógico dialogante para la enseñanza de la escritura en el aula, ha sido una alternativa para que docentes y estudiantes sean actores dinámicos en el intercambio de conocimiento (Adoumieh, 2013; Zubiría, 2002; Martínez, 2004; Moore, 1998; Cassany, 1999; Larrain & Burrows, 2020; Calle-Álvarez, 2020; Boillos & Etxeberria 2020; Romero González & Álvarez Álvarez, 2020; Niño-Carrasco & Castellano-Ramírez, 2020). En esta línea, se puede decir que el aprendizaje se produce en un triángulo interactivo, el *docente* actúa como guía; el *estudiante* como sujeto que construye su conocimiento de forma activa para dar significado y sentido a nuevos saberes que le permitan apropiarse de competencias; y los *contenidos* potencialmente significativos para guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2001, como se cita en Mauri & Onrubia, 2008). Esta interacción se organiza en un entorno físico y psicosocial orientado hacia un propósito educativo.

Lo anterior señala que la forma como se producen las interacciones entre educadores y educandos alrededor de un contenido también depende de la organización del aula (disposición del mobiliario, materiales, recursos tecnológicos, metodologías, recursos didácticos, entre otros). Por consiguiente, el docente organiza estratégicamente el ambiente para favorecer interacciones específicas que posibilitan el desarrollo de competencias (Arias et al., 2005).

Un ambiente de aprendizaje responde al tipo de interacciones que en el aula se configuran. El docente estructura metas que orientan el tipo de metodología y las posibles formas de interacción, porque reflexiona acerca de cuestiones como la evaluación de saberes previos, presentación de nuevas ideas o conceptos sin ser arbitrarios con los pre-saberes, tipo de apoyo pedagógico durante la apropiación de nuevos saberes o competencias por parte de los estudiantes y la evaluación de resultados. Es decir que, la evaluación en sí misma se convierte en un proceso de permanente retroalimentación donde el docente identifica cómo está aprendiendo cada estudiante. En esta línea, el ambiente individual, orienta la interacción entre *docenteestudiante-contenido*. El ambiente individual promueve la autonomía, respeta los ritmos de aprendizaje, permite al docente acompañar a los estudiantes durante la apropiación de saberes y el desarrollo de competencias (andamiaje), facilita la retroalimentación continua y el logro de metas individuales (Arias et al., 2005).

A través del acompañamiento docente es posible que el estudiante empiece a regular su aprendizaje para el fortalecimiento de competencias escriturales, a través de la activación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita. El concepto de *metacognición* fue introducido por Flavell (1979), se trata de una capacidad de pensar sobre lo que se pensó o se piensa, lo que corresponde al conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos. En lo anterior influyen otros aspectos como el ambiente, las características de la tarea y las habilidades para resolverla (Valenzuela, 2019; Huizar & de la Torre, 2020; Leal Rivas, 2020; Peña et al., 2020).

La metacognición posee dos componentes importantes: 1) el *conocimiento metacognitivo*, que hace referencia al conocimiento de los procesos cognitivos y el control que ejerce el sujeto sobre estos; 2) las *experiencias metacognitivas*, que aluden a las estrategias o herramientas para planear, monitorear y evaluar los mencionados procesos cognitivos (Flavell, 1979). La activación de los procesos metacognitivos dependen en gran parte del rol que el docente asuma en el aula; de este modo, el diseño de estrategias didácticas es importante porque permiten el desarrollo de competencias en lectura y escritura, las cuales se deben seguir trabajando aún en un nivel de educación superior (Olave et al., 2013; Franco, 2016; Clerici et al., 2015; Velásquez & Marinkovich, 2016; Montijano & Barrios, 2016; Carlino, 2017; Ramjan et al., 2018; Gascón, 2020; Gutiérrez & Ortega, 2021; Boatto et al., 2020).

Al indagar en otros contextos se encuentran investigaciones que profundizan de forma directa en la escritura del párrafo; por ejemplo, en República Checa, Obdržálková (2013) lo estudió como unidad sintáctico formal y comparó la redacción de su producción en español y en checo. Los resultados arrojaron información fundamental de su estructura y características propias. En España, González (2014) presentó una posición doble con respecto a la producción del párrafo y destacó el equilibrio que debe existir para evitar desorden. En el caso de Ibagué se hallaron dos investigaciones que guardan una relación indirecta con el objeto planteado en el presente: *El Modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica* (Briceño, 2014) y *La escritura como proceso y objeto de enseñanza* (Botello, 2013).

Por lo expuesto anteriormente, esta propuesta busca dejar un precedente para los estudios de didáctica de la escritura –el párrafo– y alfabetización académica. En este sentido posee relevancia social, puesto que va dirigido a estudiantes de educación superior que requieren orientaciones precisas para incursionar en una cultura letrada que se exige en las diversas disciplinas del saber.

Para finalizar, es evidente que existe un vacío teórico que requiere ser abordado desde el plano local y que se argumenta en los escasos estudios a nivel internacional, nacional y local sobre el diseño e implementación de estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura académica en el contexto universitario (el párrafo). De la misma manera, los procesos de formación actuales exigen alternativas que suplan con las exigencias de lo que se denomina comunicación. Por tanto, a través de este estudio se respondió a la cuestión sobre cómo promover competencias escriturales en el contexto universitario a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany.

## **1. Marco teórico**

Las competencias son interpretadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (s.f.) como el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven” (s.p.). Dentro de estas se encuentran las competencias de carácter comunicativo, las cuales contribuyen a “formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa” (MEN, s.f. s.p.).

En educación superior este concepto es sumamente relevante, pues una de las formas de comunicación es la escritura, razón por la cual “la producción escrita sigue siendo uno de los criterios principales para evaluar el desempeño de los estudiantes y la productividad de los investigadores” (Peña, 2008, p. 2).

Cassany et al., (1998) indican que “la escritura es una habilidad lingüística que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles” (p. 88). A la vez, la escritura es una analogía de la costura (Cassany, 2014): se debe hilar poco a poco para que la pieza cobre sentido al final. Sin duda, su práctica eficaz se afianza desde el progreso que desarrolla el escritor a partir de su propia experiencia; por lo tanto, no se trata de un proceso reducido, sino que, por lo contrario, es el fruto de un ejercicio permanente, reiterativo e inacabable. Así, tiempo y hábito se acoplan para proporcionar mejores resultados en la habilidad de la escritura.

En relación con el texto, existen diversidad de recomendaciones e instructivos sobre cómo hacer más eficiente el proceso de composición de un documento escrito y, en el escenario universitario, la escritura es una competencia fundamental en los resultados académicos de los estudiantes. El primer concepto que se debe definir es el significado de texto escrito, el cual se identifica como ese conjunto de enunciados que tienen un sentido completo y se unen entre sí para conformar un escrito. Según Cassany (2014), en el texto se encuentran características como la función externa, la estructura interna, la extensión interna, las faltas principales, entre otros aspectos.

### **El párrafo**

Según el Diccionario de la Lengua Española, un párrafo es “cada una de las divisiones de un escrito señaladas por letra mayúscula al principio del renglón y punto y aparte al final del trozo de la escritura” (Real Academia Española, 1982, p. 988). Para Cassany (2014) ni siquiera la puntuación es tan importante dentro del texto como el párrafo, dado que sirve para estructurar el contenido y para reflejar desde la forma el orden de la información. Define entonces el párrafo de la siguiente manera:

Un conjunto de frases relacionadas que desarrollan un único tema.  
Es una unidad intermedia, superior a la oración e inferior al apartado

o al texto, con valor gráfico y significativo. Tiene identidad gráfica porque se distingue visualmente en la página (...) Tiene una unidad significativa porque trata exclusivamente un tema, subtema o algún aspecto particular en relación con el resto del texto. (Cassany, 2014, p. 84).

En consecuencia, esa mínima unidad de redacción que desarrolla el sentido de una idea y que se identifica gráficamente con los puntos y aparte debe tener unas características fundamentales para su organización. La idea central se entiende con mayor facilidad cuando se expresa en una oración principal, una frase que sintetice la noción de lo que se desea expresar. Ahora bien, la oración principal se puede ubicar al inicio, en la mitad o al final del párrafo, dependiendo de la intención comunicativa del autor. Si el propósito es deductivo, la oración principal se ubicará en el inicio del párrafo. Con esta estructura el lector no tiene que esforzarse en buscar la oración principal a través de todo el párrafo; a la luz de esa idea se pueden leer las demás frases con gran rapidez y facilidad de comprensión, pues las otras ideas confirman o explenan lo que se ha dicho en primer término.

Pero si el autor prefiere ubicar la oración principal al final del párrafo, estará adoptando una metodología inductiva. En este párrafo, el lector encontrará que ella viene a ser como la afirmación definitiva o la conclusión general de todo el párrafo y las otras frases lo que hacen es preparar el terreno por medio de consideraciones y afirmaciones parciales que apuntan, progresivamente, hacia la conclusión. Finalmente, si el autor ubica la oración principal en el medio del párrafo, el pensamiento estará desarrollado, en general, a manera de un movimiento pendular, pues la primera parte del párrafo será un preámbulo o una preparación que culminará con la aparición de la idea central.

Como se ha mencionado, dentro del párrafo es determinante la función que cumple la oración en la expresión de las ideas con un sentido completo. Cassany (2014) considera que identificar la arquitectura de la oración significa llegar al fondo, a la esencia de la escritura. Por lo tanto, este autor indica unos conceptos claves para la construcción correcta de frases: En primer lugar, se debe hacer un uso moderado de los incisos tanto en cantidad como en calidad, y a ello se refiere en revisar que los incisos tengan un máximo de quince palabras, las cuales corresponden a la capacidad media de la memoria a corto plazo; es decir, es la extensión máxima recomendada de información que se puede retener fácilmente dentro de una explicación.

La extensión del párrafo es muy importante, puesto que si es muy largo se puede caer en el riesgo de que se arriesgue la claridad de la idea central porque se agregan detalles irrelevantes que no aportan a la cohesión del texto. Por lo contrario, fragmentar el texto en párrafos cortos tampoco es muy recomendable, debido a que presentar las ideas a través de muchas oraciones cortas afecta el hilo conductor central. Cassany (2014) indica que no hay directrices absolutas en cuanto a la extensión del párrafo. No obstante, se identifica con las recomendaciones de los manuales de estilo periodísticos, que sugieren una extensión de máximo cuatro o cinco oraciones, de cien a 120 palabras y máximo veinte líneas. Desde esta perspectiva, este estudio recomienda una extensión alrededor de cien palabras por párrafo, entre tres a cinco oraciones y preferiblemente, la oración principal al inicio del párrafo (deductivo).

## **2. Marco metodológico**

La metodología se centró en un estudio mixto cuasi-experimental pre-post, para evaluar el impacto en una intervención pedagógica.

### ***2.1. Participantes***

La muestra estuvo constituida por un grupo de estudiantes de primer semestre académico que cursaron la asignatura Lectura y Escritura en una universidad colombiana. La muestra inicial fue de 58 párrafos escritos por estudiantes de cuatro programas académicos: Derecho, Psicología, Biología Ambiental y Ciencia Política. De los 58 párrafos, solo 44, es decir, el 75.6 % cumplió a cabalidad con los requisitos, esto significa que aceptaron participar en el proyecto a través de la firma de un consentimiento informado (los acudientes de estudiantes menores de edad también debieron autorizar a través de la firma de este documento) y legibilidad mínima del texto.

### ***2.2. Diseño de la investigación***

Para la recolección de la información se utilizó un cuestionario de datos sociodemográficos que incluyó la formación y experiencia en la escritura de textos académicos. Adicionalmente, se diseñó una secuencia didáctica basada en la teoría del párrafo de Daniel Cassany, la cual involucró el uso del ambiente individual y la entrevista flexible, donde el docente apoyó al estudiante para que regulara su aprendizaje, a través de la activación de procesos metacognitivos. Por otro lado, se diseñó una rúbrica para evaluar competencias escriturales antes y después de participar en la aplicación de

la secuencia didáctica. Por último, los investigadores utilizaron el diario de campo.

### 2.3. Materiales

La secuencia didáctica estuvo organizada en tres momentos: 1) valoración diagnóstica sobre las competencias escriturales de los participantes, a través de la rúbrica de evaluación diseñada y previo a la aplicación de la secuencia didáctica; 2) aplicación de la secuencia didáctica y 3) valoración de cambios en la competencia escritural de los participantes a través de la rúbrica de evaluación y posterior a la aplicación de la secuencia didáctica. La perspectiva pedagógica adoptada buscó favorecer la interacción entre el estudiante y el docente orientada hacia el desarrollo de una competencia, siendo el docente un facilitador que proporciona “andamios” al estudiante. Este logra mayor autonomía debido a que aprende a regular procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita. Para lo anterior, se diseñó una entrevista flexible de apoyo para docentes (Tabla 1), que les permitió activar procesos cognitivos y metacognitivos en sus estudiantes durante la escritura académica. Esta entrevista fue evaluada por pares expertos y, posteriormente, utilizada por los docentes que aplicaron la secuencia didáctica.

Tabla 1. *Estructura de la entrevista flexible de apoyo para docentes que permitió la activación de procesos cognitivos y metacognitivos durante la producción escrita de los estudiantes*

	Dimensión
<b>Tipo de pregunta</b>	
Activación de conocimientos previos	Conocimiento de la cognición
Planificación Regulación de la cognición Autoevaluación	Conocimiento de la cognición
Estrategia cognitiva	Regulación de la cognición
Actitudes	Regulación de la cognición
Preguntas sobre el conocimiento	
Preguntas sobre el proceso	Conocimiento de la cognición

Preguntas para precisar

Preguntas que llevan a elegir estrategias alternativas

Preguntas para razonamiento

Preguntas para insistir en el proceso

Preguntas para controlar la impulsividad                      Regulación de la cognición

---

*Nota:* elaboración propia

#### **2.4. Procedimiento**

El proyecto de investigación *Promoción de competencias escriturales en el contexto universitario a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany* se ejecutó mediante tres fases. La primera de ellas fue una prueba de entrada (fase diagnóstica) que consistió en la redacción de un párrafo en respuesta a la pregunta: ¿en qué aspectos contribuye su profesión al desarrollo regional del Tolima? La segunda permitió desarrollar, mediante una secuencia didáctica (fase de apropiación), los parámetros teóricos acerca del párrafo con base en la teoría de Daniel Cassany y, la tercera (evaluación sobre competencias desarrolladas) fue una prueba de salida que tuvo en cuenta el mismo esquema de la prueba inicial para contrastar las dos medidas registradas.

Se reconoce que previo al desarrollo de cada prueba, los estudiantes contaron con mínimo un mes para realizar lecturas acerca de temas disciplinares que fueran de su interés. Durante cada fase de escritura, es decir en la prueba de entrada y de salida, los estudiantes escribieron de forma individual, a mano alzada y tuvieron sesenta minutos para desarrollar esta actividad. Cada párrafo fue evaluado con una puntuación máxima de 2.50, que condujo tener en cuenta los siguientes promedios: a) alto: 2.5 a 2.1; b) intermedio: 2.0 a 1.1 y c) bajo: 1.1 a 0. Para la evaluación de los párrafos se construyó una rejilla que evaluó tres variables: fondo, estructura y forma.

### **3. Resultados**

En la prueba diagnóstica, 35 párrafos obtuvieron el nivel bajo. Por su parte, 9 alcanzaron el nivel intermedio y ninguno logró el nivel alto. En la prueba final, 31 párrafos llegaron al nivel intermedio; el nivel alto lo lograron 11 y, el nivel bajo, 2. En la Tabla 2 se presentan los resultados con base en la escala de valoración: bajo, intermedio y alto, de cada uno de los párrafos. También se relacionan los respectivos porcentajes de cada prueba aplicada.

Tabla 2. *Promedios con porcentajes de evaluación*

<b>Fase 1. Prueba diagnóstica</b>	<b>Fase 3. Prueba final</b>
Bajo: 35 (79.54%)	Bajo: 2 (4.54 %)
Intermedio: 9 (22.45 %)	Intermedio: 31 (70.45 %)
Alto: 0 %	Alto: 11 (25 %)

*Nota:* elaboración propia

Como se puede evidenciar, en la prueba de entrada, el mayor porcentaje de párrafos se concentraron en el nivel bajo, mientras que en el nivel alto no aparece registro alguno. De otro lado, en la prueba de salida aparece registro de párrafos en el nivel alto, pero también disminuye la cantidad de párrafos clasificados en el nivel bajo. Entre tanto, el nivel intermedio se caracteriza por ampliar la cantidad de párrafos que le pertenecen y es, junto con el nivel alto, las dos clasificaciones que tienden a incrementarse en la prueba final. Si se analiza cada resultado a partir de porcentajes y estableciendo la relación prueba final vs. prueba diagnóstica, se puede esclarecer, por ejemplo, que el nivel bajo en la prueba final disminuye un 75 %. Por su parte, el nivel intermedio aumenta en un 48%, comportamiento que es significativo. Finalmente, el nivel alto reporta un 25 % de avance. De los tres casos, el porcentaje que representa una diferencia mayor corresponde con el de las pruebas finales con calificación baja.

Es importante reconocer que los 44 resultados arrojaron una evolución en los promedios de cada una de las pruebas. Así las cosas, aún cuando cada puntuación hiciera parte del mismo rango de valoración, hubo décimas adicionales que permitieron un valor agregado en todos los casos. De otro lado, un comportamiento valioso de la muestra es que ninguno de los resultados desmejoró, es decir, ninguno presentó registro de merma en la prueba de salida en relación con la prueba de entrada. Por otro lado, ninguno de los resultados se mantuvo en la misma valoración, es decir que, en todos los casos, hubo un avance. Ver Tabla 3.

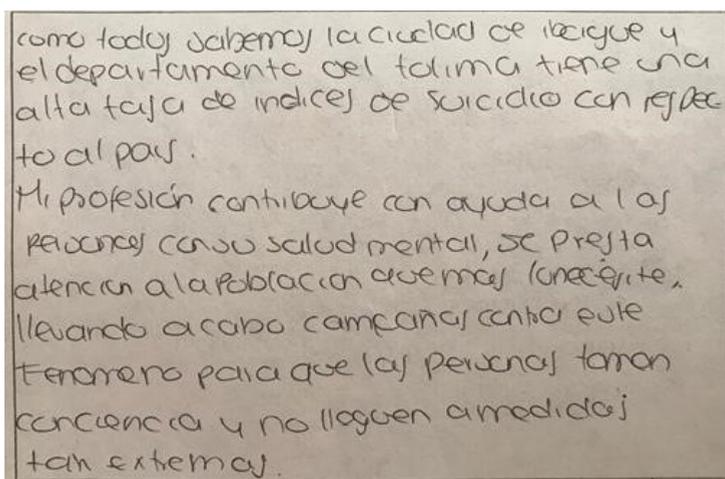
Tabla 3. *Clasificación de las pruebas*

n.º	Clasificación de la prueba	Promedio entrada	Promedio salida
01	Bajo-alto	1.00	2.40
02	Intermedio-alto	1.20	2.40
03	Bajo-intermedio	0.50	2.00
04	Bajo-bajo	0.30	0.80

*Nota:* elaboración propia

A continuación, se presentan algunos ejemplos de párrafos que fueron seleccionados aleatoriamente de la muestra. Como se puede evidenciar, todos los párrafos son diferentes y cada uno presenta características, que pueden clasificarse en las variables de fondo, estructura y forma.

Figura 1. *Versión inicial (ejemplo 1)*



*Nota:* ejemplo material analizado

Figura 2. Versión final (ejemplo 1)

En el Tolima, principalmente en Ibagué, se encuentra que la tasa de suicidios es una de las más altas del país. En su mayoría se requiere mucho apoyo psicológico para las personas que sufren de depresión y otros trastornos que mi profesión busca apoyar y solucionar. También se quiere ayudar a la comunidad con su salud mental y bienestar emocional, de manera que es importante implementar campañas para generar conocimiento y ayuda. Pudo haberse encontrado que la mayoría de personas que llegan a tal extremo lo hacen por desconocimiento y falta de interés.

Nota: ejemplo material analizado

Figura 3. Versión inicial (ejemplo 2)

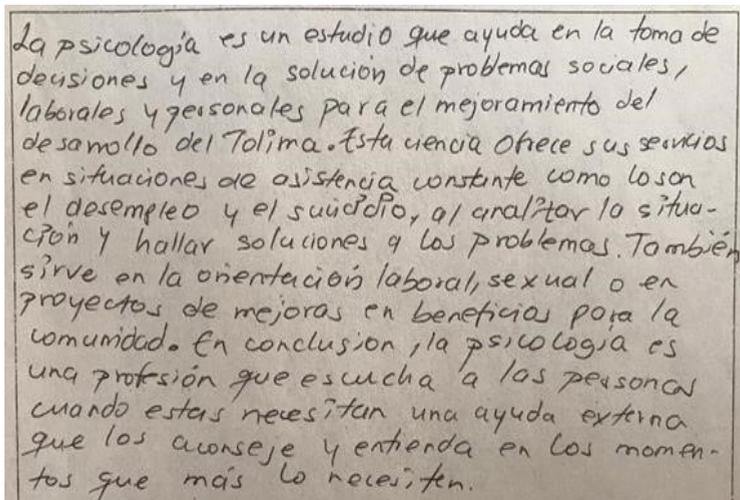
Buenas Tardes, encargados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Ibagué:

Vengo a compartirles que mi profesión puede aportar ayuda a personas que están pasando por un conflicto mental causado por algún evento negativo en sus vidas, o por temas de conducta personal y trastornos psicológicos provocados por situaciones de carácter laboral, personal, o social.

Muchas Gracias por su atención.

Nota: ejemplo material analizado

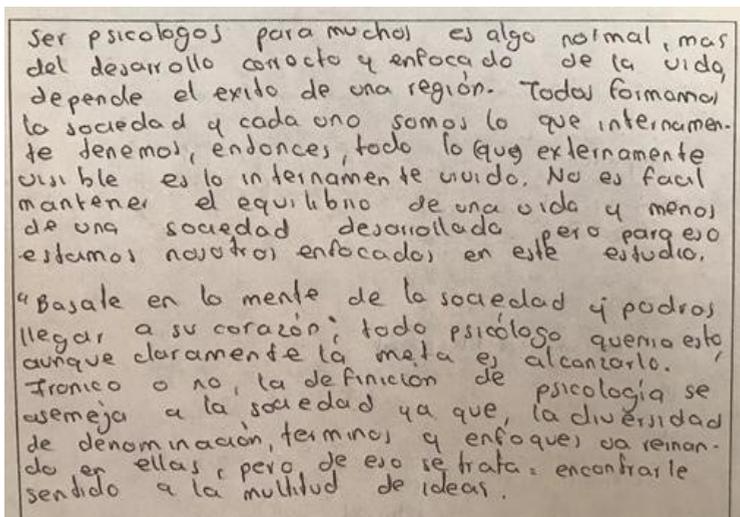
Figura 4. Versión final (ejemplo 2)



La psicología es un estudio que ayuda en la toma de decisiones y en la solución de problemas sociales, laborales y personales para el mejoramiento del desarrollo del Talima. Esta uenúa ofrece sus servicios en situaciones de asistencia constante como lo son el desempleo y el suicidio, al analizar la situación y hallar soluciones a los problemas. También sirve en la orientación laboral, sexual o en proyectos de mejoras en beneficios para la comunidad. En conclusión, la psicología es una profesión que escucha a las personas cuando estas necesitan una ayuda externa que los aconseje y entienda en los momentos que más lo necesitan.

Nota: ejemplo material analizado

Figura 5. Versión inicial (ejemplo 3)

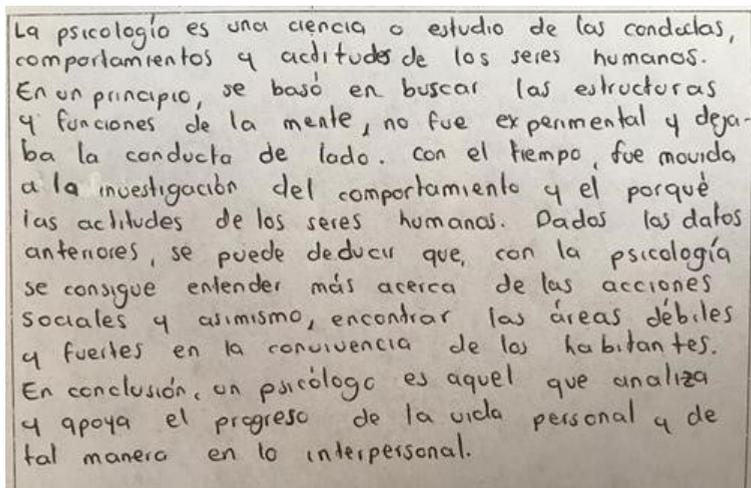


Ser psicólogos para muchos es algo normal, más del desarrollo correcto y enfocado de la vida, depende el éxito de una región. Todos formamos la sociedad y cada uno somos lo que internamente tenemos, entonces, todo lo que externamente visible es lo internamente vivido. No es fácil mantener el equilibrio de una vida y menos de una sociedad desarrollada pero por eso estamos nosotros enfocados en este estudio.

“Basate en la mente de la sociedad y podrás llegar a su corazón”; todo psicólogo quiere esto aunque claramente la meta es alcanzarlo. Trónico o no, la definición de psicología se asemeja a la sociedad ya que, la diversidad de denominación, términos y enfoques va reinando en ellas, pero de eso se trata: encontrarle sentido a la multitud de ideas.

Nota: ejemplo material analizado

Figura 6. Versión final (ejemplo 3)



La psicología es una ciencia o estudio de las conductas, comportamientos y actitudes de los seres humanos. En un principio, se basó en buscar las estructuras y funciones de la mente, no fue experimental y dejaba la conducta de lado. con el tiempo, fue movida a la investigación del comportamiento y el porqué las actitudes de los seres humanos. Dadas las datos anteriores, se puede deducir que, con la psicología se consigue entender más acerca de las acciones sociales y asimismo, encontrar las áreas débiles y fuertes en la convivencia de los habitantes. En conclusión, un psicólogo es aquel que analiza y apoya el progreso de la vida personal y de tal manera en lo interpersonal.

Nota: ejemplo material analizado

#### 4. Discusión

*-Función externa.* Si bien cada párrafo cumple funciones específicas en el contexto del escrito, según sea el propósito de introducir, desarrollar, enlazar, ejemplificar, contrastar o concluir, entre otras, para efectos de esta investigación, la escritura de un solo párrafo de cien palabras cumplió con el objetivo de desarrollar una idea central.

*-Estructura interna.* En las pruebas de entrada y de salida hubo un tema claro por desarrollar. Los estudiantes cumplieron con lecturas previas a cada momento, con el fin de tener un bagaje de información disciplinar para escribir. Sin embargo, en la prueba de entrada los estudiantes presentan en un solo párrafo varias ideas, hecho que devela desorganización en algunos apartados de ese fragmento de texto.

Por su parte, en la prueba final es más claro el desarrollo de una sola idea, teniendo en cuenta el carácter expositivo del párrafo, y debido a la organización de la información y a la articulación de oraciones se logró mayor coherencia y cohesión. La estructura deductiva, en la cual la oración principal debía escribirse al inicio del párrafo para englobar la idea central, les permitió a los estudiantes introducir el tema y desarrollarlo mediante tres o cinco oraciones secundarias. De esta manera, se logró que la intención comunicativa se cumpliera.

*-Extensión interna.* La extensión del párrafo varía. En las pruebas de entrada se encuentran párrafos muy cortos que tienen un promedio de 57 y 65 palabras, hasta párrafos extensos de 128 palabras. Por su parte, en la prueba final los párrafos oscilan en un promedio de 96 a 116 palabras. Lo anterior significa que en la última prueba los estudiantes tienen una noción más clara del número de palabras o líneas de cada párrafo conforme a Cassany (2014). El ideal de párrafo de acuerdo con el filólogo español apela a la redacción de párrafos de seis a diez líneas, y se mantiene la noción de un párrafo de cien palabras, tal como lo señaló Sánchez (2017).

Ahora bien, en cuanto a la estructura y organización de las oraciones es fundamental tener en cuenta que en las pruebas de diagnóstico los estudiantes presentaron un párrafo que en realidad fueron dos y tres párrafos; situación que se traduce en el desconocimiento frente a la composición de un párrafo. Por su parte, en la prueba final, la mayoría de estudiantes consolidó un solo fragmento en el párrafo. En la prueba inicial las oraciones están desorganizadas y hay errores sintácticos y semánticos. Entre tanto, en la prueba final las oraciones atienden a la estructura sujeto, verbo más complemento y, además, los errores gramaticales y ortográficos disminuyen.

*-Faltas principales.* Aun cuando todos los párrafos fueron escritos bajo condiciones equivalentes, los párrafos de la prueba diagnóstica presentan mayor cantidad de errores que los de la prueba de salida. Desde la misma característica gráfica de los párrafos, hay diferencia en la constitución de los párrafos de entrada y aquellos de salida.

A la vez se presentan faltas principales que se enfocan principalmente en puntuación, acentuación y uso de mayúsculas y minúsculas. Estos errores se dividieron en ortográficos, gramaticales y de oralidad. En este sentido también es importante reconocer que en la prueba final los errores, aunque aparecía, se presentaban en menor proporción. En la Tabla 4 se evidencian los errores y tipos de errores que aparecen por cada fase del proyecto. En la siguiente tabla se exponen los errores gramaticales y ortográficos de cada fase del proyecto.

Tabla 4. *Errores gramaticales y ortográficos en cada fase del proyecto*

Fase 1. Prueba diagnóstica	Fase 3. Prueba final
<p><b>Ortografía.</b> Mayúsculas, acentuación, puntuación, palabras unidas, omisión de letras, repetición de palabras, escritura incorrecta de abreviaturas, palabras unidas, uso de y/o, uso incorrecto de comillas, palabras mal escritas.</p>	<p><b>Ortografía.</b> Puntuación, uso mayúsculas, repetición de palabras.</p>
<p><b>Gramática.</b> Gerundio, ausencia de sujeto en la oración, ideas incompletas, fallas de concordancia, ausencia de conectores, uso inadecuado de <i>donde</i>, uso inadecuado de <i>la cual</i>.</p>	<p><b>Gramática.</b> Gerundio.</p>

*Nota:* elaboración propia

Por otro lado, de acuerdo con la metodología adoptada en la secuencia didáctica, el desarrollo de las actividades expuestas se organizó en un ambiente individual, es decir, a los estudiantes se les pidió que, durante los diferentes momentos de la escritura en el aula, se dirigieran a buscar apoyo exclusivamente con las docentes. Como estrategia de apoyo pedagógico, las docentes utilizaron la entrevista flexible a través de las dimensiones expuestas en este documento en la Tabla 1. Así pues, mediante un ejercicio de observación no participante realizado por investigadores del equipo, se evaluaron las prácticas de las profesoras mientras los estudiantes desarrollaron su producción escrita. Los resultados de los registros de observación se organizaron a través de las siguientes categorías vinculadas a la secuencia didáctica: 1) activación de conocimientos previos; 2) apoyo pedagógico durante la apropiación de competencias escriturales y 3) organización del aula. Los resultados se exponen en la Tabla 5.

Tabla 5. *Rol del docente durante la producción escrita de los estudiantes en el aula*

Categorías	Notas del observador
Activación de conocimientos previos	Las docentes utilizaron preguntas de activación de conocimientos previos sugeridas en la entrevista flexible y diseñadas para indagar sobre el pensamiento de los estudiantes. Lo anterior activó la participación de la mayor parte de los estudiantes, y se logró identificar la disposición cognitiva y afectiva de los estudiantes frente a la escritura académica.
Apoyo pedagógico durante la apropiación de competencias escriturales	Las docentes, a través de preguntas para activar en los estudiantes procesos como la planificación, autoevaluación, conocimientos, para razonar, de autoevaluación, valoración de estrategias alternativas, entre otras, permitieron a sus estudiantes regular su propio proceso de aprendizaje y se notó una actitud más reflexiva por parte de los mismos.
Organización del aula	Las docentes propiciaron un ambiente individual, en el que se proporcionó acompañamiento a cada estudiante de acuerdo con el desarrollo de su proceso individual, generando interacciones específicas en el intercambio únicamente entre <i>docenteestudiante</i> .

*Nota:* elaboración propia

El tipo de preguntas más utilizadas por las docentes para activar procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes durante el proceso escritural en el aula fueron: activación de conocimientos previos, planificación, autoevaluación, estrategia cognitiva, actitudes, preguntas sobre el proceso, preguntas de razonamiento y preguntas para insistir en el proceso. Lo anterior indica que el ambiente individual permitió a los estudiantes ser más autónomos en su proceso de aprendizaje porque las docentes brindaron retroalimentación de acuerdo a los avances de cada uno e independientemente de los avances de otros estudiantes. Adicionalmente, dado que el ambiente individual organizado impidió la interdependencia entre los estudiantes, se notó que, con la ayuda del docente a través de palabras como “*tú puedes*”, “*vas bien*” o “*puedes mejorarlo*”, cada estudiante se centró gradualmente en su proceso de escritura y se observó por gestos de satisfacción, que experimentaron mayor confianza en sus resultados, esto sin duda disminuyó la probabilidad de sentir frustración.

## Conclusiones

La ejecución del proyecto *Promoción de competencias escriturales en el contexto universitario, a través de la teoría del párrafo de Daniel Cassany*

demonstró que hay un impacto favorable en la redacción de los estudiantes tras el desarrollo de la secuencia didáctica. A través de las categorías de fondo, estructura y forma se evidenció claridad en la apropiación y uso de la teoría.

La teoría del párrafo de Cassany fortalece las competencias de escritura de los estudiantes y orienta la construcción de discursos académicos, a partir de la planeación y la organización de las ideas, aun cuando estas se materializan en contextos reales e inmediatos. En esta experiencia investigativa hubo una debilidad constante frente a la ortografía de la lengua, y aunque los estudiantes fueron generando ciertas estrategias para mitigar esta problemática en un semestre hubo avance, pero se debe seguir trabajando en ello para minimizarlo en su punto más alto.

En coherencia con Coll (2001), la secuencia didáctica diseñada posibilitó la interacción del profesor como guía, el estudiante como sujeto activo que está en la capacidad de regular y reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, y los contenidos, los cuales se articularon con los intereses profesionales de cada estudiante, siendo potencialmente significativos. Dicho triángulo se configuró gracias a la organización estratégica del aula a través del uso del ambiente individual, de este modo, las interacciones entre el docente y los estudiantes posibilitaron el desarrollo de competencias escriturales. Al respecto, Arias et al. (2005) refieren que un ambiente dinámico y retador incita a indagar, cuestionar, plantear preguntas, entre otros. Además, un aula organizada con un propósito pedagógico claro permite a los estudiantes un aprendizaje mediado por procesos cognitivos y afectivos que en últimas supone una vía clave para el desarrollo de competencias.

En consideración con lo anterior y a los resultados expuestos en este estudio, el uso del ambiente individual parece ser una estrategia potente y se suma al ambiente cooperativo por su impacto favorable en el aprendizaje. De acuerdo con Arias et al. (2005), el ambiente individual permite a los estudiantes ser más autónomos por la confianza que experimentan para desarrollar sus potenciales; esto sugiere que en futuros estudios se debería evaluar la relación del uso del ambiente individual con el desarrollo de competencias escriturales en el aula; sin embargo, la organización del aula no parece ser el único recurso clave para la enseñanza y el aprendizaje, pues el funcionamiento de tal acomodación del espacio y del tipo de interacciones que allí se establecen, dependen del rol que el docente asuma. Los procesos de regulación que los estudiantes tuvieron frente a su

aprendizaje supone la relevancia de la regulación de procesos cognitivos y metacognitivos para la escritura a través del rol del docente mediante el uso de la entrevista flexible; esta herramienta activó la cognición y metacognición, procesos mediadores en el desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios que participaron en el estudio. Dada la importancia de escribir apropiadamente en el aula universitaria y entendida la escritura como una competencia requerida, es necesario dar atención y posibilitar al estudiante estrategias metacognitivas que favorezcan y contribuyan al mejoramiento del proceso de producción del lenguaje escrito.

Estos resultados ratifican lo dicho por Flavell (1979), pues la metacognición como la capacidad de pensar sobre lo que se pensó o se piensa, aumenta en los estudiantes el uso de estrategias para planear, monitorear y evaluar los procesos cognitivos con la ayuda del docente. Debe destacarse que la discusión sobre el desarrollo de competencias escriturales en el contexto universitario ha transformado la concepción del estudiante como el principal responsable de su proceso de escritura en la universidad, y se revela que la práctica docente otorga nuevos sentidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Por lo tanto, responsabilizar a las instituciones de básica y secundaria por las dificultades escriturales de los estudiantes que ingresan a la universidad, ya no es una discusión que amerita ser atendida. Por el contrario, los resultados de este estudio y diversas investigaciones que tratan el tema de la escritura universitaria se dedican a proponer y validar estrategias didácticas que contribuyan al mejoramiento de los procesos de formación. De hecho, en la bibliografía de soporte se citan autores claves como Cassany, Coll, Vygotsky, Piaget, Martínez, entre otros, que se concentran en analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, quienes en muchas ocasiones tienen propósitos distintos de los intereses de los directivos de las instituciones educativas.

## Referencias

- Adoumieh, N. (2013). Modelo pedagógico dialogante y su aplicación en la escritura. *Revista Sapiens 14(1)*, 23-40 [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131758152013000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152013000100003)
- Arias, D. (2012). La escritura como proceso, como producto y como objetivo didáctico. Tareas pendientes. En *Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* e n

Quebec IV CEDELEQ IV (pp. 33-46). <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736534>.

Arias, J., Cárdenas, C., & Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje Cooperativo*. Segunda Edición: Editora Guadalupe Ltda.

Bigi, E., Romero, M. G., & Chacón, E. (2018). Cultura institucional y su impacto en las prácticas de lectura y escritura en la universidad. *Revista Perspectivas*, 3(2), 46-59.

Boatto, Y., Fenoglio, M., Bono, A., & Aguilera, M. S. (2020). Evaluación de aprendizajes en el aula universitaria: innovación y valoración de docentes y ayudantes alumnas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 5(4), 119-136.

Botello, S. (2013). La escritura como proceso y objeto de enseñanza (tesis de posgrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Boillos, M. M., & Etxeberria, G. B. (2020). Propuesta didáctica para una primera aproximación a la escritura del artículo científico en Euskera. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 26-47.

Briceño, J. (2014). El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica (trabajo de posgrado). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Calle-Álvarez, G. Y. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18 (sin mes), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Dossier WRAB Writing Research Across Borders*. doi: 10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa

- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE: revista de didáctica del español como lengua extranjera*. 2009(9), 47–66.
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Segunda edición: Editorial Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*: Editorial Graó.
- Centro Virtual Cervantes (2018). Lingüística del texto. Recuperado el 20 de enero de 2020, de [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/linguisticatextual.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticatextual.htm)
- Coll, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas*. L' autor.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(50), 35-70.
- De Zubiría, Julián. (2002). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*: Aula Abierta Magisterio.
- Flavell, J. H. (1979). “Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry” En *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Franco, J. (2016). Experiencia de intervención educativa para mejorar la calidad de escritura académica de los estudiantes de posgrado. *Revista de Investigación Educativa* (22), 151-175. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283143550008.pdf>
- Gascón, A. R. (2020). Regulación metacognitiva y actividad metalingüística durante el proceso de composición escrita en colaboración a partir de la lectura de fuentes diversas. *Bellaterra: journal of teaching and learning language and literature*, 13(3), 4.
- González, J. (2014). Aproximación a la unidad párrafo. Un enfoque plural. *Estudios de Lingüística del español* 35(1), 161 - 188. <https://www.raco.cat/index.php/Elies/article/view/285728/373699>

- Gutiérrez, C. F. V., & Ortega, F. J. R. (2021). Metacognición: un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *PURIQ* 3(1), 164-184.
- Huizar, M. V., & de la Torre, Y. G. (2020). aprendizaje autorregulado: las tecnologías de información y comunicación (tic) y la lectura en la educación superior. *Red De Investigación Educativa*, 12(2), 31-45.
- Larrain, A., & Burrows, F. (2020). Las pautas sí importan. Efecto del uso de pautas sobre la calidad de la escritura argumentativa en la universidad. *Formación universitaria*, 13(1), 115-126.
- Leal Rivas, N. (2020). *Competencia Comunicativa Intercultural Crítica y escritura académica: análisis de los (sub) procesos de creación textual en estudiantes universitarios de Español Lengua Extranjera (E/LE)*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63864>
- Martínez, M. C. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres: Cátedra UNESCO Lectura y Escritura*, Universidad del Valle.
- Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll & C. Monereo (Eds.), *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 132-151): Editorial Morata.
- Moore, T. W. (1998). *Introducción a la Filosofía de la Educación*. Falta la ciudad: Editorial Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Revolución educativa Programas para el desarrollo de competencias*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-217596\\_archivo\\_pdf\\_desarrollocompetencias.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-217596_archivo_pdf_desarrollocompetencias.pdf)
- Montijano, M. & Barrios, M. (2016). Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita. *Opción* 32(8). 289-308. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048481017>

- Montoya, A. F. M., Cano, L. J. Z., Castro-Camelo, A., & Carrasco, F. C. (2021). Estrategias de autorregulación para la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula en primaria. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 125-133.
- Niño-Carrasco, S., & Castellanos-Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova scientia*, 12(25), 1-29.
- Obdržálková, V. (2013). El párrafo como unidad sintáctico-formal y temática de textos expositivo-argumentativos en checo y español: enfoque contrastivo y traductológico. *Sendebare Revista de traducción e interpretación. Universidad de Granada* (24), 127-150. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/view/1316>
- Olave-Arias, G., Cisneros Estupiñán, M. & Rojas García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores*, 16(3), 455-471. <http://www.redalyc.org/html/834/83429830004/>
- Peña, L. B. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Recuperado el 20 de enero de 2020, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Peña Cárdenas, M. A., Benjumea Galindo, C., Castillo Rodríguez, T., & Castiblanco Cuchumbe, G. (2020). La intensidad del cambio en los cursos universitarios con componente de escritura académica: análisis desde la perspectiva de los profesores. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 11(2), 103-116.
- Real Academia Española. (1982). *Párrafo*: Espasa Calpe.
- Ramjan, L. M., Maneze, D., Everett, B., Glew, P., Trajkovski, S., Lynch, J., & Salamonson, Y. (2018). Students' experiences of embedded academic literacy support in a graduate entry nursing program: A qualitative study. *Nurse education in practice*, 28, 302-309.
- Roa, J. A. C., Moreno, Y. F. P., & Álvarez, H. R. (2020). Acción, evaluación y reflexión. De la contemplación a la expresión: una ruta del pensamiento. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 6-32.

- Romero González, A. N., & Álvarez Álvarez, M. D. L. N. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de Humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 395-418.
- Sánchez, F. (2017). *El párrafo*. Recuperado el 20 de enero de 2019, de <https://es.slideshare.net/fadhiasm/el-prrafo-por-fadhiasnchez-71979877>
- Valenzuela, Á. (2019). What 's new in metacognition? Review of the concept, its components and related terms. *Educação e Pesquisa*, 45. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100525&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022019000100525&script=sci_arttext&tlng=es)
- Velásquez, M. & Marinkovich, J. (2016). Hacia un modelo explicativo del proceso de alfabetización en escritura académica en las licenciaturas en Historia y Biología. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2). 113-136. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-48832016000200006&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832016000200006&lng=es&nrm=iso)

## **Estrategia de comprensión lectora con textos multimodales, a través de la red social Facebook**

Reading comprehension strategy with multimodal texts, through the social network Facebook

*Jairo Javier Salazar Carrillo<sup>1</sup>*

*José Julián Nájuez Rodríguez<sup>2</sup>*

**Resumen.** Esta investigación consiste en el diseño, aplicación y evaluación de una serie de estrategias de comprensión lectora, mediante textos multimodales, las cuales son puestas a prueba dentro del aula de clase a través de una red social, como medio o ambiente utilizado para la enseñanza y aprendizaje. El proyecto toma como referencia el modelo constructivo - integrativo de E. Kintsch y T. Van Dijk, para evaluar la comprensión lectora. Se toma la metodología de investigación acción para soportar el proceso que se tiene durante el desarrollo de este trabajo, logrando aplicar cinco secuencias didácticas, diseñadas en base a los resultados de las pruebas saber y avancemos entre los años 2014 y 2017. Al final y luego de la aplicación de las cinco secuencias didácticas, se realizó una prueba final a los 30 estudiantes participantes en la investigación, con 10 preguntas tipo prueba saber, relacionadas con la competencia lectora y los componentes sintáctico, semántico y pragmático, logrando determinar el nivel de lectura de los estudiantes. Lo que permite evidenciar mejoras en más del 60% del grupo de estudiantes luego de la aplicación de las secuencias didácticas.

---

<sup>1</sup> Licenciado en español y literature de la Universidad del Quindío. Estudiante de la Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas de la Universidad del Tolima. Correo: jairojaviersalazar@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás; Magister en educación; Doctor en Ciencia de la Educación de RUDECOLOMBIA. Docente de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, IDEAD. Código ORCID: orcid.org/0000-0002-1221-7050. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

**Palabras clave.** Comprensión, estrategias, secuencias didácticas, multimodal, Facebook, niveles y dimensiones.

**Summary.** This research consists of the design, application and evaluation of a series of reading comprehension strategies, through multimodal texts, which are put to the test within the classroom through a social network, as an environment or environment used for teaching and learning. The project takes as a reference the constructive - integrative model of E. Kintsch and T. Van Dijk, to evaluate reading comprehension. The action research methodology is taken to support the process that takes place during the development of this work, managing to apply five didactic sequences, designed based on the results of the know-how and progress tests between 2014 and 2017. At the end and then After the application of the five didactic sequences, a final test was carried out on the 30 students participating in the research, with 10 test-type questions related to reading competence and the syntactic, semantic and pragmatic components, managing to determine the reading level of the students. This allows to show improvements in more than 60% of the group of students after the application of the didactic sequences.

**Keywords:** Comprehension, strategies, didactic sequences, multimodal, Facebook, levels and dimensions

## **Introducción.**

La presente investigación, se realiza para atender una de las problemáticas, determinadas en los resultados de las pruebas saber, y la cual influenciará al joven en toda su vida escolar, y es precisamente el trabajo con la comprensión lectora desde sus componentes y competencias, por lo que se toman los resultados de algunas pruebas aplicadas por el ICFES y publicadas en el informe del cuatrienio del Ministerio de Educación Nacional.

Todos estos procesos ayudan a formar en el estudiante una visión crítica de modo que lo lleven a mejorar en su comprensión lectora. Camargo, Uribe y Caro (2011). Afirma:

La lectura se constituye en uno de los elementos centrales del proceso de enseñanza y de aprendizaje. con ella los estudiantes construyen el conocimiento en las distintas áreas del saber y, por ello, su desarrollo debe estar ligado a sus intereses académicos. (Camargo, Uribe, & Caro, 2010, pág. 146)

Usar la red social para la aplicación de estrategias, no es un problema para los jóvenes, pues se encuentran muy familiarizados con dichas plataformas, pues son precisamente ellos, quienes mejor las manejan, pues nos encontramos en una era multidigital, lo que puede facilitar, no solo su implementación sino, además, su diseño y socialización. El problema en el contexto escolar de los jóvenes, es que al parecer ellos no saben crear textos multimodales, pero si saben crear sus propios grafemas para transmitir un mensaje a distintos interlocutores, además, como lo indica García y Ceballos (2016), “Ante una sociedad que cambia a cada segundo, los medios de comunicación e interacción deben mantenerse a la vanguardia, estrechar las distancias” (García & Ceballos, 2016, pág. 17), es decir, con la llegada del Facebook los jóvenes prefieren interactuar más de forma virtual que presencial, lo que implica que sin darse cuenta prefieren la comunicación digital a la forma digital que análoga. Es por esto, que en la presente investigación se busca el diseño de una estrategia de comprensión lectora, pero con el uso de la red social Facebook, lo que motivara a los jóvenes a ponerla en práctica, generando conocimiento.

Llevar al estudiante a que empleen esta nueva forma de comunicación e interacción en línea no tanto en lo social sino como un método de enseñanza y aprendizaje a la hora de intercambiar textos para que cada compañero pueda dar una apreciación positiva en mejora de sus actividades académicas, puede resultar una herramienta apropiada por esta época y para este grupo de jóvenes de noveno.

En gnosia a lo novedoso, la presente investigación, propone desde la academia fortalecer a cada una de sus categorías de investigación, por lo que, teóricamente desde la comprensión lectora, se hizo necesario una revisión bibliográfica amplia, donde se incluye varios autores reconocidos por sus aportes en el tema de construcción de textos, la semántica y pragmática del discurso, tales como Teun A. Van Dijk (1980) con su libro del texto y contexto, o Kenneth S. Goodman (1976) con sus aportes a la escritura y su obra: una perspectiva transaccional socio psicolingüística de y el rol del conocimiento, Walter Kintsch (1998) en aportes con la comprensión del discurso: un modelo de construcción – integración; y autores colombianos como tres docentes de la universidad del Quindío, quienes preocupados por el bajo rendimiento de algunos alumnos, decidieron escribir el texto de didáctica de la comprensión y producción de textos académicos. Todos estos autores ofrecen un gran aporte al tema de la construcción y comprensión de textos.

Así mismo, los referentes de calidad estandarizados por el Ministerio de Educación Nacional usados para evaluar y promover los estudiantes de un año a otro, a su cómo lo estipulan la ley 115 y el decreto 1290, al igual que los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, la matriz de referencia, la malla de aprendizaje y la orientación pedagógica, son herramientas que contribuyen a la construcción de estrategias lectoras. Pues, así como la contribución de Frank Smith (2000) con la taxonomía de Barret y estrategias de lectura de Isabel Solé (2009), que sin duda contribuyen a la reestructuración de herramientas que no solo motiven a los estudiantes a realizar una lectura, sino que además les permita la construcción de textos estructurados y la comprensión de los mismos.

Para la aplicación de los textos multimodales como herramienta fundamental y base de la estrategia, se tienen en cuenta a grandes autores como: Carmen Luz Maturana Araneda y Maili Ow González (2016) con su trabajo la multimodalidad y educación, Jeff Bezemer y Gunther Kress (2008), Writing in multimodal texts: A Social Semiotic Account of Designs for Learning y la universidad autónoma de Manizales con La clase multimodal: formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnología de la información y la comunicación; con esto se busca dar un enfoque específico a la problemática y un trabajo acorde a las necesidades de los jóvenes del grado noveno. Asimismo, y desde la aplicación de la plataforma de Facebook como herramienta para la aplicación de la estrategia lectora propuesta, nos permite crear ese canal de comunicación con los jóvenes, siendo una herramienta útil para la enseñanza y aprendizaje.

## **Marco teórico**

### **Comprensión Lectora**

La comprensión lectora se toma desde los referentes dados por el Ministerio Nacional de Educación en Colombia, de igual manera se hacen soportes de diferentes teóricos que aporta a dilucidar algunas estrategias que se ejecutarán en el aula y desde esta perspectiva desglosarla en este proyecto. Los lineamientos curriculares en el área de lengua castellana llevan al Ministerio de Educación Nacional (1998, p.72), conceptualizar la lectura como: "...un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector." (MEN, 1998, pág. 72) llevando una intervención a una serie de personas, en donde la información

puede ser transmitida utilizando una forma verbal o no verbal.

El lector tiene una visión global de lo que va a percibir y es allí que él “comprende de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera.” (MEN, 1998, pág. 73), es decir, que el núcleo del proceso lector se lleva a dos situaciones: una es la comprensión lectora y la otra es la velocidad.

### **Modelo Constructivo – integrativo**

Este modelo se trabaja de forma secuenciada, permitiendo al lector llegar al texto desde diferentes momentos de procesamiento, lo que implica que se debe construir una representación sobre un discurso, con el fin de evidenciar su comprensión dado que la “construcción de una red de proposiciones interconectadas que se organizan en una jerarquía de niveles”, es decir, que para llegar al objetivo de cualquier texto es necesario desde este modelo estructurarlo en dos partes. La primera es conocida como texto base o estructura y está subdividida en:

- **Superestructura:** la ordenación global del discurso y las relaciones
- **Macroestructura:** macroproposiciones es decir que tiene que ver con el contenido global de un discurso “Tema o asunto”
- **Microestructura:** ideas principales de párrafos y sus relaciones

Se hablan de algunos modelos que se han utilizado para trabajar en el aula y a través de investigaciones o ejercicios práctico han dado resultado, pues como lo evidencia el libro de Camargo, Uribe y Caro (2011), se exponen modelos de proceso cognitivo, psicolingüístico y conjunto de habilidades específicas, de los cuales este proyecto investigativo se va a centrar en el último permitiendo profundizar en el modelo constructivo - integrativo de E. Kintsch y T. Van Dijk quienes resaltan al lector como un “sujeto activo que utiliza conocimientos de diferentes tipos para obtener información del texto” (Camargo, Uribe, & Caro, 2010, pág. 155)

### **Texto multimodales**

Los textos multimodales, son considerados como una nueva forma de llevar el conocimiento a los educandos, pues hoy en día con el auge de las TIC's, las alternativas digitales, icónicas permiten al lector profundizar a través del texto, como un mecanismo de comunicación, haciendo que los interlocutores se apoyan en textos continuos o discontinuos, para llevar su intención a una comunidad específica. Pero, para cumplirse la estructura de lo multimodal es necesario retomar a la semiología de Charles Sander Peirce en su componente de la semiosis, que se refiere a la realidad en cuya mente tiene lugar a la creación de significados que involucren la semiosis,

de igual manera, se deben incluir la intersemiosis, haciendo que el texto tenga un modo semiótico.

- significado desde los contenidos y cuál es su apreciación.

Como lo afirma Matura y Ow (2016, p.12), en su texto Multimodalidad y educación: Claves de educación para el siglo XXI:

*“Toda imagen es capaz de representar aspectos del mundo y de la experiencia. El estudio del significado ideacional proporciona herramientas para analizar una imagen dentro de un contexto social. En primer lugar, distinguiremos algunas categorías que nos ayudarán a comprender el mundo físico y mental que nos narra la visualidad”.* (Maturana & Ow, 2016, pág. 12)

Estas representaciones están divididas en tres según Maturana y OW, (2016):

- **Representación Narrativas:** Son imágenes que narran una o más acciones, las que son realizadas a través de un vector. (Maturana & Ow, 2016, pág. 14)
- **Representación de los personajes:** consiste en observar si los personajes son representados enteros o no. Esto último sucedería, por ejemplo, si se hiciera alusión a partes del cuerpo para posteriormente dar cuenta del todo. Otra posibilidad podría ser la aparición de una sombra o de algún otro indicio que no dé cuenta del personaje en su totalidad. (Maturana & Ow, 2016, pág. 16)
- **Representación de las circunstancias:** Las estructuras narrativas pueden contener participantes secundarios, no necesariamente seres vivos, los cuales no se relacionan con los participantes principales exclusivamente por medio de vectores. (Maturana & Ow, 2016, pág. 18)

## **Red Social Facebook**

La plataforma Facebook, puede ser vista y usada como un ambiente educativo, ya que como lo menciona, Cabullan, Labarther, López, Olleta, Valenzuela y Vigna (s.f, p. 3), Facebook ofrece un espacio horizontal de interacción, facilitando al estudiante su participación libre y fluida, además que muchos estudiantes ya manejan la plataforma y se encuentran familiarizados con ella. Esto puede favorecer a la socialización y

colaboración mutua, ya que, por ser una red social, permite la interacción entre sus participantes. (Cabullan, y otros, s.f, pág. 3)

Otra cualidad importante para resaltar en el trabajo con la red social Facebook, es como lo menciona Cabullan, Labarther, López, Olleta, Valenzuela y Vigna (s.f, p. 3) , el ambiente puede generar un empoderamiento del espacio y tiempo de aprendizaje del estudiante, lo que también puede abrir un espacio a trabajar la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la diversidad y la cultura digital, la cual está muy de moda por esta época, y de hecho ha sido de gran ayuda para el sistema educativo.

Facebook, también nos permite diseñar y crear nuestras propias encuestas, esto mediante la opción preguntas, facilitando los sondeos. (Cabullan, y otros, s.f, pág. 3)

### **Metodología**

La presente investigación es de tipo cualitativo, basada en la investigación acción, permitiendo identificar los resultados de la aplicación de una estrategia de comprensión lectora en jóvenes de noveno, haciendo uso de textos multimodales, mediante la red social conocida como Facebook.

### **Fase de la investigación**

La presente investigación, se desarrolla mediante cuatro fases, las cuales están estructuradas desde la investigación acción, de manera cíclicas. Permitiendo un paso a paso de la información y que esta, sea transmita al emisor, al receptor en un mismo plano. Y así, volviéndose interlocutores hasta el apropiamiento del concepto desde su componente y competencia.

### **Fase plan de acción**

Se generaron una serie de interrogantes permitiendo profundizar en un diagnóstico aplicado por una entidad estatal vinculada al Ministerio de Educación, que demostró a través de una base de datos, gráfico y estadístico, cual fue la problemática que afrontaba este grupo y por lo cual no mejoraría. por ello, se diseñó una pregunta problematizadora ¿Cuál es el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes de grado noveno de la IE ITI de la ciudad de armenia a partir de la implementación de la estrategia de comprensión lectora con texto multimodales a través red social Facebook? la cual permitió el desarrollo de toda esta investigación.

## Fase acción

CRONOGRAMA	
NOMBRE	DESCRIPCIÓN
Secuencia Didáctica 1 Facebook	Se socializa el uso de la plataforma Facebook, dando a conocer su funcionamiento desde el perfil hasta la creación de páginas y entrelazarlas a un grupo de trabajo.
Secuencia Didáctica 2 Textos audiovisuales	En este espacio académico se desarrolla una serie de actividades que permitieron a los estudiantes entender la importancia de los textos audio □ visuales de una forma diferente y con apoyo de la red social Facebook. Siendo está, la plataforma donde se trabajó a partir de: Ideograma de preguntas para el análisis reflexivo sobre la sesión de clase Creación de textos □ audiovisuales Todo ello llevó al estudiante, que durante el desarrollo del proyecto comprendieran los textos multimodales y cómo funcionan. Para que, al finalizar, tenga un nivel de comprensión lectora superior
Secuencia Didáctica 3 Desarrollos de Habilidades comunicativas	Los estudiantes reconocen y valoran la escritura en este proceso del trabajo en donde se exigió bastante tiempo para cubrir las etapas y procesos implicados en la composición. Esta puede ser la razón por la que aún se exige a los estudiantes la escritura de textos sin que exista una tarea situada, en el marco de una situación comunicativa significativa para los estudiantes y les permita reflexionar sobre los elementos involucrados en el proceso de producción (organización de ideas, elaboración de enunciados coherentes, audiencia, contenido, tipo de texto, léxico). La reflexión y formulación de hipótesis realizadas por los estudiantes sobre la escritura sólo es posible si se parte de una tarea que brinde elementos para tal fin, y que sea parte de un desafío de comunicación, de esta forma se da cuenta como está leyendo o apropiándose de las ideas centrales que transmite los textos.

<p>Secuencia Didáctica 4</p> <p>Estrategias de lectura</p>	<p>En este proceso de comprensión lectora se pudo enriquecer a partir de posibilidades didácticas para analizar los textos, teniendo en cuenta los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, las dimensiones pragmática, semántica y sintáctica, así como elementos fonético fonológicos. El instrumento diagnóstico de pruebas externas, orientado al análisis básico de las competencias necesarias para potenciar los aprendizajes de lenguaje a partir de un mejor nivel de lectura. De esta manera, el uso pedagógico de resultados requiere de orientaciones didácticas explícitas para mejorar la fluidez y la comprensión de los estudiantes de grado noveno.</p>
<p>Secuencia Didáctica 5</p> <p>Textos multimodales</p>	<p>Fue importante entender el funcionamiento de los textos multimodales, siendo este el nuevo estilo de formación y estrategia que permitió llevar el conocimiento a los educandos siendo ellos el motor de la enseñanza y aprendizaje, es por ello que esta secuencia se en rutó para trabajar y llevar a que el estudiante pudiese crear sus textos multimodales. De esta forma se llegó no solo a la creación sino la comprensión de lectura que es el objetivo esencial de este trabajo de investigación.</p>
<p>Prueba Final</p>	<p>La prueba final consiste en una serie de preguntas, referentes a una lectura dada</p>

### **Fase de la observación de la acción**

En esta fase se plasmó la secuencia didáctica la cual fue desarrollada por los estudiantes de grado noveno. Por lo tanto, se han creado cinco secuencias didácticas que ayudó a orientar a los estudiantes en su proceso, para complementar la problemática con la que ellos vienen flaqueando desde su competencia y su componente

### **Análisis de resultados**

Los resultados se presentan por fases: La primera fase es la diagnóstica y se relaciona con al análisis histórico de los resultados de la prueba avancemos y el informe por colegio entre los años 2014 y 2017, permitiendo sentar las bases para el diseño de una estrategia de comprensión lectora, estableciendo las secuencias didácticas, en una plataforma de red social, y con temas de interés para los jóvenes, así como con imágenes y audios que motiven su aplicación, generando una atención continua y mejorando la comprensión lectora; La segunda fase, es la fase acción y se refiere a

la aplicación de las estrategias, distribuidos por secuencias, producto del diagnóstico realizado en la fase uno; en total se realizaron cinco secuencias didácticas: secuencia didáctica 1: Facebook, secuencia didáctica 2: textos audiovisuales, secuencia didáctica 3: desarrollo de habilidades comunicativas, secuencia didáctica 4: estrategias de lectura y secuencia didáctica 5: textos multimodales. Y la última fase, consiste en la aplicación de la prueba final.

Todas las secuencias didácticas se encaminaron a reforzar la comprensión lectora, buscando los niveles de relación entre lo que se lee y lo que se comprende, por lo que entonces nos debemos remitir al área cognitiva de la persona, pues como indica Solé (2009, p. 33), “usted puede comprender porque realiza un importante esfuerzo cognitivo durante la lectura” (Solé, 2009, pág. 33).

Por su parte Camargo, Uribe y Caro (2008, p. 163) sobre la comprensión lectora, se remonta al modelo de Kintsch y Van Dijk, el cual jerarquiza por niveles los textos, lo que permite entablar un diálogo entre el texto y la persona que lo lee, logrando comprender el transformo del mensaje. (Camargo, Uribe, & Caro, 2010) se observa el objetivo específico de Evaluar el proceso de implementación de la estrategia con texto multimodales a través de la plataforma Facebook.

Este se responde con la prueba final, en donde los estudiantes dieron su mejor esfuerzo y respondieron satisfactoriamente las diez preguntas que se implementaron. Pero no es solo eso, ahora se analizará con los resultados que se habían dado al inicio que era la prueba diagnóstica y se hará un paralelo para terminar de dar respuesta al objetivo general y específicos. Y así sustentar que este proyecto arrojó un resultado positivo frente a la problemática presentada.

*Tabla 8. Comparación de resultados*

Paralelo de las pruebas aplicadas en el proyecto						
Diagnóstico					Final	
	Avancemos		Cuatrienio		Autoría	
Sintáctico	62%	38%	59.1%	40.9%	20%	80%
Semántico	66%	34%	65.8%	34.2%	14%	86%

Pragmático	70%	30%	62.1%	37.9%	13.3%	86.7%
	incorrectas	correctas	incorrectas	correctas	incorrectas	correctas

*Fuente. El Autor*

Esto significa que se ha cumplido con el objetivo y el material utilizado para trabajar con los estudiantes es pertinente y arroja un buen resultado, pues como se aprecia en las tres áreas (sintáctico, semántico y pragmático, se visualiza una mejoría considerable, pasando por ejemplo en el sintáctico del 40% de aciertos a un 80% de aciertos, es decir, la mejora fue significativa, logrando una mayor comprensión, si mismo, en el componente semántico, se pasó de un 34% a un 86% de aciertos, y finalmente en el componente pragmático, se pasó de un 30% y 37% a un 87,7%. Sin embargo, vale la pena proyectar una segunda investigación en un nivel escolar inferior, ya sea sexto, y luego con primaria, así se podrá realizar ajustes e iniciar desde muy temprano una motivación para el uso de textos multimodales, no solo escritos, creando una cultura de lecturas y a la vez digital, proyectando mejores resultados en las pruebas SABER e ICFES Las secuencias aquí trabajadas, permitieron crear un perfil en la red social Facebook y hacer uso de esta, como plataforma de interacción con un grupo de personas, simulando un aula de clase, en donde a partir de un texto multimodal, se puede evaluar la comprensión lectora.

Pues cada momento que ellos desarrollaron en las secuencias permitieron fortalecer estos componentes evaluados en la prueba.

Desde lo expuesto por Kintsch y Van Dinjk en su modelo constructivo – integrativo y evaluado en la prueba desde el texto base, en la identificación de la idea principal, secundaria y estructura organizativa e igualmente con la relevancia textual teniendo en cuenta al lector, en el texto y su contexto. Es decir, las diez preguntas expuestas en un formulario de Google permitieron establecer que el desarrollo de las secuencias didácticas llevará a fortalecer a educando en cada componente y nivel de lectura. Es decir, que el apoyo teórico fortaleció el resultado de esta prueba.

## Conclusiones

En primer lugar y evaluando como uno de los objetivos contemplados al inicio de esta investigación, se tiene: en base a los resultados de las pruebas saber, se determina la falencia de algunos jóvenes de noveno en la comprensión lectora; se valida los materiales necesarios para el diseño de estrategias, tales como la cuenta o perfil en Facebook, un computador con conexión a internet, por lo que se asesoró en la creación de dicho perfil en la red social Facebook, para quienes aún no contaban con él, y se hizo uso de la sala de sistemas de la Institución Educativa Técnico Industrial de Armenia, logrando que todos tuvieran un acceso a internet y a una cuenta de Facebook, para poder vincularse y hacer parte del grupo de Facebook, conocido como “Textos Multimodales”; asimismo se logró ejecutar cada una de las cinco estrategias didácticas en el grupo de jóvenes de noveno B, implementando los textos multimodales como herramienta fundamental.

Los estudiantes en comprensión lectora no estaban realizando su debido proceso de formación, según lo dado por el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos curriculares, Estándares básicos de competencias, las matrices de referencia, Derechos Básicos de Aprendizajes y las mallas de aprendizaje en lenguaje. Pero, durante el desarrollo de esta investigación se vio el alcance y potencial de cada uno de ellos frente al trabajo en la web 2.0. Es por ello, que se de intensificar este tipo de ejercicios para obtener buenos resultados

## Referencias Bibliográficas

- Archbold, L. (2015). *Usos de Facebook por parte de estudiantes del grado decimo B de la nstitucion Educativa suroriental de pereira como espacio para el aprendizaje dentro y fuera del aula*. Pereira: Universidad Tecnologica de Pereira. Maestria en Educacion. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5787/3713344678A669.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ares, M. (2006). *Analisis tipologico, y linguistico de los textos de unidades didacticas especificas de los manuales de e/le*. Barcelona: Universidad de Barcelana. Obtenido de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1291/02.AAA\\_MARCO\\_TEORICO.pdf?sequence=3..](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1291/02.AAA_MARCO_TEORICO.pdf?sequence=3..)

- Cabullan, N., Labarthe, S., Lopez, R., Olleta, M., Valenzuela, E., & Vigna, J. (s.f). *¿Cómo hacer de Facebook una herramienta educativa?* Argentina: Universidad nacional del sur. Obtenido de [http://bc.uns.edu.ar/wikis/victor/images/2/24/ENSAYO\\_CORREGIDO%2C\\_EN\\_FORMATO\\_FINAL.pdf](http://bc.uns.edu.ar/wikis/victor/images/2/24/ENSAYO_CORREGIDO%2C_EN_FORMATO_FINAL.pdf)
- Camargo, Z., Uribe, G., & Caro, M. (2010). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia, Colombia: Dilema: Grupo de investigación en Didáctica de la lengua Materna.
- Cardenas, E. (2009). *Facebook, un espacio de interacción virtual*. Bogotá: Pontificia universidad javariana. Facultad de comunicación y lenguaje. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5343/tesis326.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardenas, R., & Santrich, E. (2015). *Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado de la I. E. D “Jesus Maestro Fe y Alegria” de Barranquilla*. Barranquilla: Universidad de la Costa CUC, Maestría en Educación. Obtenido de <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/430/32725569.pdf?sequence=1&isA>
- Cassany, D., Lune, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. España: GRAÓ, de IRIF, S.L. .
- Cessany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 3(15), 239-251.
- Contreras, G. (2016). *Desarrollo de la comprensión en lectura inferencial del grado noveno de un colegio público de Bogotá*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia; Facultad de Ciencias Humanas. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Creswell, J. (2012). Investigación educativa, planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa. Cuarta edición. USA. Pearson. . *Catedra* , 1080.
- Edusocial. (s.f). *aprende digital*. Obtenido de Guía de Facebook para educadores: <http://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/Facebookguidespanish.pdf>

- Fuentes, M., Cano, S., Garcia, N., Rumayor, M., Sanchez, J., & Fernandez, C. (2010). el metodo Cientifico: “La pregunta de investigacion y el protocolo”. *Cirurgia Mayor Ambulatoria*, 15(1), 5-9. Obtenido de [http://www.asecma.org/Documentos/Articulos/2\\_1.%20AE%201\\_1.pdf](http://www.asecma.org/Documentos/Articulos/2_1.%20AE%201_1.pdf)
- Garcia, J., & Ceballos, J. (2016). *La red social Facebook como herramientas mediadora en los procesos de aprendizaje significativo de los estudiantes de informatica de grado noveno del colegio deo Gracias cardona*. Pereira: Universidad Tecnologia de Pereira.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia critica del aprendizaje*. Barcelona: PAIDOS.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y tecnica como ideologia*. Madrid: PsiKolibro.
- Hernandez, G., & Castro, A. (2014). *Influencia de las redes sociales de internet en el rendimiento academico del area de informatica en los estudiantes de los grados 8° y 9° del instituto promocion social del norte de Bucaramanga*. Ibaguè: Universidad del tolima, Facultad de ciencias de la educacion. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/51068081.pdf>
- Herrera, B. (2009). *-aplicacion de estrategias de lectura para la apotencializacion de la comprension lectora utilizando el texto electronico como recurso didactico en el primer nivel superior de UNITEC*. Tegucigalpa, MDC: Tesis de maestria Universidad pedagogica nacional Francisco Morazan.
- Latorre, A. (2005). *La investigacion - accion. conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: GRAO. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Llorens, F., & Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en linea. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 8(2), 31-45. Obtenido de [http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13535/1/article\\_llorens\\_esp.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13535/1/article_llorens_esp.pdf)

- López, G., & Ciuffoli, C. (2012). *Facebook es el mensaje Oralidad, escritura y despues*. Buenos Aires: La cirujia Ediciones.
- Maturana, C., & Ow, M. (2016). *Multimodalidad y educacion*. Chile: Santillana.
- MEN. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional. Obtenido de [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- MEN. (2018). *Informe por Colegio del Cuatrenio*. analisis Historico y comparativo. Obtenido de [https://diae.mineduacion.gov.co/dia\\_e/documentos/2018/\\_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/163001000337.pdf](https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/documentos/2018/_2%20Colegios%20oficiales%20para%20web1%20a%2015718/163001000337.pdf)
- MEN. (2018). *Resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°*. colombia: Ministerio de educacion Nacional. Obtenido de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiaE/86438>
- Muñoz, D. (2015). *La comprension lectora a traves del uso de tecnologias de la informacion y la comunicacion*. Ibagué, Tolima: Universidad del Tolima. Maestria en educacion. Obtenido de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%20c3%20b1oz%20Moreno.pdf>
- Pérez, G. (2013). *Buscando una definicion integrada de texto multimodal y alfabetizacion visual*. Chillan: Universidad del Bio-Bio. Facultad de educacion y humanidades. Obtenido de [http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez\\_Arias\\_Gladys.pdf](http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1376/1/Perez_Arias_Gladys.pdf)
- Rojas, D. (2013). *La Lectura de textos multimodales en el contexto de rproyectos de aprendizaje en la escuela primaria*. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona. Departamento de Didactica de la lengua de la literatura y de las ciencias sociales. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/derl1de1.pdf>
- Saussure, F. D. (1945). *Curso de Linguistica General*. Buenos Aires: Losada Libera Los Libros.Solé, I. (2009). *Estrategias de Lectura*. Madrid, España: GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Torop, P. (mayo-agosto de 2002). Intersemiosis y traduccion intersemiotica. *Cuicuilco*, 9(25), 3-30.

- Torres, A. (2018). *Textos Mutimodales, múltiples estrategias de comprensión*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia. Obtenido de [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1220/1/CAA-Spa-2018-Textos\\_multimodales\\_multiples\\_estrategias\\_de\\_compreension\\_Trabajo\\_de\\_grado.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1220/1/CAA-Spa-2018-Textos_multimodales_multiples_estrategias_de_compreension_Trabajo_de_grado.pdf)
- Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora. La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. Bogotá: Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Obtenido de [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1666&context=maest_docencia)
- Yara, N. (2018). *Leo, comprendo y aprendo ¿Se fortalece la lectura usando el texto multimodal?* Bogotá, Colombia: Universidad maestría en educación - modalidad en profundización. Facultad de Educación Externado de Colombia. Obtenido de [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1230/1/CAA-Spa-2018-Leo-comprendo\\_y\\_aprendo\\_se\\_fortalece\\_la\\_lectura\\_usando\\_el\\_texto\\_multimodal\\_Trabajo.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1230/1/CAA-Spa-2018-Leo-comprendo_y_aprendo_se_fortalece_la_lectura_usando_el_texto_multimodal_Trabajo.pdf)

**Pertinencia curricular e intercultural en ciencias sociales, grado quinto, Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande, Tumaco-Colombia**

Relevance curricular and intercultural in social sciences, fifth grade, Pueblo Nuevo Isla Grande Educational Center Tumaco. Colombia

**Jesús Humberto Paredes Mora<sup>1</sup>**

**Leonardo Padilla Orbes<sup>2</sup>**

**Reisner de Jesús Revelo Méndez<sup>3</sup>**

**Resumen**

Este artículo resultado de investigación tiene el objetivo de comprender la pertinencia curricular e intercultural en el área de ciencias sociales en el grado quinto de educación básica primaria, en el Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande, municipio de Tumaco, investigación de tipo cualitativo donde se abordaron hechos con propósitos de reconocimiento, interpretación y entendimiento de las manifestaciones de un grupo social escolarizado en ámbitos de diversidad cultural. El método usado fue el

---

1 Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, Especialista en Gerencia Educativa de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y Maestrante en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. Experiencia Docente en la IE. Francisco José de Caldas, la IE. Ciudad Santiago, el Colegio Comfamiliar de Nariño siglo XXI. La IEM José Antonio Galán, la IEM Libertad y desempeño actual en la IE. Policarpa Salavarrieta. Pasto, Colombia. 5874susej@gmail.com ID ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3026-7542>.

2 Ingeniero Civil egresado de la Universidad de Nariño, Maestrante en Educación de la Corporación Universitaria Iberoamericana de Colombia. Me desempeñe 4 meses como docente de matemáticas de bachillerado en la Institución Educativa Ciudadela Mixta, en el municipio de Tumaco (Nariño). En la actualidad Llevo 7 años laborando como Docente Tutor del Programa Todos a Aprender en el Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande del Municipio de Tumaco. Departamento de Nariño, Colombia. [lpadill5@ibero.edu.co](mailto:lpadill5@ibero.edu.co) ID ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0001-8142>.

3 Licenciado en Ciencias Sociales, con Énfasis en Desarrollo Social, Universidad del Magdalena, Especialista en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales. Docente e investigador social en la Maestría en Educación en la Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá. Colombia. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá, Colombia. [reisner.ravelo@ibero.edu.co](mailto:reisner.ravelo@ibero.edu.co) ID ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6455-5425>

análisis documental bajo los cuatro (4) momentos del modelo CIPP (Producto, Insumo, Proceso y Producto). Los resultados encontrados revelan que la pertinencia curricular e intercultural es una práctica parcial en sus elementos constitutivos y relaciones, que requieren ajustes de conceptualización, propuestas y acciones colectivas fundamentadas desde una reflexión colectiva con discusión de sus problemáticas, la autonomía y el perfil de eficiencia sobre su función educativa y social. Se concluye que desarrollar pertinencia intercultural requiere construir visión y acción compartida, donde se aporte al diseño de propuestas que fortalezcan el horizonte comunal, institucional y curricular, en torno a problemáticas, a la valoración de los intercambios y a la intención de la controversia del contexto curricular superando las visiones unívocas como satisfactor académico.

**Palabras Clave:** Pertinencia, Horizonte curricular, Interculturalidad, Convergencia, Diálogo de saberes

**Abstract:** This research result article has the objective of understanding the curricular and intercultural relevance in the area of social sciences in the fifth grade of primary basic education, in the Pueblo Nuevo Isla Grande Educational Center, municipality of Tumaco, qualitative research where they were approached made with the purpose of recognition, interpretation and understanding of the manifestations of a social group schooled in areas of cultural diversity. The method used was the documentary analysis under the four (4) moments of the CIPP model (Product, Input, Process and Product). The results found reveal that curricular and intercultural relevance is a partial practice in its constitutive elements and relationships, which require conceptualization adjustments, proposals and collective actions based on a collective reflection with discussion of its problems, autonomy and the efficiency profile on its educational and social function. It is concluded that developing intercultural relevance requires building a shared vision and action, where it contributes to the design of proposals that strengthen the community, institutional and curricular horizon, around problems, the evaluation of exchanges and the intention of the controversy of the curricular context surpassing the univocal visions as academic satisfaction.

**Key Words:** Relevance, Curricular horizon, Interculturality, Convergence, Dialogue of knowledge

## Introducción

Al suroccidente del territorio colombiano en límites con el hermano país de Ecuador, se encuentra el Municipio de Tumaco, conocido como la perla del pacífico por su diversidad cultural (afrocolombianos, indígenas, mestizos e emigrantes extranjeros), en la zona rural del municipio ofrece los servicios educativos El Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande. Este contexto de diversidad cultural y poblacional se constituye en interés investigativo al observar situaciones que son relevantes para comprender diversos aspectos de la pertinencia y la interculturalidad en los procesos educativos.

El Centro Educativo Pueblo Nuevo, indica en su visión global que las dificultades de la pertinencia curricular e intercultural, se encuentran en las complejidades de las condiciones históricas, sócates y territoriales en que se desarrollan los procesos de intervención pedagógica y el manejo de sus funciones en el rol cultural. Aspectos como, limitaciones al acceso, equidad y las condiciones subjetivas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de la enseñanza/aprendizaje, aspectos ideológicos y psicológicos en que se presentan, se asumen e intervienen en los cambios de los procesos educativos.

Igualmente, al hacer la exploración conceptual entre los participantes del establecimiento educativo para consolidar elementos de la pertinencia y la interculturalidad en lo local y regional, en interrelación de saberes, valores y expresiones tradicionales, se presentan dificultades para conceptualizar en los ámbitos propuestos.

Por otra parte, están en perspectivas las oportunidades de desarrollo y abordaje de las problemáticas sociales concretas que se reflejan al interior de la escuela, y que constituyen la base para generar reflexiones y emitir juicios del lugar de la pertinencia y la planeación de los procesos educativos en relación a la interculturalidad. Aportar los razonamientos que surgen y los que se relacionan de manera conveniente sobre el tema que, al ser corroborados por el docente investigador, que a partir de los procesos educativos buscan comprender como una condición de la educación hoy puede evolucionar en relación a la sociedad.

Lo anterior, se asume desde una visión integral a largo plazo y requiere de la responsabilidad social y cultural que sobre la educación manifiesta

Tünnermann (2000) donde se debe “reforzar sus funciones de manera integral” (p.189), donde se puede pensar, que los procesos educativos deben fomentar el fortalecimiento de la identidad cultural y el fomento de las competencias de productividad. En consecuencia “un enfoque intercultural se fundamenta no sólo en valores y derechos- justicia social y vigencia de los derechos humanos” (Paulsen y Reinhardt 2013, p.6), sino que favorece la producción, la convivencia, el cuidado del medio ambiente, desde una educación como soporte del buen vivir.

Por lo mismo, al interior de la escuela existen procesos que pueden ser repetitivos o cíclicos y que siendo funcionales en momentos de la vida institucional, generan la tendencia a anclarse o frenar nuevos procesos de actualización pertinente donde la situación de omisión puede resultar repetitiva en la institución educativa, y que escasamente se percibe durante los procesos de evaluación institucional y de planificación anual, por eso amerita considerar un alcance investigativo que establezca el campo de acción interpretativo o descriptivo de los resultados diferenciados, donde el proceso de pertinencia curricular en relación a los valores debe adaptarse al sistema desde la diversidad y frente a un panorama de inclusión intercultural que individualice habilidades, conocimientos, experiencia y en los estilos tanto de la enseñanza como del aprendizaje, conllevando y actuando con el acompañamiento de un sustento teórico, jurídico y especialmente en un marco crítico, que mejore el espacio de formación de los docentes, se oriente mejores planes de estudio y especialmente se desarrollen o fortalezcan los procesos de investigación.

El objetivo de la investigación es comprender la pertinencia curricular e intercultural en el área de ciencias sociales en el grado quinto de primaria, en el Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande Tumaco, orbita alrededor de la renovación de la función social y cultural de la educación y además se consolide la interculturalidad como herramienta de aprendizaje, por la capacidad para gestionar la información y promover los aprendizajes desde los contenidos disciplinarios donde la problemática se resuelva con nuevas situaciones de decodificación para la comprensión de las representaciones y prácticas socioculturales manteniendo una relación de interés y sentido que se pueda explorar como contenido en sí mismo para ser aprendido.

Estos orientan Caracterizar la estructura curricular de las Ciencias Sociales grado quinto de primaria en el Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande municipio de Tumaco. Para lograr ser específicos en los resultados, se buscó

validar los procedimientos desde el objetivo de -Identificar los aportes de la interculturalidad a los contenidos curriculares de Ciencias Sociales grado quinto en el Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande municipio de Tumaco. Se plantea entonces, el interrogante *¿Cómo desarrollar la Pertinencia curricular desde la interculturalidad en el área de ciencias sociales, grado quinto de primaria, Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande municipio de Tumaco e incidiendo positivamente su contexto de interacción?*,

### **Fundamentos teóricos**

La práctica docente es transcendental para contribuir a los procesos de transformación educativa y mejorar la calidad en los ámbitos de la interculturalidad, ese orden de idea.

La dimensión de la calidad de la enseñanza que se estudia como acción social desde la Teoría de la acción comunicativa, con un tipo de racionalidad que permita a los sujetos de la educación llegar al consenso de las normas y contenidos curriculares mediante una reflexión crítica para la reconstrucción (Bárceñas, 2009, p.351).

De tal manera, se asume la calidad como el primer pilar de la pertinencia en que se debe apoyar dicho proceso, acompañado del compromiso social que fundamentalmente da cuenta, de acuerdo, con Tünnermann (2000) con “normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, articulación con los problemas de la sociedad adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen.” (p.189).

Al mismo tiempo, se plantea la autonomía como el segundo pilar de la pertinencia, al permitir una amplia acción pedagógica en donde todos los modelos educativos requieren recuperar o construir habilidades interculturales a través del diseño de sus currículos y que puedan ser flexibles y respondan a la visión que puede determinarse en cada caso, la Ley 115 (1994) en el artículo 77, reza lo siguiente.

Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades

formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación. (, p.17).

Que además, para facilitar su construcción y diseño han de partir de la descentralización como la garantía del acceso en igualdad de condiciones para la atención y desarrollo pertinentes de la diversidad, contando además con una aplicación y análisis de los resultados en las evaluaciones nacionales e internacionales como punto de comparación de la calidad y eficiencia con que cuenta al conjugar los esfuerzos para avanzar en resultados de incidencia para el desarrollo en diversos propósitos de la sociedad local y nacional.

La autonomía del docente es clave al generar satisfacción con percepción de calidad entendiendo además la pertinencia de reconocerse a sí mismo como agente de cambio que debe liderar para liberar de posturas excluyentes y avanzar a un concepto de desarrollo humano que no se limite por la frecuente exploración de modelos y saltos en la validación de los mismos o por el cumplimiento de la función mecánica y remunerada, derivada de la aceptación pasiva y dogmática del ideal del buen funcionario. De hecho, lo planteado por la UNESCO y retomando por Tünnermann (2006) se considera al maestro.

primordialmente en función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza, la investigación y los servicios conexos, y de sus anexos con el mundo del trabajo en sentido amplio, con el estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de la educación (p.19).

Continuando con la reflexión sobre la pertinencia, se identifica un tercer pilar asentado convenientemente en la dimensión del perfil del egresado, donde.

se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinarios más complejos (Alcántara y Zorrilla, 2010, p.43).

El término de pertinencia educativa se ha desarrollado en Colombia, en el ámbito de la educación con énfasis para el trabajo y el mercado, reflexión

que ha tenido menos impacto en el desarrollo del aprendizaje integrador, por ello, es importante destacar la conceptualización de pertinencia que plantea Botero (2012).

Es la respuesta a las expectativas y necesidades (...) es la capacidad de incidir (...), es un proceso, una búsqueda inteligente, (...), una constante incidencia (...) hacia el logro creciente de bienestar y desarrollo, en un contexto de competitividad regional, nacional e internacional (p.8).

Se ha considerado dos panoramas de verificación de la pertinencia. Uno en el cual un gran número de niños, niñas y jóvenes al superar la educación básica enfrentan expectativas y posibilidades para continuar o no con una formación educativa profesional y en esa circunstancia ya debe contar con la oportunidad para avanzar hacia la satisfacción de sus necesidades.

El otro, la educación básica primaria y secundaria la que ha de generar las competencias básicas que además de permitir resolver problemas sean pertinentes para la comprensión de sus realidades a largo plazo, sin que se limite por la interpretación sobre autonomía de algunos actores educativos en las instituciones educativas, cuya discordancia puede ser el eslabón débil entre los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y la praxis presentando diseños curriculares de escasa atención al desarrollo de las competencias científicas y a la concepción de calidad educativa para generar las transformaciones esperadas en la educación del país.

Como puede inferirse, el currículo es el eje de organización desde el sistema educativo para alcanzar los objetivos de una sociedad y su sistema de gobierno, con la existencia de variadas formas de avanzar y entender en educación donde una clave para la pertinencia de la interculturalidad se encuentra en el currículo oculto como vivencia de la práctica diaria pero que se va incorporando espontáneamente y muchas veces sin que se perciba y que conlleva vestigios positivos y negativos. Dentro de este orden, para Castillo y Guido (2015) el currículo establece “un complejo entramado de significados, apropiaciones y sentidos, las dificultades de la interacción, la complejidad y ambivalencia y la conquista de derechos” (p.1), lo cual implica desarrollar la pertinencia curricular con la selección de contenidos de aprendizaje y su análisis ha de servir para examinar y entender a la complejidad del mundo natural, social, su evolución y configuración actual recuperando y generando valores culturales para permitir avanzar a la construcción y transformación.

## Metodología

Fue una investigación de tipo cualitativo donde se comprendieron las manifestaciones de un grupo social escolarizado con sus características y factores constituyentes. Se precisó desde la afirmación que hace Mata (2019) al señalar que “La investigación cualitativa asume una realidad subjetiva, dinámica y compuesta por multiplicidad de contextos.”(p.1) , donde la investigación cualitativa privilegia el análisis profundo y reflexivo de los significados tanto subjetivos como los intersubjetivos que están presentes en las realidades que fueron el objeto de estudio y determinaron parámetros para elevar las opiniones y las acciones de la pertinencia y la interculturalidad que aún, siendo acordes a la dinámica encontrada cuentan o tienen la capacidad de movilizar la multiplicidad de esa realidad.

Los investigadores se centraron en la observación, análisis y reflexión de documentos Proyecto Educativo Institucional [PEI], y a partir de los cuales, se recopilaron datos no numéricos, considerando según Álvarez-Gayou et al., (2021) “que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística,” (p.5) , donde se fueron comprendiendo significados identificados en el contexto particular del análisis documental, asimilando en un contexto cultural del entorno del centro educativo Isla Grande Pueblo Nuevo.

Al profundizar desde Herrera (2018) “El estudio cualitativo apela a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, para lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos.” (p.124), en otras palabras, hace y retoma la descripción de unas conductas que son evidentes usando la narrativa oral y escrita de estas personas, bosquejando de manera más precisa la pertinencia en relación a la interculturalidad.

En este recorrido, se llegó a un punto donde el enfoque cualitativo, exigió definir un sistema de análisis que primero atendiera la complejidad y la comprensión de los datos cualitativos que se fueron visualizando desde diversos factores, y segundo que permitiera manipularlos para reducir el carácter polisémico, la extensión textual y verbal, el mismo enfoque de la investigación, además de poder establecer las relaciones a condiciones

concretas y de lenguaje común. Se procedió hacer el análisis desde el método CIPP (Contexto, Input o insumo, el Proceso y el Producto), diseñado por los destacados pensadores Stufflebeam y A. Schinkfield.

### ***Definición de Categorías***

La organización en la recolección de la información requirió la identificación y definición de categorías que fueran congruentes con el método cualitativo, en inducción analítica y comparación constante, fines descriptivos e interpretativos; para definir las clases y dividir las ideas o conceptos en grupos de características comunes que se focalizaron y orientaron en la consecuente evaluación y el análisis.

Precisando concretar una interpretación que trascendió en el fenómeno de la pertinencia y la interculturalidad desde la revisión de documentos de producción institucional como el PEI, clave de la evaluación en el centro educativo que reflejan su historiografía, la metodología y a las prácticas; que, se complementa en los términos más subjetivos de la percepción de la pertinencia curricular y la interculturalidad de los actores educativos.

Para el análisis documental se identificó el grupo Revisión Documental del PEI [RDPEI] con las subcategorías de: Institución y Comunidad [IC]; Horizonte Institucional [HI]; y Orientación para el Diseño del Currículo [ODC].

Estas definiciones se esbozan en la organización de la tabla 1

### **Tabla 1** **Definición de Categorías de análisis y subcategorías**

Documentos de análisis	Categoría	Código	Subcategoría
<b>PEI</b> <b>[RDPEI]</b>	Institución y Comunidad	[IC]	Diagnóstico del contexto
	Horizonte Institucional	[HI]	Identidad Institucional
			Mecanismos de divulgación
			Articulación con el Horizonte Institucional
	Orientación para el Diseño del Currículo	[ODC]	Proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación
			Recursos
			Referentes o Juicios de calidad para la articulación curricular

Nota. La tabla muestra las categorías y subcategorías usada para el análisis documental del RDPEI

### ***Definición de las categorías y subcategorías del análisis documental (PEI) [RDPEI]***

Primero se identificaron algunos componentes del documento que facilitaron el análisis del contenido interno de los mismos, que consistió en examinar su fundamentación teórica y temática de identidad y horizonte institucional, que regularmente deben apegarse a un lineamiento orientado por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, pero que la institución lo caracteriza para atender las necesidades identificadas en su entorno.

En conjunto se previó extraer información necesaria para valorar la pertinencia curricular y la interculturalidad y que permitió estructurar las matrices categoriales con sus definiciones presentadas en las respectivas tablas que se enfocaron como categorías y subcategorías Revisión Documental Proyecto Educativo Institucional (PEI) [RDPEI]. La evaluación de esta estructura se constituye específicamente del interés cultural, que determina la creación de una propuesta con enfoque de interculturalidad desde una base teórica, metodológica, filosófica y pedagógica para desarrollar pertinencia curricular e interculturalidad.

***Procedimiento e Instrumentos.*** En un sentido que concretó las anteriores descripciones, se encontró que para comprender las contradicciones que conlleva la pertinencia curricular incluía hacer el análisis de la manera

como dialogan los diversos tipos de documentos, considerando dentro de este concepto a los seres humanos como agentes que llevan a cabo las acciones académicas en los espacios sean físicos o virtuales y que al registrar sus narrativas se constituyen en una evidencia de texto para ser analizada.

### ***Técnicas e Instrumentos para la recolección de información y el análisis.***

En general se puede afirmar que en la investigación cualitativa se recoge los discursos completos de los sujetos. En estas condiciones se aplica una rúbrica basada en el modelo de evaluación CIPP de Stufflebeam y A. Schinkfield que ha decir de Rodríguez (2007) se orienta “a la toma de decisiones de planificación, de estructuración, de implementación y reciclaje” (p.17), que llevó a definir su relevancia para la investigación en que permite un resultado de perfeccionamiento de un estilo de aprendizaje con aplicación práctica en la vida profesional con características sistemáticas de la manera como se ejecutan las acciones del proceso educativo desde su origen tanto en el contexto del centro educativo Pueblo Nuevo Isla Grande, como el acercamiento para comprender una situación y contar con los criterios de valor y de decisión que pueda contribuir a desarrollar procesos para la pertinencia curricular e interculturalidad de manera progresiva y continua.

De esta manera, el modelo CIPP aportó a la investigación un procedimiento sistemático, que en su fase de producto determinó el nivel de la efectividad y eficiencia de los resultados tanto de la investigación como de los resultados que el centro educativo proyecta para satisfacción de su comunidad. En estos términos se establece que este tipo de análisis, asocia una evaluación y valoración a nivel personal, institucional y global como parte de un sistema de dirección y gestión que debe orientar y llevar a una transformación curricular e intercultural pertinentes.

El conjunto de las técnicas aplicadas para la recolección de datos mediante el análisis documental, plantea la posibilidad de encontrar una validez en correspondencia a las características del objeto o realidad social en el sistema educativo específicamente en el aula, pero las situaciones sociales plantean otros escenarios que incluyen medios virtuales, como nuevo eje de reconocimiento con interacciones formales e informales que permitan interpretar a los actores como agentes de cambio.

La técnica entonces se constituye en una serie de operaciones mentales y reflexiones que han de comprobar, construir categorías y extraer los

significados para la dilución del o los problemas, pues en este sentido se ha de presentar un efecto dominó de transformaciones relacionadas con los prejuicios, ideología y concepciones incluso de teorías a las que accede el investigador

***El modelo C.I.P.P como herramienta de análisis en la investigación.***

Corresponde a un proceso de evaluación en cuatro fases, el análisis no es simplemente una descripción de información, sino que implementa un tipo particular de evaluación para analizar y valorar las metas institucionales, pretende centrar el tema a tratar, en el marco en el cual se va a desarrollar la comprensión, el análisis de la evaluación y del aprendizaje para la investigación y para la pertinencia, es decir se trata de destacar los interrogantes, diferenciar entre lo que sabemos y lo que no. En esta fase tiene lugar la transferencia de la teoría, del conocimiento o de las ideas a su puesta en práctica, es decir guía una realización. Se valoran e interpretan los logros del análisis y de los participantes. En general, permite reflexionar sobre la materia objeto de investigación que es de aprendizaje. Proporciona las teorías o ideas necesarias para conocer dicha materia y sugiere recursos, directrices y fórmulas para aplicar en la práctica a partir del surgimiento de nuevas propuestas o el reciclaje de algunas. La estructura del modelo se presenta en la tabla 2

**Tabla 2**  
**Estructura del modelo C.I.P.P.**

<b>Fase</b>	<b>Tipo de análisis</b>	<b>La principal función</b>
Contexto	la evaluación del contexto como ayuda para la designación de las metas.	Identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento.
Insumo (Input)	la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas	Ayudar a prescribir un programa mediante el cual se efectúen los cambios necesarios. Esto lo realiza identificando y examinando críticamente los métodos potencialmente aplicables.

Proceso	la evaluación del proceso como guía de su realización	Comprobación continua de la realización de un plan. Uno de sus objetivos es proporcionar continua información de los administrativos y al personal acerca de hasta qué punto las actividades del programa siguen un buen ritmo, se desarrollan tal como se había planeado y utilizan los recursos disponibles de una manera eficiente.
Producto	la evaluación del producto al servicio de las decisiones de realimentación.	Valorar, interpretar y juzgar los logros de un programa. La continua información acerca de estos logros es importante tanto durante el ciclo de un programa como en su final, y la evaluación de producto debe, a menudo, incluir una valoración de los efectos a largo plazo.

Fuente: Elaborado con base en información de Entorno Virtual para el Desarrollo de Competencias en Evaluación (2011, p. 1)

## Resultados

Los aspectos de resultados que se esbozan a partir de la aplicación del modelo de evaluación C.I.P.P. deriva una serie de rúbricas o estructuras de análisis de las cuales se presenta una muestra en la tabla 3, cuya comprensión de los contenidos de pertinencia se hace a partir de la percepción de calidad, la autonomía, la acción comunicativa, el perfil básico de conocimiento y experiencia, que han de centrar y orientar primordialmente a la resolución de los problemas estructurales de una comunidad y abordados de manera específica como una ruta de orden y didáctica que favorece el mejoramiento y la calidad.

En síntesis, la aplicación del modelo para determinar la pertinencia curricular e interculturalidad consistió en una evaluación para caracterizar la estructura documentada en relación a las necesidades institucionales; e igualmente se procedió sobre los distintos instrumentos de percepción aplicados al directivo docente y al docente de aula como parte representativa de los actores educativos y que implica sus procesos y acciones sobre el entorno y la comunidad educativa. El resultado obtenido requirió una organización de cuatro secciones, en las cuales se especifica cada análisis,

ver tabla 3.

**Tabla 3**  
**Análisis del PEI con el modelo C.I.P.P**

Fase de revisión	Categoría	Subcategoría	Componentes del PEI	Comentario descriptivo
Contexto	Institución y comunidad [ic]	Diagnóstico del contexto	<p><b>“Situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes. (análisis del contexto)</b></p> <p><i>Bajo nivel de calidad educativa que obedece a muchos aspectos: políticos, comunitarios, institucionales, entre otros. A partir de la fusión de los EE hay una gran necesidad que es contar con un medio de transporte competente para atender la población educativa” P. 3</i></p>	<p>Plantea el problema de bajo nivel de la calidad atribuida a aspectos generales</p> <p>Destaca una deficiencia relacionada con la movilidad para asistir al centro educativo</p> <p>Se deduce una cualidad consistente con la movilidad para ampliar el entorno de acción de la institución.</p> <p>Se destaca que las características encontradas de la situación institucional en los componentes del PEI son las únicas documentadas</p>
			<p><b>“Misión: El C.E Pueblo Nuevo Isla Grande orienta niños, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar básica, primaria y secundaria. Forma personas con principios, valores, que acedan al conocimiento a la ciencia y tecnología; la educación que imparte busca potenciar el desarrollo humano de manera integral permitiendo así el espíritu creativo, investigativo el cuidado del medio ambiente y ser gestor de su propio proyecto de vida” P. 3</b></p> <p><b>“Visión:</b> El C.E Pueblo Nuevo Isla Grande formará personas desde preescolar, básica primaria, media y Ciclos con principios éticos, morales y valores. Competentes en todas las ramas del conocimiento, capaces de ser líderes en procesos de conservación, transformación y potencializar los recursos naturales y culturales para convertir las adversidades en oportunidades generando así el desarrollo de su región y país.” P. 3</p> <p><b>“Filosofía:</b> Es una IE democrática, que inculca y reafirma en los estudiantes los valores humanos a través de la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica, la concertación, el amor al prójimo, el espíritu investigativo, espíritu</p>	<p>Desde un punto de la interculturalidad no hace mención a una caracterización de este origen.</p> <p>Define una Misión y la Visión con lo cual señala un marco de identidad institucional puntual.</p> <p>La definición de una orientación para “niños, jóvenes y adultos en los niveles de preescolar básica, primaria y secundaria” es una garantía para la continuidad de los procesos curriculares</p> <p>Visualiza que es en la orientación a principios, valores, acceso al conocimiento a la ciencia y tecnología; como el punto de partida para crear oportunidades de la educación con lo cual puede favorecer la toma de decisiones para el desarrollo humano integral</p> <p>La orientación de la filosofía institucional está definida en una práctica de fundamento democrático y es una fortaleza permite desarrollar</p>
Insumo	Horizonte institucional [hi]	Identidad Institucional.		

		empresarial para hacer de ellos una persona libre, crítica, analítico de su realidad; que sea un ciudadano con capacidad de convencimiento.” P. 3	la pertinencia para una proyección del ser humano resulta resume el ambiente, la cultura y los valores de sus conceptos y lineamientos curriculares
	Mecanismos de divulgación	En el documento el PEI no se relaciona este contenido.	esfuerzos de supervisión y aplicación de las normas y demás iniciativas en materia de políticas para mejorar la transparencia
Proceso del currículo (dc)	Diseño del currículo (dc)	<p><b>“Perfil del Ciudadano que se quiere formar:</b> <i>El CE Pueblo Nuevo Isla Grande espera integrar a la sociedad unos jóvenes responsables, comprometidos con el desarrollo integral de su comunidad investigador de su medio, que sea capaz de interpretar el mundo moderno, su tradición, conozca su cosmovisión y tenga unos principios en lo ético-religioso que valore su cultura y sea participe en el rescate de la misma.”</i> P. 3</p>	El perfil definido propende por una integración a la sociedad, alude un fortalecimiento curricular de la investigación, la interpretación intercultural de lo moderno, lo tradicional, la cosmovisión, la ética y la religión; como favorables para una pertinencia con caracterización filosófica, psicológica, sociológica y epistemológica propia en el diseño curricular
	Articulación con el Horizonte Institucional.	<p><b>“Objetivos Estratégicos: Generales y Específicos:</b> La política educativa se fundamenta en los fines educativos de la ley 115 de 1994, orientar, reeducar y formar integralmente a los estudiantes desde el desarrollo de la capacidad crítica, analítica y reflexiva que fortalezcan el avance tecnológico orientado en el mejoramiento estructural, calidad de vida de la población y la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al proceso social y económico de su región.”</p> <p><b>“Estrategias pedagógicas que implementa el E.E.:</b>” P. 3</p> <p>En el documento del PEI no se relaciona este contenido</p>	Los objetivos planteados son concretos, claros para sus interpretaciones. Son medibles en el fortalecimiento del avance tecnológico, están formulados de forma que tienen un resultado alcanzable en las capacidades crítica, analítica y reflexiva. Son realizables y observables en los procesos reales para la búsqueda de alternativas de solución a proceso de la región.
	Proceso de enseñanza aprendizaje y evaluación	<p><b>“Sistema de Evaluación Institucional (SIEE) Decreto 1290:</b> Los criterios de evaluación que trabaja el centro el año escolar está dividido en tres periodos, Tipo de evaluación: formativa, permanente y diagnóstica, escala mixta, estrategias de evaluación socializaciones, mapas conceptuales, mapas mentales, fichas técnicas.” P. 3</p> <p><b>“Acciones pedagógicas en el marco de los proyectos transversales (Educación Sexual, Derechos humanos y Ambiental):</b> En el establecimiento educativo se desarrollan proyectos tales como: Cuidemos nuestro medio ambiente desde mis raíces. Cuidando mi cuerpo. Mi identidad.” P. 3</p> <p><b>“Evaluación de recursos humanos, físicos, económicos, técnicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro:</b> Se cuenta con una planta docente en propiedad que no alcanza a tender el 100% de la población educativa. Planta física en mal estado, no hay sala de sistema ni equipos.” P. 4</p>	<p>La estrategia de dividir en periodos brinda los tiempos para la evaluación, que además se plantea en tres condiciones que resaltan por ser formativa lo cual puede considerar ampliamente la valoración intercultural, al ser permanente asegura que se a un proceso y al ser diagnóstica facilita ajustar a necesidades particulares de aprendizaje.</p> <p>Los proyectos transversales son definidos en ejes temáticos concretos que permiten la articulación curricular de las áreas y la interculturalidad en saberes de origen ambiental, el reconocimiento del cuerpo y la identidad y que permite la reflexión como construcción cultural</p>

Recursos	<p><b>“Reglamento para docentes:</b> 1 Identificar, reportar y realizar el seguimiento de los casos de acoso escolar, violencia escolar y vulneración que afecten a estudiantes del centro y sus sedes asociados, acorde con los artículos 11 y 12 de la ley 1146 del 2007 y demás normativas vigentes, el manual de convivencia es una ruta integral para la convivencia escolar.</p> <p>2 Atiendo sugerencias que recibo de mis colegas, padres de familia o de estudiantes acerca de las relaciones interpersonales y la manera de orientar las clases acorde a los procesos curriculares.</p> <p>3 Debo dar respeto a mis compañeros(as), tomo una actitud de relación y convivencia sin opacar o discriminar a cualquiera de ellos dentro de mis actividades o trabajos grupales.</p> <p>4 Cumpló las funciones de mi cargo que me asignan mis superiores.</p> <p>5 Trato amable y cordial a todos los miembros de la comunidad educativa y comparto espíritu de solidaridad y unidad de propósito.</p> <p>6 Me abstengo de solicitar préstamos en dinero a mis estudiantes, ventas de productos dentro de las horas de clases y ser utilizados los estudiantes para algún beneficio económico.</p> <p>7 Transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizaje democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes.</p> <p>8 Si la situación de intimidación de la que tienen conocimiento se hace a través de medios electrónicos igualmente deberá reportar al comité de convivencia para activar el protocolo respectivo.</p> <p>9 Las ideas, sugerencias y descargos de estudiantes sean escuchados y en caso de conflictos atender a todas las partes implicadas.” P 3 y 4</p>	<p>Cuenta con el recurso esencial de docentes, pero que señala de insuficiente, de esta manera parcialmente reduce las condiciones de calidad. En cuanto a recursos físicos y de mediación para el aprendizaje indica una necesidad de gestión.</p>
Referentes o Juicios de calidad para la articulación curricular	<p><b>“Procedimiento que emplea el E.E para relacionarse con otras entidades (sindicatos, ONG etc.):</b> El establecimiento educativo se integran con otras entidades no gubernamentales por medio de prestación de servicio. Educación, deportes y materiales didácticos.” P 4</p> <p><b>“Estrategias para articular el E.E con las expresiones culturales locales y regionales:</b> Las estrategias que se pueden articular a través de las Instituciones es haciendo intercambios interculturales.” P 4</p>	<p>En general plantea unos referentes de control y seguimiento, propone un marco de roles y relaciones a partir de unos mínimos de calidad personal y profesional pertinentes para la convivencia como componente de la interculturalidad</p> <p>Se resalta la oportunidad de abrir espacios de interrelación con entidades, lo cual permite espacios de pertinencia para el intercambio de aprendizajes, de gestión y recursos para la recreación y el deporte que flexibiliza estrategias de interculturalidad.</p> <p>La estrategia plantea procesos para atender situaciones de expresión con espacios para procesos de la interculturalidad</p> <p>Las estrategias de organización administrativa evaluación disponen del espacio para la reflexión, dialogo y visibilización de resultados señalando que deja registro en un formato lo cual constituye una fuente para correcciones ajustes o potenciar experiencias.</p>
	<p><b>“Criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión:</b> Las evaluaciones se realizan al finalizar el año escolar y son plasmadas en el formato de autoevaluación Institucional.” P 4</p> <p><b>“Programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el EE, en desarrollo de los objetivos generales de la Institución:”</b> no relaciona información en el PEI P 4</p>	

**Producto** La revisión de las categorías y subcategorías de la revisión documental al PEI, en la fase uno de Contexto permiten comprender que se adopta un modelo que en términos de pertinencia, representa parcialmente un conjunto de realidades por cuanto en el documento hace mención de unas definiciones que, si bien permite iniciar con la inter-pretación del objetivo general por manifestar unas intenciones para desarrollar pertinencia curricular e interculturalidad, presentan un grado mínimo de precisión en relación a que no son resultado de la aplicación de estudios de diagnóstico y referenciación teórica y de concertación con la comunidad.

Al momento de la revisión no se encontraron documentos que permitan evidenciar estudios que respalden las afirmaciones; o que puedan ser determinantes como componente constitutivo y de apoyo para el diseño curricular.

La fase dos del Input o insumos plantea unos elementos del horizonte e identidad institucional que en los términos de interpretar la pertinencia curricular y la interculturalidad en el centro educativo, plantea la posibilidad de avanzar en el segundo objetivo desde lo global en la manera como abre el espacio para caracterizar los fundamentos en que se ha de desarrollar la estructura curricular de las áreas o asignaturas, pero en especial de las ciencias sociales para el grado quinto. Los resultados encontrados indican que se generaliza en los aspectos de la filosofía institucional, objetivos, estrategias, evaluación, es decir que simplifica la función ejecutiva con definiciones improvisadas o sin una referencia apropiada y que no corresponden a solucionar problemáticas que hayan sido identificadas en el contexto producto de estudios aplicados previamente.

Al evaluar la fase tres desde las categorías y subcategorías permite comprender que inicialmente no se está asumiendo el currículo de manera que satisfaga unos intereses y motivaciones de la comunidad lo que hace comprender que en tema de interculturalidad no se ha tomado iniciativas sostenibles y se asume en condiciones de asimilación y como réplica tradicional descriptiva de lo que existe en la realidad.

Entre las limitaciones para el desarrollo de la pertinencia curricular e interculturalidad se encuentra que en el centro educativo no registran una caracterización que identifique la existencia de condiciones o de algún tipo de vulnerabilidad o barreras.

No se encontró evidencia de la aplicación de instrumentos de seguimiento y control que permita determinar el impacto de sus estrategias y acciones aplicadas.

No se encontró relación de un documento o mecanismo que especifique en qué condiciones participa la comunidad educativa en su negociación ni como inciden en la praxis.

Si bien el modelo de escuela nueva tiene validez diversos espacios, la institución educativa debe comprender que debe profundizar en su entendimiento ya que no se puede limitar solo a aplicar los recursos que este aporta, el modelo debe ser útiles para describir, explicar o comprender mejor la realidad, pues

este no es pertinente solo por su teoría y la experiencia, precisa disponer de un propósito nuevo adaptado al entorno que lo adopta y que esté definido en estudios previos donde se haya identificado características de consideración esencial y que permita evitar aquello que resulta superficial al definirlo sobre generalidades y de contenido común.

El propósito que conlleva el modelo permite orientar el objetivo de una pertinencia institucional que obliga a replantear en la misión y visión, generando la confrontación ideológica frente a la realidad, la autonomía, la libertad democrática, la verdad y el debido respeto entre lo que se clasificado como universal y tradicional en los valores sociales y para el reconocimiento de los valores culturales.

Así, la pertinencia curricular e intercultural, implica que se debe intervenir a partir de un estudio del diagnóstico del contexto para construir alternativas de solución del entorno social y cultural para la transformación en prospectiva del espacio y la historia de todos los sujetos educativos.

Este insumo de análisis y resultado de la revisión documental del PEI (RDPEI), se constituye en la base primordial hacia el logro del objetivo principal del proyecto de investigación, que es desarrollar la pertinencia curricular desde la interculturalidad en el área de ciencias sociales del grado quinto de primaria en el Centro Educativo. Sería conveniente analizar que a través de la redefinición del PEI de los principios, nociones, perspectivas, objetivos estratégicos, estructuras y sistemas marcará no sólo la ruta clara que permitirá la articulación e integración de los mismos, sino que también nos conducirá a alcanzar niveles óptimos de calidad educativa. excelencia.

Nota. la tabla muestra en el eje horizontal las categorías, subcategorías, componentes analizados del PIE y los comentarios descriptivos derivados de lo observado en esos componentes. En el eje vertical se muestra las fases de revisión y análisis del modelo CIPP, que en su orden contexto, insumo, proceso caracterizan a partir del tipo de análisis y la función principal en cada caso para asumir finalmente en la fase del producto una posición de reflexión crítica sobre el alcance de la pertinencia que perfila en el centro educativo Pueblo Nuevo Isla Grande.

## **Discusión**

Básicamente se debe remitir a la sección de producto al final de la tabla 3. Esta y de acuerdo a la revisión teórica sobre pertinencia, cuando se hace el análisis documental, se espera encontrar según la afirmación de Bárcenas, (2009), “con un tipo de racionalidad” de lo cual se ha de interpretar una afirmación positiva como un punto de encuentro para la comunidad educativa entre lo que se ha establecido legalmente desde la norma y lo que se propone en contexto que, incluya contenidos de una nueva construcción basada en la actitud crítica y de reflexión, más no como un simple

cumplimiento de mandato o función pública. Con esta condición, el modelo pedagógico permite una particular relación de la enseñanza, del saber y de los estudiantes, que al decir de Tünnermann (2000) sobre pertinencia debe contener de manera concreta una “capacidad crítica y, articulación con los problemas de la sociedad” (p.189), que delimita unas funciones y de recursos didácticos, y que para el caso que nos ocupa debe permitir evidenciar la efectividad y calidad.

De esta manera, la existencia de un sistema planificado con limitaciones de contenidos complejos con base en las teorías para la educación, deja sin piso sólido la existencia de una pertinencia curricular para la interculturalidad por el momento, pues se está asumiendo unas generalidades por ser universales como válidas. Esta recoge valores generales de contexto nacional, que fácilmente integra aprendizajes y competencias, que a partir de lo argumentado por Botero (2012), tiene la capacidad de “incidir en las orientaciones (...), es un proceso, una búsqueda inteligente puede referirse a contenidos, a prácticas, a metodologías,” (p.8) , que permite mantener una línea de identidad compuesta de principios, creencias, imaginarios y fundamentos conceptuales y metodológicos, con los cuales se realiza el compromiso como encargo educativo, y en conjunto conforman lo que se reconoce como cultura institucional aunque es claro que se mantiene en el marco general del sistema nacional, a partir de la definición de currículo de la Ley 115 de 1994 de educación en Colombia, en el artículo 76, pero atendiendo ligeramente la concepción de calidad educativa que sea generadora de las transformaciones específicas de su contexto y esperadas para enriquecer la diversidad en la educación del país.

A partir de las entrevistas, se determina que existen debilidades profundas de identidad y cultura institucional, pues si bien se realiza un trabajo cotidiano se percibe que se hace por encargo educativo, que debería ser a decir de Sánchez (2012) para “impulsar y consolidar una variedad de temas que nos llevan a diseñar y desarrollar propuestas.” (p.2), pero no concreta generación de iniciativas para la implementación en varios aspectos que sea identificado como indican Castillo & Guido (2015) “un complejo entramado de significados, apropiaciones y sentidos. (p.1). En este punto, es donde se hace pertinente en el currículo la interculturalidad, que ha de orientar el “proyecto político, social, epistémico y ético” (Castillo & Guido 2015, p.3) para que pueda existir una transformación, pues si bien la comunidad avanza en la realización de acciones no se puede asegurar que sea producto de la apropiación estratégica pues el contraste está en la falta de comprensión

de los términos precisos e intencionales incluidos en las preguntas que indica la falta de consenso conceptual cotidiano de las entrevistadas. Lo cual es indicador de una limitada pertinencia en que la interculturalidad requiere de una conceptualización apropiada. Contreras (2013) indica “Toda organización necesita tener un norte, directrices o políticas que la guíen, (...). Definir el alcance, lo que se quiere ser y establecer, cuál es la razón de ser” (...) (p.4), los hallazgos de análisis e interpretación surgidos de la triangulación de los instrumentos aplicados, presentan claramente las falencias en esta capacidad, pero constituyen a la vez un marco de múltiples oportunidades para saltar directamente a una experiencia innovadora donde el riesgo de perder o retroceder resulta mínimo.

## **Conclusiones**

En este marco se concluye que no existe pertinencia curricular desde la interculturalidad en el área de ciencias sociales, grado quinto de primaria, del Centro Educativo Pueblo Nuevo Isla Grande municipio de Tumaco, pero existe la oportunidad de desarrollarla desde sus cimientos, con una visión proyectada desde la transversalidad a la comunidad educativa en pleno, para lo cual se debe proponer un plan de mejoramiento institucional que abarque la construcción del PEI.

Se concluye que desarrollar pertinencia e interculturalidad requiere construir visión y acción, aportando para el diseño de propuestas que fortalezcan el horizonte institucional y el currículo, en torno a problemáticas, a la valoración de los intercambios y a la intención de la controversia del contexto curricular superando las características únicas de una satisfacción académica.

## **Referencias**

Alcántara, Armando; Zorrilla, J F. (2021) Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 127, 2010, pp. 38-57 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México

Álvarez-Gayou Jurgenson, JL. Camacho y López, SM. Maldonado Muñiz, G. Trejo García, C.A. Olguín López, A. Pérez Jiménez, M. La Investigación Cualitativa. Universidad Autónoma del

Estado de Hidalgo. [HTTPS://WWW.UAEH.EDU.MX/SCIGE/BOLETIN/TLAHUELILPAN/N3/E2.HTML](https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/TLAHUELILPAN/N3/E2.HTML)

Bárcenas, O. Ramiro. (2009). Pertinencia: una dimensión de la calidad de la enseñanza. Valor intrínseco en las relaciones encaminadas al consenso de las normas y los contenidos curriculares. *Tiempo de Educar*, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2009, pp. 349-378 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311/31112987004>

Botero Álvarez, J (2012). Entrevista al Viceministro de Educación Superior. *Revista Institucional Del Icetex. El Reto De La Pertinencia, Conexión entre sociedad y universidad, Educación y Desarrollo*. [https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/documentos-el-icetex/revista-institucional/educacionydesarrollo\\_4ed.pdf](https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/default-source/documentos-el-icetex/revista-institucional/educacionydesarrollo_4ed.pdf)

Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.

Cebotarev, E. A. (2003). El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.

Contreras Sierra, Emigdio Rafael El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica *Pensamiento & Gestión*, núm. 35, julio-diciembre, 2013, pp. 152-181 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.

Mata (2019). El enfoque cualitativo de investigación. *28 mayo, 2019. Investigalia*. Sociólogo. Profesor universitario con experiencia en Investigación. Co-fundador de Investigalia. Contacto: [luisdmata@investigaliacr.com](mailto:luisdmata@investigaliacr.com)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia, C. D. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ley general de educación.

- Muñoz Canales CA. (2010) Ingeniero Comercial, USACH PhD in Business and Management, University of Nottingham, Reino Unido. [https://fae.usach.cl/fae1/docs/opinion/De\\_Que\\_Hablamos\\_Cuando\\_Hablamos\\_De\\_Oportunidades.pdf](https://fae.usach.cl/fae1/docs/opinion/De_Que_Hablamos_Cuando_Hablamos_De_Oportunidades.pdf) Universidad de Santiago de Chile
- Puga, C. (2009). Ciencias sociales: Un nuevo momento. Revista mexicana de sociología, 71(spe), 105-131.[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032009000500005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000500005&lng=es&tlng=es).
- Rodríguez, M. L. R. (2007). Aplicación Del Modelo De Evaluación Cipp Al Programa De Ciencias De Una Escuela Del Distrito Escolar De Juana Díaz (Doctoral Dissertation, Universidad Interamericana De Puerto Rico).
- Sánchez Regalado N.P. (2012). El currículo de la educación básica en México: un proyecto educativo flexible para la atención a la diversidad y el fortalecimiento de la sociedad democrática Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (2012) Volumen 10, N° 4
- Tünnermann C. (2000). Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. <http://biblio2.url.edu.gt:8991/libros/leccion%20inaugural2006texto.pdf> <http://iep.udea.edu.co:8180/entornoPGU/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf>

## **Una aproximación al concepto de calidad de educación superior en Colombia<sup>1</sup>**

An approach to the concept of quality of higher education in Colombia

*Rodrigo Castañeda Mogollón<sup>2</sup>*

### **Resumen**

El presente artículo es un avance de la investigación en curso titulada “Incidencia del modelo pedagógico en la calidad de Educación Superior en Colombia”. La pregunta surgida de esta investigación para este caso en la Universidad Surcolombiana de Colombia durante el periodo 2017- 2021 en el cual se le otorga acreditación de alta calidad es ¿Cómo asume la Surcolombiana el concepto de calidad de educación desde la incidencia del modelo pedagógico? Durante esta etapa de investigación se abordaron tres documentos institucionales mirados desde el concepto de Ramírez (2008) sobre los niveles de lectura como son comprensivo, analítico y crítico, en los textos PEI (2011), el PEU (2016) y la Resolución 29501. Estos se examinan desde las categorías: enfoques pedagógicos, los fines de la formación, el estilo pedagógico, el sello de identidad, las relaciones entre profesor-estudiante-conocimiento, las didácticas, los retos e innovaciones pedagógicas, la calidad de la enseñanza, la calidad de la educación y la evaluación de los aprendizajes, las cuales fueron determinadas por el grupo de investigación del actual proyecto en curso “Incidencia del modelo pedagógico en la calidad de Educación Superior en Colombia” en convenio entre la Universidad del Tolima y la Universidad Santo Tomás e inscrito

---

<sup>1</sup> Este artículo es el resultado parcial de una investigación en curso en acuerdo con otras universidades de Bogotá como la Universidad Santo Tomás, Pedagógica Nacional, Juan N. Corpas y San Buenaventura; en Ibagué, en las Universidades de Ibagué y Tolima; y en Neiva, en la Universidad Surcolombiana, de la cual la Universidad del Tolima suscribió un convenio con la Universidad Santo Tomás para su ejecución.

<sup>2</sup> Estudiante en el Doctorado de Educación Rudecolombia Universidad del Tolima

en la Dirección de Investigaciones de la Universidad del Tolima con código interno No. 190120. Se encontró que la calidad de educación en la universidad abordada está construida desde el discurso de la globalización.

**Palabras clave:** niveles de lectura, calidad de la educación superior, globalización, categorías y currículo.

**Summary:** This article is a preview of the ongoing research entitled “incidence of pedagogical model on the quality of Higher Education in Colombia”. The question arising from this research for this case at the Universidad Surcolombiana de Colombia during the period 2017 – 2021 in which it is granted high - quality accreditation is ¿How does Surcolombiana assume the concept of quality of education from the incidence of the pedagogical model? During this research stage, three institutional documents were approached from the concept of Ramirez (2008) on reading levels, such as they are comprehensive, analytical and critical, in the PEI (2011), the PEU (2016) and Resolution 29501. These are examined from the categories: pedagogical approaches, the aims of training, the pedagogical style, the identity seal, the relations between teachers-student-knowledge, didactics, pedagogical challenges, and innovations, the quality of teaching, the quality of education and evaluation of learning, which were determined by the research group of the current ongoing project “incidence of the pedagogical model in the quality of Higher Education in Colombia ” in an agreement between the University of Tolima and the Santo University Tomás and enrolled in the Research Directorate of University of Tolima with internal code No. 190120. It was found that the quality of education in the university addressed is constructed from the discourse of globalization.

**Keywords:** Reading levels, quality of higher education, globalization, categories and curriculum

## **Introducción**

Después de décadas de oír que entraríamos a un mundo automatizado y que los empleos caerían a pesar del consumismo desmedido educamos a las nuevas generaciones para que sean obreros o empleados de fábricas o empresas que ya no volverán a ser. Esas son las “expectativas” que esperan a los estudiantes que asisten a las aulas escolares del planeta, mientras gastan su tiempo metidos en múltiples artefactos electrónicos haciendo vida con los semejantes que estén más lejos. Lo peor aún, no les están

advirtiendo que su destino es incierto y que el futuro como lo pensamos hoy es imposible. Sacristán (2013) ha mirado los cuantiosos sin sentidos de los fines de formación de ayer y hoy para terminar diciendo que hay “Incertidumbre en los fines de la educación, en el destino de los alumnos y del tipo de sociedad que toca vivir” (p. 174). Ya no vale la sonada premisa que la pedagogía moderna divisó algún día al sostener que “el progreso valoró el conocimiento como instrumento de cultivo personal, avance social y mejora de las condiciones de vida” (Sacristán, 2013, 176); eso es hoy información sin plusvalía.

Una formación que no promueva la excelencia medida en pruebas nacionales e internacionales, en la búsqueda de mano de obra calificada barata, el ideal del ser y hacer y la reproducción de una sociedad inmóvil, tiene un sello de identidad errado en los centros de formación y en los sujetos que transitan por allí. Para Sacristán (2013) los primeros, deben mostrar la capacidad necesaria para trasladar a las aulas los cambios en las formas de acercarse al saber, los resultados deben ser alcanzados en términos de calidad de los procesos con que se enfrenta quien aprende. Los segundos, para el autor, el sello de identidad, se refleja a través de la enseñanza puesta en acción. Así, “se van enriqueciendo las capacidades, en que sentimientos y actitudes se están fraguando” (p. 182).

Pareciera ser que hay nuevos órdenes de la sociedad emergentes y hacia sentidos neurológico de ciertos esquemas que quieren contrarrestar las manifestaciones de resistencia en culturas que se sitúan en orillas distintas a las sociedades normalizadas, regidas por los nuevos modos de mercado, información, comunicación y educación, con cierto grado de una nueva violencia que nada tiene que ver en el aspecto físico como lo resalta Chulhan (2012)

Se opone una forma propiamente contemporánea de violencia, más sutil que la de la agresión: es la violencia de la disuasión, de la pacificación, de la neutralización, del control, la violencia suave del exterminio. Violencia terapéutica, genética, comunicacional: violencia del consenso [...]. Esta violencia es vírica, en el sentido de que no opera frontalmente, sino por contigüidad, por contagio, por reacción en cadena y desde el primer momento atenta contra todo nuestro sistema inmunológico. (p. 13)

Estas otras formas de violencia, aparentemente poco comunes brotan desde hace ya tiempo en el nuevo orden en que se ha metido el mundo.

La sociedad se supera en la cultura del productivismo y rebasa a la de la disciplinada en las manifestaciones de la prohibición, sin esto querer decir que “el sujeto del rendimiento deje de ser disciplinado” (Chul-Han, 2012, 17). La sensación que se percibe es que la vida “normal” hay que aceptarla, y lo peor aún, de que la mejor forma de progresar depende del éxito de cada uno. Es el virus neuronal que refiere Chul-Han (2012) que se propaga en la “Sociedad del Cansancio” y que Diez Gutiérrez (2018) coincide cuando habla de un virus monocultural: “esta ideología se ha extendido como un virus por todos los rincones del planeta, imponiendo la adoración unánime de los valores de la sociedad neoliberal. Una monocultura que maneja las mismas informaciones y noticias en todas partes” (p.8). Además, estandariza currículos y profesiones para los modos de vida universalizados en el mercado capitalista.

El propósito aquí, en esta primera etapa de investigación sobre “la incidencia de los modelos pedagógicos en la Calidad de Educación Superior en Colombia”, es abordar algunos documentos institucionales como son: el PEI (2011), el PEU (2016) y la Resolución 29501(2017) de la Universidad Surcolombiana, para construir el concepto de calidad de educación que desde estos textos se erige; por ello, se confirma que lo mostrado aquí es solo una imagen discursiva desde lo examinado. Por lo tanto, el presente escrito se desarrolla como sigue en los siguientes apartados: marco teórico que pretende abordar algunos planteamientos acerca de la calidad, el sentido y la finalidad de la Educación Superior en Colombia y una perspectiva de abordaje de los textos institucionales desde los estudios del discurso de Ramírez (2016, 2008); una discusión que se hará con la asunción de algunas categorías como: enfoques pedagógicos, los fines de la formación, el estilo pedagógico, el sello de identidad, las relaciones entre profesor-estudiante-conocimiento, las didácticas, los retos e innovaciones pedagógicas, la calidad de la enseñanza, la calidad de la educación y la evaluación de los aprendizajes, las cuales fueron determinadas por el grupo de investigación del actual proyecto en curso “incidencia del modelo pedagógico en la calidad de Educación Superior en Colombia” en convenio entre la Universidad del Tolima y la Universidad Santo Tomás; y un cierre que pretende vislumbrar la perspectiva de Calidad de Educación Superior en la Universidad Surcolombiana de Colombia.

## Marco Teórico

Para Ramírez (2016, 17), “escribir un texto es a la vez un acto de interpretación, se precisa sugerir las relaciones y desbordes de sentido de los textos que los conectan con otros textos y discursos”; por lo que su entendimiento no se encierra en la localización del significado del texto, sino en la mediación de sentido entre lo dado en el texto, lo encontrado por el interlocutor y las situaciones que lo relacionan con otros textos y discursos entendidos como “entramados de saberes en organizaciones significativas” (Ramírez, 2016, 17), que al mismo tiempo hace posible que sea “el producto de la selección y su combinación lo que genera sentidos específicos y efectivos o potencialmente utilizables [...]”. Entonces, los textos no se leen porque se persiga el sentido explícito dado como información simplemente nueva, también es posible buscarle relaciones con otros textos que de manera oculta, implícita o sugerida construyan nuevos entendimientos para quien lee el texto ubicándolo en los discursos que lo asisten al abordar el texto asumido. Por eso que Ramírez (2016) se refiere a,

la profundidad y generalidad de un contenido, que puede ser derivado de los enunciados de los discursos, dependen de la capacidad del autor para articular los más evidentes con otros contenidos, no explícitos. Lo mismo se podría decir sobre el proceso de lectura o recepción de un texto: depende del interés y la capacidad o dominio del receptor para establecer relaciones con textos, experiencias y conocimientos que tenga con respecto al mismo tema. (p.16).

Ahora, miremos con algún detalle el entramado de textos (pretextos, subtextos e intertextos) que según Ramírez (2016), sustentan los discursos y, que, para este caso, referimos los textos examinados en la universidad Surcolombiana como son PEU (2014), PEI, (2017) y Acreditación de alta calidad (2017) en donde se deduce que esta concurrencia de textos se hacen complejos no solo por la “multiplicidad” (Ramírez, 2016) de textos que los conforman, sino por la asunción de discursos que se desencadenan alrededor de la globalización, el neoliberalismo y la calidad de la educación entorno a los enfoques pedagógicos de la Universidad Surcolombiana. Vemos que se refleja en los documentos arriba mencionados enunciados elaborados para impactar la globalidad del mercado, pues como universidad pública se debe al ajuste y otorgamiento de los reconocimientos que regulan su accionar hacia la productividad del capital humano, la rentabilidad

de los conocimientos, entre otros. Entonces, se puede deducir en esta intertextualidad, que el modelo de formación generacional se deje expuesto en otros ámbitos discursivos donde se tenga abierta la discusión y el ánimo por la prevalencia de modelos sociales, culturales y políticos que se aferren a nuevas formas de resistencias o a brotes emergentes de ciudadanos nuevos que se opongan al cultivo del capital como única forma posible de éxito y de bienestar humano. Por ello, Díez Gutiérrez (2018) afirma que

La implementación y expansión de este modelo educativo neoliberal no se puede asentar sin una pedagogía neoliberal que le confiera cuerpo y entramado en el sistema educativo. Esta pedagogía neoliberal está compuesta por un cúmulo de viejas y nuevas prácticas y contenidos que constituyen un armazón de dogmas y referentes, a caballo entre el modelo neoconservador y neoliberal, que se mantienen o se introducen en todo el sistema educativo. (P. 35)

Asimismo, dejamos otra mirada (Ramírez 2016) de cómo los discursos cobran sentido y entran en enunciados complejos con otros textos.

Se presupone el carácter múltiple de voces y su organización con nexos entre los discursos y los textos implicados. Sin embargo, la polifonía en el discurso se constituye por la presencia en la voz propia de la voz del otro (interlocutor) y la voz de lo otro (los discursos referidos). El texto resulta, así, ser un entramado de saberes y prácticas que reciben una cierta unidad de sentido explícito y aparente por su positividad en un significante configurado; unidad formal aparente creada por necesidades que se resuelven o generalizan estrategias concretas textuales, determinadas también por propósitos y prefiguraciones de sus posibles interlocutores. Los discursos que son amplios entramados de saberes en organizaciones significativas, se constituyen y manifiestan en textos con significantes multimodales dentro del propio discurso o en relaciones discursivas de otros discursos. (p. 16 - 17)

Por lo tanto, pensamos que no todas las voces que se enuncian en los textos examinados, representan a la totalidad de la comunidad universitaria, sobre todo cuando se hacen tan evidentes los discursos de la globalización, el neoliberalismo y conocimiento como capital humano, únicos propósitos para emplearse en el campo profesional.

A continuación, nos aproximaremos a la comprensión de las categorías antes mencionadas en la incidencia del modelo pedagógico y su acercamiento al concepto de calidad de la Educación Superior en la Universidad Surcolombiana desde las tres propuestas por Ramírez Peña (2008) a saber: primero, una comprensiva en la búsqueda de sentido de las voces que enuncian el texto en la intención del autor; luego, una analítica que encuentre las diferentes voces convocadas en el texto y su complejidad en el acercamiento con otros textos y autores que el interlocutor quiera representar a partir de enunciados significativos de la narración; y, finalmente, una crítica que parta de los entramados anteriores para hacer algunas consideraciones a manera de voz propia entre las tensiones de los enunciados propuestos en la producción de sentido del “posttexto” (Ramírez, 2016) y la configuración del discurso entre lo que se escribe, se lee y se oculta en las estructuras de lo enunciado en el texto asumido.

## **Discusión**

Desde un nivel comprensivo en los tres textos institucionales antes mencionados:

La Universidad Surcolombiana ha dispuesto una serie de lineamientos “convenientes” (PEU, 2014) en el ámbito curricular, académico y administrativo desde el “pensamiento complejo de Morín” para que orienten su accionar en cuanto a inter y transdisciplinariedad, el pluralismo en sus aportes a la sociedad y el conocimiento. Por eso mismo, se ha trazado la meta a través de un eje dinamizador que propende por formar “mejores seres humanos: solidarios, críticos, creativos, propositivos y afectivos (PEI, 2017 p. 42). De esta forma entre sus fines en la formación inicial y avanzada se encuentra la integralidad, libertad de cátedra, enseñanza y aprendizaje, de investigación, que responda hacia el desarrollo social, económico, político, cultural y ambiental para que impacten en el tipo de hombre-mujer y sociedad que se piensa construir. De ahí, que la universidad Surcolombiana piense que ha contribuido al crecimiento y desarrollo de la región y en completa interacción con todos los actores en tensión pues cree que no se actúa ni aprende en solitario en la sociedad moderna.

La Surcolombiana sostiene que la metodología y la didáctica se encaminan por la enseñanza y las técnicas de evaluación pluralista, negando una única dimensión del desarrollo humano. Por eso, apuesta a las inteligencias múltiples de Gardner relacionadas con las dimensiones cognitivas y

procedimentales con el aporte de las nuevas tecnologías comunicativas, sin dejar de lado las representaciones éticas y afectivas, la creación de grupos de equipos de trabajo que elaboren una cultura de la innovación, creación y mejoramiento constante. En esta perspectiva, la Universidad Surcolombiana no puede dejar de lado frente a las epistemologías occidentales, el aporte al conocimiento ancestral, alternativo e intercultural.

Existe un nivel normativo en los requerimientos interno y externo fijados en la cultura de la autoevaluación en todos los procesos internos de la universidad, haciendo de la evaluación un proceso participativo, permanente e incluyente. De ahí, que los procesos de acreditación se asumen dentro de las perspectivas de mejoramiento continuo en la búsqueda de niveles de calidad y excelencia formativa, impulsados por la concepción del aprendizaje ligado a la producción del conocimiento como proceso socioconstructivo entre profesores- estudiantes – estudiantes, con incidencia de las individualidades al aprender: “se aprende con otros, ninguno aprende por otro”.

Hasta aquí lo considerado en los tres documentos institucionales como parte de lo que puede ser una lectura desde un nivel comprensivo.

Desde un nivel analítico (la concurrencia de las voces de los textos en otros textos) en los tres textos institucionales antes mencionados:

La anterior exposición comprensiva de algunos de los lineamientos curriculares, epistemológicos y teóricos de la Universidad Surcolombiana dan la impresión de que el diálogo que pretende abordarse allí sea “complejo”, pero puede ser parte de una visión simplificada que dominan estos campos como lo afirma Sacristán (2013); tal vez, la complejidad (excluyente) se pueda dar por el hecho de que no se vea reflejada por ninguna parte la voz del profesor, estudiante o investigador, solo la voz directiva que impone una ruta y ordenamiento para promover sin equívocos la oportunidad que tienen las nuevas generaciones frente a las condiciones laborales globales pues en los documentos examinados pareciera que solo existe pretensión por exhibir las contextos sobre lo que se va a enseñar, cómo y para qué. Una clara muestra de que las generaciones viejas imponen un currículo acerca de lo que se debe enseñar a las nuevas, mostrando que lo que cuenta, todavía en la actualidad, es la organización de la formación para el trabajo, el ordenamiento de la sociedad que no cambia más que en esbozos y pinceladas. Merece aquí traer la inquietante pregunta de de Sousa Santos (2019, 281):

¿Bajo qué términos será posible una alianza o coalición entre los investigadores y docentes del conocimiento no comercializable, poscolonial y patriarcal y los grupos sociales que luchan contra los poderes sociales que han estado bregando por el conocimiento capitalista, colonialista y patriarcal?

Por otro lado, lo que antes se pensaba oculto (el currículo oculto) hoy es evidente debido al modelo del globalismo en la economía, la cultura del consumo y la geopolítica. Trölher (2017, 18) señala cómo el sistema escolar moderno logra que “las agendas nacionales se trasladen a los currículos”. O, como lo dice Sacristán (2013) “Nos sorprende la capacidad que determinados grupos con intereses corporativos y visiones reduccionistas que se presentan como expertos técnicos de las reformas que ocultan improcedencia e insensatez de lo que hace y de lo que no se hace en medio de la polvareda que generan sus lenguajes” (p. 174). Pues, todo esto lo que muestra realmente son dinámicas que buscan fortalecer tanto el capitalismo como el colonialismo en la universidad (de Sousa Santos, 2019).

De otro lado, entre los fundamentos y principios del modelo pedagógico de la universidad Surcolombiana se sostiene que “implica el manejo y organización del currículo que apunte a un proceso de enseñanza aprendizaje que garantice un desarrollo social, económico, político, cultural y ambiental” (PEI, 2011, P. 37-38); ahora estamos viendo que el currículo es un campo que está renaciendo dentro de las discusiones de los nuevos saberes educativos que luchan por posicionarse en el mundo global, en movimientos de resistencia, epistemologías críticas y ecológicas por un reordenamiento del mercado, los sistemas financieros hegemónicos y las gestiones de la biopolítica en la sociedad del futuro mediada por nuevos lenguajes como el lenguaje digital. Sería conveniente preguntarse si ¿es de esta concepción del currículo de la que se habla en el PEI (2011) de la Universidad Surcolombiana? Díaz Barriga (2014, 15) acierta al referir el currículo en nuestros tiempos como “el campo que está atravesando por un conjunto de tensiones entre las necesidades institucionales que le dieron origen y las distintas perspectivas de investigadores y académicos”.

Así, La Universidad Surcolombiana ha dado despliegue en su ámbito de incidencia queriendo destacar su acción como sello de identidad cuando sostiene que “La Universidad ha hecho un importante aporte al crecimiento y desarrollo de la región en todos los ámbitos, gracias a su posicionamiento, liderazgo, credibilidad y adecuada relación que guarda con todas las

entidades y actores del entorno” (en Universidad Surcolombiana (2017). Resolución 2950 vigencia 4 años. (p. 2”).

Por ello, de Sousa Santos (2019) ha venido promulgando el valor social, cultural y político que una Universidad polifónica debe tener en este ambiente deliberante que ha tenido siempre la Universidad como gestora de cambio y subversión de la llamada sociedad “normalizada”, “homogenizada” y “disciplinada” del globalismo de hoy. Una universidad que no representa nada más que un discurso institucional, organizacionista y negacionista de las otras voces sacadas del discurso oficial que pueden emerger en la Educación Superior, mientras pierden el principio de singularidad que debe regir a la Universidad como centro de cultura, de discursos emergentes y demás voces deliberativas; por eso, la propuesta de la universidad polifónica para de Sousa Santos (2019) se enmarca dentro de los siguientes enunciados

Por *universidad polifónica* me refiero a una universidad que ejerza su compromiso en una forma plural, no solo en términos de contenidos sustantivos sino también en términos institucionales y organizativos. Una universidad polifónica es una universidad cuya voz comprometida no solo se compone de muchas voces, sino que, sobre todo, se compone de voces que expresan de maneras tanto convencionales como no convencionales, en procesos de enseñanza orientados al diploma o no. Es una universidad que reivindica su especificidad institucional operando tanto dentro como fuera de las instituciones que la han caracterizado hasta hoy, una universidad que justifica su singularidad institucional involucrándose en la creatividad e incluso en la subversión institucional (p. 278).

Pero, realmente, la sociedad del momento no está representada en el discurso de la competitividad del mercado, porque como lo asevera de Sosa Santos (2019), no se está “poniéndose del lado de aquellos que luchan contra el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, a la vez que reclama la autonomía de su compromiso” (p. 278).

Los fundamentos que esgrimen la estructuración de políticas universitarias en el país señalan la orientación mercantilizada y su racionalización que obedece al modelo de lo público, privado y gubernamental en el marco del reconocido Neoliberalismo, que, como agujero negro la CNA), atrapa segando toda opción con apariencia alternativa o de resistencia para ejercer

el control biopolítico (Martínez, 2015); así, es como se quiere establecer, en los documentos públicos examinados en las universidades objeto de este estudio, que la Universidad viene cambiando a ciertos ritmos a sus actores pedagógicos, administrativos y discursivos como lo reclama la sociedad, la cultura, la ciencia y la tecnología. Error craso. El pensamiento crítico, divergente y de resistencia señalan caminos opuestos a los arriba mostrados en los documentos examinados a partir de las categorías que en este estudio se establecieron para observar lo que caracteriza los modelos y enfoques pedagógicos para mostrar la calidad de la Educación Superior en Colombia. Y por supuesto, para señalar lo que, precisamente, no caracteriza la calidad de la Educación Superior en Colombia.

Por eso, la Universidad Surcolombiana suma como logro, el desempeño (apenas mostrable) de las pruebas estandarizadas como se ve en el siguiente informe: “Los resultados en las pruebas de las competencias genéricas Saber Pro -2016 (157) que institucionalmente por área de conocimiento superan el promedio nacional (154)” (Universidad Surcolombiana, 2017). Narrando así, en documento con destino al CNA como una fortaleza cayendo en la trampa positivista de la “medida de las cosas”, veamos lo que Diez Gutiérrez (2018) resalta al respecto

[...] en el contenido de los conocimientos (se valoran las materias más rentables en términos económicos de promoción profesional y social, se centra la enseñanza en alcanzar los mejores resultados de los exámenes estandarizados); en el desarrollo de formas de gestión gerencial y de mentalidades jerárquicas, consumistas y competitivas; en las formas de aprendizaje, (orientadas a la obtención de resultados en las pruebas estandarizadas y orientadas en aquellos aprendizajes pragmáticos que tengan futura empleabilidad). Se pone así en marcha una “industrialización del sistema educativo” al crear mercados educativos impulsados por los principios de “libre selección” y competición constante. (p. 16).

Ahora, quisiéramos continuar en esta aproximación a la tensión de voces propuestas en esta lectura crítica (Ramírez, 2008), con una mirada también de Ramírez (2016) en torno de la “constitución de la significación en los textos” pues los textos en la intertextualidad y, por tanto, en la complejidad que los constituye, representan múltiples discursos que bien no están del todo enunciados en los textos, o estando en los textos se desprenden de otros discursos. Como se puede observar en Ramírez (2016).

Interesa ahora explicar los textos concretos en los actos de comunicación que los generan, asumiéndolos en su enunciación y articulación polifónica dependientes de las condiciones en que se produce el texto: necesidades y propósitos, ámbitos y dominios de los interlocutores, y presupuestos del productor o los implícitos en la lectura o recepción por parte del interlocutor.

Se asume que los textos son complejos por la diversidad de otros textos que los integran y la irreductibilidad de sus contenidos a uno solo, detectable por el seguimiento de un método unificador. (p. 15).

Examinemos, entonces, dentro de las categorías arriba enunciadas para el entendimiento de los documentos que están siendo puestos aquí en consideración, la categoría que se refiere a las relaciones pedagógicas o relación profesor – estudiante – conocimiento: el siguiente enunciado refiere esta preocupación expresada en la categoría anterior de la siguiente manera

se recomienda concebir el aprendizaje (y la producción de conocimiento) como un proceso socio-constructivo (Freire, 1987; Bruner, 2001; Gergen, 2007) e interactivo entre profesores y estudiantes – y entre estudiantes- que no desconoce las responsabilidades y condiciones individuales de cada quien para aprender. Ni se aprende en solitario ni el carácter social del aprendizaje suprime los esfuerzos y disposiciones personales requeridos para aprender. Se aprende con otros pero ningún sujeto aprende por otro. En PEU (proyecto educativo universitario). cap. iv. enfoque formativo institucional art. 15, lineamientos pedagógicos: inciso j.

Vemos que el anterior enunciado refiere constantemente su intención de centrar las prácticas pedagógicas y didácticas en los significantes “aprendizaje”, “aprender” y “aprende”. Apunta únicamente a la formación universitaria como un fenómeno que atañe al estudiante (aprendiz) y que de este es que seguramente depende su “éxito” en la vida profesional, es decir de su “capital cognitivo”. Y, de la enseñanza ¿qué? Por ahora, diremos que tal discurso lleva a que de Sousa Santos (2019, 280) afirme que “[...] la tensión entre el conocimiento con valor de mercado y el conocimiento sin valor del mercado conducirá a una división política e institucional al interior de la universidad tal como la conocemos.”

En el marco de la categorización de esta investigación en esta primera etapa, tenemos la categoría de calidad de la educación; aquí algunos enunciados de los documentos asumidos: “los programas académicos de pregrado, postgrado y de formación avanzada orientan sus acciones atendiendo lineamientos normativos externos e internos que garanticen altos niveles de calidad y excelencia.

Abordemos, por último, la categoría de las didácticas que la Surcolombiana incluye en los siguientes enunciados:

La enseñanza y las técnicas de evaluación del aprendizaje deben ser plurales. No se recomienda una única manera de enseñar y de evaluar los cursos, pues no hay una única forma de aprender. Ni se admite que la enseñanza y la evaluación apunten, a una única dimensión del desarrollo humano.” En PEU (proyecto educativo universitario). cap. iv. enfoque formativo institucional art. 15, lineamientos pedagógicos: Inciso k.

Por eso, es evidente una transacción entre la monofonía que se escucha aquí en uno de los enunciados que estructuran la narración en la manera como se asume las didácticas en la Surcolombiana, como las avizora Díaz Barriga (2014) como la opción situacional y relativa al maestro frente al currículo como representación por excelencia de lo institucional. Transacción que de Sousa Santos (2019) caracteriza para la universidad Polifónica del ahora de la siguiente manera

Mientras que la alianza cognitiva previa tuvo lugar según los términos dictados por las ciencias humanas y sociales críticas eurocentristas, la nueva alianza tendrá que negociarse según nuevos términos, como una conversación sobre los méritos relativos de diferentes tipos de conocimientos (en plural): conocimientos eruditos, científicos, así como conocimientos no científicos, artesanales, empíricos, populares de la ciudadanía. (p. 282).

Es de resaltar que la Universidad Surcolombiana en algún momento del PEI, se refiere a los conocimientos ancestrales, estos no reflejan cierta incidencia en la modelación del ciudadano del futuro o en el proyecto de formación superior.

## Conclusión

Finalmente, no son pocas las fisuras que se vislumbran en la focalización gubernamental que la Universidad Surcolombiana da a su modelo de Formación Superior cuando sostiene que “Suscita entonces, un modelo pedagógico híbrido, cuyos principios se sustentan en propender por la formación de los estudiantes como mejores seres humanos” (PEI, p. 43), mostrando quizás, a una comunidad universitaria que poco se esfuerza por desasirse de los brazos de producción capitalista que esconde el lucro corporativo en las ansias del lucro personal de quien se está formando profesionalmente visto como “altísimo” capital humano que se vienen señalando en los últimos debates de estos tiempos aciagos, entendida como “ un espacio para que los grupos no académicos reclamen que se reconozca plenamente la relevancia de los conocimientos que emergen de sus prácticas sociales”. Por ahora, podemos contradecir un poco a Maclaren (2011), manifestando que aún las aulas son sitios neutrales y que el verdadero cambio educativo esperará todavía más en llegar.

## Referencias

- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Chul-Han B. (2012). *La Sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Brunner, J.J. (2002). *Globalización, educación, revolución tecnológica* en <http://revistavipi.uapa.edu.do/index.php/edusup/article/view/23>
- de Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Clacso.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Currículo: entre utopía y realidad*. Amorrortu editores.
- Diez Gutiérrez, E.J. (2018). *Neoliberalismo Educativo*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Jaramillo, L. (2003). *¿Qué es epistemología?* En <file:///C:/Users/HP/Documents/PROFUNDIZ.%20DISC.%202.%20JARAMILLO/Qu%C3%A9%20es%20epistemolog%C3%ADa.pdf>
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa*. Ediciones Paidós.

- Larrosa, J. (2010). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene. Universidad de Barcelona (España). En file:///C:/Users/HP/Downloads/Fin%20de%20partida%20LARROSA.pdf
- Maclaren, P. & Huertas Charles, L. (2010). El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria. Revista mejicana de investigación educativa. En file:///C:/Users/HP/Downloads/mcclaren,%20pedag.crit.pdf
- Martínez Posada, J.E. (2015). La interacción entre biopolítica, educación y subjetividad. Revista de la asociación de sociología de educación Vol. 8 N. 2.
- PEU. (2014). Proyecto educativo universitario, Universidad Surcolombiana (acuerdo 026 de 2014). En <https://www.usco.edu.co/contenido/ruta-calidad/documentos/anexos/07-Acuerdo%20026%20de%202014%20Se%20adopta%20el%20PEU.pdf>
- Ramírez, L.A. (2016). Discurso y política en Colombia: problemáticas actuales. La Carreta Editores.
- Ramírez, L.A. (2008). Comunicación y discurso. Editorial Magisterio.
- Sacristán, J. (2013). En busca del sentido de la educación. Morata.
- Trölher, D. (2017). La historia del currículo como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios, dificultades. Universidad de Viena, en Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado. En file:///C:/Users/HP/Downloads/La%20hia%20del%20currículum%20como%20camino%20real%20a%20la%20investigación%20educativa%20internacional.pdf
- Universidad Surcolombiana. (2017). Acreditación de alta calidad instituciones de educación superior acreditadas. Resolución 29501 de 2017-12-29 Vigencia: 4 años [www.usco.edu.co](http://www.usco.edu.co)
- Universidad Surcolombiana. (2017). PEI. Tomado de versión digital en [https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo\\_superior/acuerdo/acuerdo\\_010\\_de\\_2016.pdf](https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf)
- Universidad Surcolombiana. (2016). PEU. Version digital en [https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo\\_superior/acuerdo/acuerdo\\_010\\_de\\_2016.pdf](https://www.usco.edu.co/archivosUsuarios/16/publicacion/consejo_superior/acuerdo/acuerdo_010_de_2016.pdf)



## **Educación y democracia: lo tradicional y moderno trasciende al aula<sup>1</sup>**

Education and democracy: the traditional and modern transcend the classroom

*Pablo Emilio Cruz Picón<sup>2</sup>*  
*Lady Jazmin Hernández Correa<sup>3</sup>*

### **Resumen**

Uno de los desafíos más relevantes que proyecta la sociedad es la incidencia de la democracia en el sistema educativo, por tan razón, este artículo tiene como propósito fundamental determinar la trascendencia de la democracia en la educación, y cómo esta implica una en función de la otra, para esto se aborda en un principio cómo algunos autores de la tradición griega, y el pensamiento moderno han desarrollado esta cuestión, con el propósito, además, del establecimiento, implementación e incorporación de una alternativa pedagógica para el fortalecimiento de la democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la gestión de aula. Se concluye que la educación y la democracia están profundamente ligadas cuya alianza es necesaria y posibilita la educación para la vida, el pensamiento crítico, la cohesión y consenso social, y la toma de decisiones en un contexto sociopolítico, económico y cultural.

**Palabras clave:** Democracia-educación-relación-participación-aula

---

1 Artículo de reflexión

2 Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga, (UNAB), Especialista en Evaluación Educativa, UNAM, Especialista en Liderazgo, Uniandes, Filósofo de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Correo electrónico: pcruz553@unab.edu.co -Docente investigador

3 Especialista en Innovación Educativa, Universidad ECCL, Especialista en Liderazgo, Uniandes, Filósofa de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Correo electrónico: ladyj.hernandezc@ecccl.edu.co -Docente investigador

**Abstract:** One of the most relevant challenges that society projects is the incidence of democracy in the educational system, for this reason, this article has as its fundamental purpose to determine the transcendence of democracy in education, and how it implies one depending on the another, for this it is approached at first how some authors of the Greek tradition, and modern thought have developed this question, with the purpose, in addition, of the establishment, implementation and incorporation of a pedagogical alternative for the strengthening of democracy in the teaching-learning process in classroom management. It is concluded that education and democracy are deeply linked whose alliance is necessary and enables education for life, critical thinking, social cohesion and consensus, and decision-making in a socio-political, economic and cultural context.

**Key words:** Democracy-education-relationship-participation-classroom

## **Introducción**

Las relaciones entre educación y democracia son indisolubles. Una no puede separarse de la otra, una mezcla homogénea donde su diferenciabilidad no es notoria, la dicotomía no existe notablemente cuando las dos orbitan una en torno a la otra. Es aquí donde subyace la trascendencia pragmática de la democracia para la educación, su implicación tanto de la una como de la otra sigue un panorama histórico, dado que desde ahí gravita su estrecha correspondencia. El despeje de esta ecuación resulta un poco complejo por un gran número de pensadores desde la antigüedad hasta la modernidad que han indagado esta problemática y su influencia en el campo educativo.

De ahí que el presente artículo tiene por objetivo determinar la notabilidad de la democracia en la educación, y cómo esta se envuelve una en función de la otra, para esto se aborda en un principio cómo algunos pensadores griegos, y del pensamiento moderno han desarrollado esta cuestión, con el propósito, además, del establecimiento, implementación e incorporación de una alternativa pedagógica y didáctica para el fortalecimiento de la participación democrática en la gestión de aula.

Ahora bien, una investigación doctoral desarrollada por García (2014) menciona que la escuela es un puente fundamental que integra la organización y los valores democráticos ya que posibilita el ejercicio de la democracia y la participación. Por consiguiente, se conjuga la educación con la democracia como articulación a priori, hermenéutica y pragmática,

donde los estudiantes se hacen protagonistas de su educación democrática. Otra investigación llevada a cabo por Belmonte (2015) en sus estudios doctorales, se muestran que la inclinación político-ideológica de los individuos en la colectividad permite concebir la estructura en la que éstos se adhieren a las nociones de poder, política, participación, educación y régimen democrático, dando como resultado una integración entre la educación y la democracia.

Hay que tener en cuenta que estudios como los manifestados por Meza-Chávez (2017) subrayan la necesidad constructos pedagógicos orientados hacia la participación democrática, y establecidos en el diálogo, la participación, la deliberación, diversidad, el pluralismo y la responsabilidad social.

En el 2018, Sánchez en su investigación doctoral, identifica el poder transformador de la democracia y su incidencia en el campo educativo. La transformación es social, política y cultural.

En la actualidad, la relación entre educación y democracia representa un diálogo crítico, discursivo y complejo. En este sentido, las aportaciones desde la pedagogía crítica del brasileño Paulo Freire posibilitan concebir la trascendencia de la cultura democrática fundamentada y conjugada en el diálogo, pensamiento, acción y realidad sociopolítica que permiten desarrollar el pensamiento crítico.

Hoy día los estudios y las experiencias en varios contextos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos en Europa, América y desde luego Colombia, han determinado que la educación contribuye y garantiza la democracia, y viceversa.

### **Relación dialógica entre educación y democracia**

En el marco proyectivo filosófico de los griegos se encuentran el primer encuentro histórico entre educación y democracia.

En dicho contexto, los sofistas considerados por muchos pensadores los primeros educadores, contemporáneos de los presocráticos, se preocuparon por la fundamentación del ciudadano desde un punto de vista práctico. En contraste, Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.) suscitó el autoconocimiento y autoanálisis introspectivo y evidentemente pregonó el cultivo de la virtud cimentada en la educación «*paidea*».

Por otro lado, Platón (427 a.C. -347 a.C.) concibió una república diferenciada y ordenada, sustentada en la educación, donde su principal líder fuese un *rey filósofo* con equilibrio racional y autónomo en pro de la *Polis griega*.

Es necesario mencionar que la relación entre educación en este el filósofo de la academia está muy emparentado con la noción de democracia, dado que el conocimiento de ellas y su reciprocidad presuponen un medio o forma racional para dirigir el pueblo.

Por su parte, Aristóteles (384 a.C.- 322 a.C.) En su *Política* pensó al hombre como un *animal político* y, al reflexionar sobre los rasgos de una comunidad de hombres libres, descubrió algunos de los problemas típicos de toda democracia. (Marías, 2012). Por tanto, el hombre por su capacidad dialógica y comunicativa, por su necesidad vital y por su fundamento racional, es un ser que está destinado y orientado a dirigir su trayectoria existencial entre el vivir y el convivir, que es una manera de ser con otros (constructo social).

En el espacio del pensamiento moderno, se extraen nociones fundamentales como estado y poder político claramente en Hobbes (1588 –1679) y John Locke (1632-1704). Este último, tiene una proyección diferente del estado de naturaleza manifestada por Hobbes. La educación es fundamental para que los nuevos miembros de la sociedad aprendan la ley natural, dado que es un medio de manifestación del conocimiento de las normatividades políticas y sociales.

Desde otro ángulo, Rousseau (1712-1778) en su *Contrato Social* (1762) manifiesta que la educación debe formar las mentes de los jóvenes siguiendo la cultura y la sociedad, además, da relevancia al papel decisivo de la educación pública en la integración del Estado.

Otro ejemplo claro es la noción de democracia para Montesquieu (1689-1755), es revelada en el escrito *El espíritu de las leyes* (1748) donde el Estado es una “forma holística” en la que el poder está en manos del pueblo.

Dentro de otro marco de ideas, cuando hablamos de educación dice Rivera (2012) que es una forma multidireccional e interdisciplinar que posibilita el desarrollo integral del individuo, mediante el cual se transmiten conocimientos, costumbres y formas de actuar. Pero, ¿Por qué existe la

educación? ¿Por qué existe la democracia? ¿Cuál es la relevancia de la educación para la democracia, o viceversa?

Según Zuleta (1995) pensar la relación entre educación y democracia significa reconocer que se enseña sin pensamiento crítico y social.

Por consiguiente, el horizonte educativo pretende formar ciudadanos en el mundo en temas del siglo XXI, competencias ciudadanas, creatividad e innovación, pensamiento crítico y solución de problemas; flexibilidad y adaptación, iniciativa y autodirección, habilidades culturales y sociales; Tics, y finalmente, Liderazgo y responsabilidad (Maturana, 2001). Por lo tanto, se puede pensar que un sistema educativo adecuado, debe fortalecer la inteligencia social pública y el desarrollo de la individualidad, donde este elemento sea indispensable para la construcción de ciudadanía social y crítica.

Para este propósito la educación debe establecerse. Por consiguiente, la educación existe y debe existir porque es necesaria (Monarca, 2009).

Ahora bien, según Dewey (2001) la democracia, en una palabra, es algo social, es decir, es una concepción ética. Conjuntamente, aboga que el sistema educativo de una democracia se caracteriza porque sus centros de enseñanza mantienen un compromiso considerable con la promoción de contenidos culturales y sociales, que favorecen al desarrollo de sujetos participativos, activos y comprometidos con valores y modelos democráticos de sociedad.

Asimismo Dewey (2001) plantea una relación integral entre la educación y la democracia donde las cuestiones como la función social, los fines de la educación, los métodos de enseñanza, el significado y las singularidades de los contenidos culturales del currículo, los valores educativos y las dimensiones morales son los constructos pedagógicos para el fortalecimiento del proceso educativo.

Dicho esto se puede mencionar que la democracia en el contexto educativo, es una oportunidad que tiene la comunidad para el reconocimiento de sus derechos civiles y políticos como ciudadanos, su reflexión en la toma de decisiones, el reconocimiento del valor de la elección y representación. Cuando un educando reconoce el valor de la democracia como forma de gobierno ideal para toma de decisiones y como un órgano de control racional, participa activamente en la realización de su propio desarrollo integral como estudiante en el contexto educativo, y como ciudadano

en el panorama social (Martínez- Bonafé, 2008). Sin embargo, resulta imperioso preguntarse: ¿Qué implica una formación ciudadana?

Los estudios realizados por Savater (2009) sugieren que la formación ciudadana implica el fomento de una cultura política que estimule la participación cívica y civilizada, así como el respeto a los derechos humanos, y la diversidad. Según Nussbaum (2014) reconocer que todos tenemos los mismos derechos.

### **Educar para la participación democrática en el aula**

La investigación sobre la educación para la participación democrática en el aula, ha estado desarrollándose de manera exponencial en la actualidad, en función de los resultados que han aportado las diversas investigaciones relacionadas con la temática.

Estas investigaciones como las presentadas por García (2014), Belmonte (2015), Meza-Chávez (2017), Sánchez (2018), evidencian que muchas propuestas de formación democrática es discursiva y teórica, pero no están situadas en los aspectos fundamentales de la realidad social, política y cultural del educando.

Sin embargo, existe gran cantidad de proyectos innovadores manifestados por ejemplo, como las *ciudades educadoras* dirigidos a promover la educación para la participación democrática en la escuela.

Por otro lado, y siguiendo estas investigaciones, para plantear una alternativa pedagógica y didáctica para el fortalecimiento de la democracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la gestión de aula, es necesario partir del contexto educativo, no es tarea fácil, pero es esencial de la educación misma, el reconocimiento de su esencia y realidad institucional. Ya sea formal o informal, es necesario, además, proveer a los educandos partiendo desde su diversidad tanto del conocimiento de los principios que dan forma a la democracia, sus valores y su desarrollo histórico.

Es a través de la pedagogía que se configuran en los ciudadanos los valores democráticos que orientan su conducta y concretan su posición frente a realidades específicas.

La sociedad es pluralista y diversa, y es menester el reconocimiento de la

dignidad humana propia y de los demás, la aceptación de la multiculturalidad, la tolerancia, la igualdad, la honestidad, la inclusión, participación, la responsabilidad, el pluralismo, la legitimidad, la legalidad, la equidad, la participación, la representación; son valores de la cultura democrática y producto del aprendizaje social. Por tanto, la educación resulta clave en la consolidación y perfeccionamiento de la democracia.

Delors (1995), entiende la educación como práctica social que se sostiene en cuatro pilares:

- a) *Aprender a aprender* (pensamiento autónomo)
- b) *Aprender a hacer* (pensamiento creativo)
- c) *Aprender a ser* (inteligencia emocional)
- d) *Aprender a convivir* (pensamiento social)

Bajo este orden de ideas, se plantea una estrategia para solución de una pregunta planteada más arriba. La respuesta viene dado por un estudio doctoral de Ortiz (2014), que presenta una propuesta para incorporar la democracia en el aula y el aprendizaje de esta, es la consolidación y correcta adecuación del proyecto pedagógico transversal de educación en derechos, y de democracia que debe estar ajustado en el Proyecto educativo institucional, donde se transversalice el mismo y sea interdisciplinar con otras áreas de conocimiento, donde su objetivo sea la democracia participativa, positiva, representativa, y ética, basada en los cuatro pilares de la educación.

Pero, ¿Cómo implementarlo? Es indudable que desde la contextualización del aula se construye la colectiva, desarrollo social, autonomía, inclusión y el consenso social. Por lo tanto, se construye democracia también. El docente es el guía, un facilitador como decía Cantú (2014) y formador de ciudadanos, el líder del proceso de enseñanza-aprendizaje, es el modelo a seguir por parte del educando, que debe predicar valores de tolerancia, respeto, honestidad, entre otros, por eso tal motivo debe tener claro cuál es su vocación profesional y social.

## **Conclusiones**

Es en el aula el lugar donde los individuos llegan en busca del encuentro consigo mismo y con otros, con el objetivo de aprender, y es aquí donde la tarea del docente es fundamental, al igual que la adecuada aplicación

del proyecto transversal en educación en derechos y democracia. Este mencionado proyecto se debe implementar con el propósito de fortalecer las potencialidades y competencias sociales de los estudiantes mediante la didáctica, la lúdica, la participación, el aprendizaje colaborativo, el juego de roles, cabe mencionar no se debe permitir en ningún momento la manifestación de discriminación para nadie, independientemente de sus creencias, etnia, condición social, género y orientación sexual, sin afectar las libertades de nadie, respetando la naturaleza en todas sus manifestaciones, teniendo presente el humanismo, la racionalidad, y el modelo pedagógico de la institución que debe prevalecer en cada individuo.

Un ambiente educativo marcado por estos principios y lineamientos, proyectará un ambiente educativo democrático.

La democracia debe existir en el aula y fuera de ella, tanto la educación como la democracia están íntimamente ligadas (Freire, 2000). Si la educación no orbita al servicio de la construcción de una conciencia democrática, nuestras formas de gobierno se impondrán de modo arbitrario, prosperará exponencialmente el abuso de poder, el pueblo no educado para participar en campo de debate democrático es fácilmente manipulable.

## Referencias

Aristóteles. *La política*. Traducción de Pedro Simón Abril. (1934) Madrid: Ediciones nuestra raza.

Belmonte, A. (2015). *Las organizaciones de la sociedad civil y la calidad de la democracia*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cantú, E. (2014). *Enséñame a aprender: ideas para una educación creativa y activa*. México: Editorial Trillas.

Dewey, J. La democracia como forma de vida. Traducción, introducción y selección de textos de Diego Antonio Pineda Rivera. (2017) Editorial Pontificia Universidad Javeriana. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- Delors, J. (1996.). “*Los cuatro pilares de la educación*” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/ UNESCO.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Hobbes, T. *Leviatán*. Segunda edición, traducción por Antonio Escotado. (1980). Madrid: editora nacional.
- García, A., y Muñoz, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, (228), pp. 257–278.
- García, D. (2014). *Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Locke, J. *Ensayo sobre el gobierno civil*. Traducción y selección biográfica y nota por Claudio Amor y Pablo Stafforini. (2005). Buenos aires: Editorial Universidad de Quilmes.
- Marías, J. (2012). Historia de la filosofía. Madrid: *Revista del Occidente*. 5(20), pp. 123-133.
- Martínez- Bonafé, J. (2008). Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa, *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (50), pp.59-70.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.
- Meza-Chávez, M. (2017). *La escuela en democracia*. Centro de Investigaciones Educativas. Universidad Central de Venezuela.
- Ministerio de Educación Nacional. (1951). Memoria del Ministro de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.idep.edu.co> (2009). El ideal educativo del nuevo siglo. Altablero No. 52. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>

- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- Montesquieu. *Espíritu de las leyes*. Vertido al castellano con notas y observaciones por Siro García del Mazo. (1906). Madrid: Librería general del Victoriano de Suarez.
- Nussbaum, M. (2014). *Por qué la democracia necesita de humanidades*. Katz editores.
- Ortiz, J. (2014). *Formación para la democracia en educación media*. (Tesis doctoral). Universidad del estado de Morelos.
- Platón. Obras completas de Platón. Traducción por Patricio Azcarate. (1872). Madrid: Medina y Navarro Editores.
- Savater, F. (2009). *Sócrates: ¡Culpable! En Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. México: Espasa. (1997). *El valor de educar*. Colombia: Editorial Ariel.
- Sánchez, H. (2018). *Espacios y prácticas para la participación ciudadana*. (Tesis doctoral). UNED.
- Rivera, J. (2012). *Fundamentos del sistema educativo nacional*. Bogotá: Editorial Magisterio, p 17.
- Rousseau, J. *El contrato Social*. Traducción y estudio preliminar y adaptación al castellano, María José Villaverde. (1993). Barcelona: Editorial Altaya.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia*. Bogotá, Colombia: Planeta Colombiana.

## **Inclusión educativa: Una mirada con múltiples aristas**

*Edwin Yamid Aldana Barragán<sup>1</sup>*

Reseña de **“ENSEÑAR CON PERSPECTIVA GLOBAL E INCLUSIVA: Estrategias prácticas para el diseño y la evaluación”**, Dawn Bikowski y Talinn Phillips, NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2020

El libro *Enseñar con perspectiva global e inclusiva: estrategias prácticas para el diseño y la evaluación*, es la versión en español de *“Teaching with a Global Perspective. Practical Strategies from Course Design to Assessment”*, publicada por el sello editorial NARCEA y escrito por Dawn Bikowski, directora del Programa Académico y Global del ELIP en el departamento de Lingüística de la Universidad de Ohio y por Talinn Phillips, profesora asociada y directora del Centro de Posgrado de Redacción e Investigación en la misma universidad. Es válido resaltar, que debido a la experiencia que tienen las doctoras Bikowski y Phillips en el ámbito de la lingüística, las relaciones sociales y la comunicación, la universidad les encarga la labor de realizar un Seminario Interno de Profesores acerca de cómo brindar una educación global, de ahí nació el libro, el cual publicarían en el año 2018.

En este sentido, el texto se presenta como una guía práctica; cuyo objetivo es dar las pautas necesarias a los docentes universitarios para formar estudiantes con una perspectiva global, crítica, tolerante y capaces de sentir empatía con estudiantes de otras nacionalidades, de otras tradiciones, de otra raza y aquellos con orientación sexual diversa. Ocho capítulos conforman el libro, agrupados en tres partes. Los capítulos incluyen testimonios de estudiantes y casos de estudio. Encontramos también los

---

<sup>1</sup> Estudiante de Maestría en Pedagogía y Mediaciones Tecnológica Universidad del Tolima

siguientes elementos: *Introducción*, *Evalúa a tus alumnos y autoevalúate*, *Conceptos clave*, *Estrategias para el aula*, *Talleres*, *Diálogo y reflexión*, además de una *Bibliografía*.

La primera parte del libro, llamada *Fundamentos para enseñar con perspectiva global*, está conformada por los capítulos uno, dos y tres, inicia recalcando que un docente debe conocer y preocuparse por sus estudiantes, por hacerlos sentir cómodos, conocer sus miedos y enseñarlos a utilizar un lenguaje respetuoso y contra los estereotipos. También, se menciona la problemática de algunos estudiantes que sienten temor de opinar o preguntar en clase, por lo que pueden ser marginados, para ellos es importante que el profesor brinde atención personalizada en horarios extraclase y así conocerlo mejor y despejar sus dudas.

Seguidamente, los capítulos dos y tres abordan los esfuerzos que debe hacer una institución para formar estudiantes globales e inclusivos y lograr la comunicación intercultural, el respeto mutuo y la apreciación de la diversidad. Se resumen en: “Ayudar a crear o fomentar un sentido de curiosidad e interés hacia grupos de pertenencia distintos al propio; brindar a los estudiantes oportunidades para aprender más y comunicarse con personas de esos grupos; apoyar a todos los estudiantes mientras se enfrentan a luchas ideológicas, fallos de comunicación o necesidades académicas.” (p. 47).

La segunda parte del libro, llamada *Diseño y Programación*, abarca los capítulos cuatro, cinco y seis. El capítulo cuatro se enfoca en el diseño de los currículos en el que se recomienda la pedagogía activa y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para fomentar la participación, representación y la expresión. El tema de la participación se extiende en el capítulo quinto, haciendo alusión al compromiso que un estudiante debe tener con sus compañeros y con la clase; por otra parte, el sexto capítulo resalta la importancia de saber orientar y evaluar los trabajos escritos y cómo éstos pueden aportar en el aprendizaje global de los estudiantes.

En la parte final del libro, *Evaluación y Feedback*, las autoras definen los criterios que se deben tener en cuenta para realizar retroalimentación, minimizando las del tipo correctiva, directiva o evaluativa a los productos finales, y en cambio, realizar comentarios facilitadores a los borradores que van desarrollando los estudiantes, los cuales son más significativos, ya que animan a los estudiantes a realizar los cambios requeridos. Finalmente,

en el octavo capítulo se dan las pautas para realizar evaluaciones justas e inclusivas, para lograr esto es necesaria una planeación exhaustiva de las mismas, se dispone de 4 tipos de evaluaciones formativas: las de aprendizaje *declarativo, procedimental, condicional y reflexivo* (p. 191), además se debe diversificar el proceso, con componentes oral, escrito y práctico. Adicionalmente se recomienda el uso de rúbricas para que los comentarios y los objetivos sean claros.

El aporte que hacen las doctoras Bikowski y Phillips es de gran importancia para los docentes, y aunque está dirigido hacia la educación universitario, es fácilmente aplicable en los diferentes niveles educativos, en donde estas problemáticas son latentes, especialmente las que tienen que ver con la discriminación y el uso de estereotipos, los cuales afectan no sólo el proceso formativo de los estudiantes, sino también la vida en sociedad. Los testimonios de estudiantes presentados en cada capítulo, así como los estudios de caso sirven para entender las dificultades y las preocupaciones que los estudiantes sienten en el campus y la importancia del proceso de identificación y acompañamiento que las instituciones deben realizar a las poblaciones vulnerables.

Finalmente, es ineludible resaltar que lo más valioso que tiene el libro es la gran cantidad de actividades prácticas en todos los capítulos, que sirven para que los docentes las lleven al aula de clase y empiecen así la transformación de su proceso de enseñanza, haciendo que ésta sea cada vez más inclusiva y lleve a la formación de ciudadanos críticos, que sepan escuchar y valorar la diversidad y que sientan empatía hacia los demás.

### Referencia

Bikowski, D. y Phillips, T. (2020). Enseñar con perspectiva global e inclusiva: estrategias prácticas para el diseño y la evaluación. Narcea Ediciones. Recuperado de <https://elibro-net.bibliored.ut.edu.co/es/lc/tolima/titulos/123549>





Universidad  
del Tolima



Una nueva historia  
**ACREDITADA**  
DE ALTA CALIDAD



**PERSPECTIVAS**  
**EDUCATIVAS**  
REVISTA

**Facultad de Ciencias de la Educación**  
República de Colombia