

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE
INNOVACIÓN EDUCATIVA
PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
Y LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO
LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL SIGLO XXI



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Número 1, enero - diciembre 2023 - Bogotá D. C.

SSN: 2981-5673



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia



MEMORIAS DEL
VII CONGRESO INTERNACIONAL EN

**INNOVACIÓN EDUCATIVA
PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
Y LA APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO**

LA FORMACIÓN INTEGRAL EN EL SIGLO XXI



UNIVERSIDAD La Gran Colombia

RECTOR

Marco Tulio Calderón Peñaloza

VICERRECTOR DE DESARROLLO ACADÉMICO

Mario Camilo Torres Suárez

VICERRECTOR DE INNOVACIÓN Y EMPRESARISMO

Víctor Manuel Pérez Argüelles

VICERRECTOR DE GESTIÓN FINANCIERA

Carlos Mauricio Cárdenas Méndez

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DECANA

María Gaby Boshell Villamarín

COORDINADOR DE EXTENSIÓN Y FORMACIÓN CONTINUADA

Jader Antonio Payares Piedrahita

COORDINADOR DE DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Víctor Alfonso Escobar Ramírez



Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento

ISSN: 2981-5673

COMITÉ ACADÉMICO

Andrea Milena Guardia Hernández, Universidad La Gran Colombia

Miguel Antonio Fonseca Martínez, Universidad La Gran Colombia

COORDINACIÓN EDITORIAL

Andrea Milena Guardia Hernández

Miguel Antonio Fonseca Martínez

© Universidad La Gran Colombia

Editorial Universidad La Gran Colombia

Carrera 5a N.º 12 – 49, bloque H (piso 3)

Bogotá, D. C., Colombia

PBX: 327 69 99, ext.: 1048, 1049, 1050

investigaciones.editorial@ugc.edu.co

Producción:

Dirección de Investigaciones

Corrección de estilo: Héctor Alfonso Gómez

Maquetación y diseño de cubierta: Danna.V Arenas.G

Impresión:

Ediciones Carrera 7.a S.A.S.

Calle 73 # 53 – 37

Teléfono: 2727837

gerentecarrera7@hotmail.com

Impreso en Colombia • *Printed in Colombia*

Las ideas aquí plasmadas son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente el pensamiento de La Universidad La Gran Colombia. Se autoriza la reproducción total o parcial del material incluido en esta revista bajo los términos de protección de derechos de autor y bajo el licenciamiento Creative Commons 4.0 Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Contenido

La pregunta por la formación integral	5
La formación integral ante los desafíos sociales contemporaneos.....	7
TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO	14
Estrategias para la promoción de la actividad física y alimentación saludable en el contexto escolar y su importancia para la salud integral de niños y niñas: propuesta de un modelo de planificaciones docentes	15
Realidades de la Filosofía. Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022).....	21
Transformaciones socioambientales del Altiplano Cundiboyacense a partir de la acción pedagógica docente.....	29
Estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2 de los cursos de inglés preintermedio de la Universidad La Gran Colombia y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional.....	35
Impacto de la estrategia de semilleros de investigación en la didáctica de una lengua extranjera	47
DIVERSIDADE INCLUSIÓN.....	53

Estrategias para la difusión y enseñanza de la diversidad lingüística: el caso de pa ipai de Baja California, México55

La literatura como hecho social en el proyecto “Leer desde las asimetrías. Poesía afrofemenina colombiana”65

Historia oral del barrio: mitos y relatos de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá71

Una escuela para todos: apuesta metodológica desde el Diseño Universal de Aprendizaje77

COMUNIDADES DE CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA 83

La narración de fotos: una puerta para desarrollar habilidades de literacidad85

SSTEAM para la enseñanza de las Ciencias Sociales93

Robótica educativa, un escenario para la enseñanza y el aprendizaje.....99

Presentación

La pregunta por la formación integral

Hablar de educación es hablar del ser humano en cuanto tal y de su integridad. De nada valdría tener una educación que formara excelentes científicos y técnicos sin un soporte y una consistencia verdaderamente humanos

Gerardo Remolina, S. J. (García-Ubaque, 2016, p. 11).

La Universidad La Gran Colombia, en su concepción filosófica y sus principios educativos, propende por una educación humanista que dé cuenta de la construcción y generación de conocimiento, del desarrollo de proyectos tecnológicos, de innovación y de impacto social y de todo aquello que signifique el crecimiento personal y la consolidación del ser humano en sociedad. Este propósito se manifiesta en nuestra misión, al plantear la formación integral y permanente de todos los miembros de la comunidad académica, y en nuestra visión, con la idea de un modelo de formación integral para la construcción de una civilización más humana, cristiana y solidaria.

La apuesta por una educación que haga significativos y relevantes los saberes disciplinares en los contextos contemporáneos, desde una perspectiva humana, no es solo una búsqueda de nuestra institución, sino de la educación universitaria en general, como se enuncia en la Ley 30 de Educación Superior de 1992. La misión de la universidad se desarrolla a través de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social (Art. 4, 6, 19 y 120), con el fin de lograr, a partir de los campos de conocimiento específicos, “un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país” (Art. 4).

Desde nuestro rol como educadores, sabemos que es innegable que las exigencias del siglo XXI requieren personas formadas para armonizar la relación del ser humano con su comunidad y con el medio ambiente, animadas por el interés de superar las desigualdades y la exclusión y de respetar los derechos humanos y el lugar de las otras especies. Los aprendizajes en el marco contemporáneo deben ser pertinentes

desde lo personal, con habilidades para la iniciativa, la responsabilidad, la creatividad y la resiliencia; desde lo social, desarrollando la empatía y el trabajo en equipo; y desde lo cognitivo, promoviendo la metacognición, la resolución de problemas, la gestión y organización (Scott, 2015, p. 2).

Por tal razón, nuestro congreso, cuyo horizonte de sentido es la innovación educativa para la transformación social y la apropiación del conocimiento, tiene como eje para el 2022 la formación integral. Con el objetivo de contribuir al cambio social, la pregunta que aborda este evento es cómo, con nuestras investigaciones y nuestras prácticas, aportamos al desarrollo de nuestras comunidades desde miradas incluyentes e interdisciplinarias que favorecen la reflexión y acción en los diferentes ámbitos de la vida moderna.

Dra. María Gaby Boshell Villamarín
Decana Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad La Gran Colombia

Editorial

La formación integral ante los desafíos sociales contemporáneos

Miguel Fonseca Martínez¹
Andrea Milena Guardia Hernández²

I decline to accept the end of man.

WILLIAM FAULKNER

El VII Congreso Internacional presencial en innovación educativa para la transformación social y la apropiación del conocimiento, realizado los días 5 y 6 de octubre de 2022 en Bogotá, asumió como temática central la formación integral en el siglo XXI. La formación integral es una noción que se refiere a la educación y desarrollo de todas las dimensiones vitales, desde la vida misma del ser humano, en tanto persona y como miembro de la sociedad. Una visión que demanda una academia que instaure los conocimientos, habilidades y carácter necesarios para la construcción libre de individuos y comunidades.

La educación comprendida en la tradición alemana como *bildung* desborda las ideas de instrucción, formación, capacitación o crianza para alcanzar una compleja dimensión cultural (Horlacher, 2014). Consiste en la formación libre del carácter humano a través del uso de herramientas para la comprensión de la experiencia humana en el tiempo —en la historia— y, así, descubrir las posibilidades de aquello que podemos ser en tanto individuos y como parte de la especie humana. Por lo tanto, la formación implica el surgimiento del carácter y el desarrollo de personalidades individuales, entendidas como espíritus creativos; el conocimiento entendido como un sistema de lo que debe ser sabido; y una cosmovisión y valores como forma de conducción del pensamiento. La formación es lo que se impone como nuestro ser más próximo, aquello de donde tomamos asidero por libre elección y

¹Doctor en Filosofía por la Universidad Santo Tomás - Konstranz. Docente investigador de la Universidad la Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación

²Doctora en Lenguas, letras y traductología de la Universidad católica de Lovaina. Docente investigadora de la Universidad La Gran Colombia

orientación. Implica comprender cómo la pregunta constante transforma fundamentalmente no solo la esencia, la figura, sino la existencia de cada hombre. Comprender que somos solamente aquello a lo cual tenemos fuerza para atrevernos. Es comprender que habitamos el cosmos en tanto parte y todo, desde nuestro centro.

La formación así comprendida es consonante con la paideia de espíritu griego, en el que su carácter definitorio está dado por el gesto de tornar la mirada a la verdad, a lo des-oculto (Platón, 2020, p. 514-2), un proceso en el que cada develamiento y cada revelación es transformadora. Decía Heidegger que, “el desencubrimiento solo ocurre por la ocurrencia del hombre” (2007, p. 49); podríamos agregar que la formación no es otra cosa que la ocurrencia del hombre. El mejoramiento paulatino que constituye la paideia requiere de un habitus, una cierta familiaridad con el saber-hacer cotidiano de cada sujeto, de manera que es en su acción continua donde se forma a una persona. Los griegos pensaron lo humano siempre en función de la comunidad, por lo que la educación está directamente vinculada a la democracia y, por lo tanto, a la polis, en la cual los ciudadanos definían sus formas y modos de vida (Herrera Restrepo, 2006, p. 35). La ciudad se configura como escuela, con el diálogo entre ciudadanos como método de la enseñanza, de modo que la paideia en tanto que camino a las ideas constituye, para Platón, la condición de posibilidad del engranaje del individuo y el sistema social; el equilibrio interior que genera la formación a través de la virtud puede ser proyectado a la vida en comunidad.

De esta manera, la educación en el pensamiento clásico se distancia del concepto de un ser humano guiado por el destino y asume la existencia como proyecto, esto es, como sentido. El sentido estaría siempre en construcción, definido por el uso de la razón y por la acción cotidiana, ubicado en el marco epistémico y volitivo de la autonomía y de la libertad. El sentido encarna, entonces, la asimetría existencial de la superación o mejoramiento, proceso entendido como un horizonte de expectativa que resulta siempre un objetivo a la distancia más que un logro definitivo. La educación ofrece un escenario para la construcción de sentido, es decir, para la configuración de la existencia individual y colectiva en la que las subjetividades se sedimentan y configuran personas en comunidad. La educación, entonces, se concibe como justificación misma de la existencia de la comunidad y de la individualidad dentro de la comunidad. Ofrece mediaciones culturales para moldear a las nuevas generaciones de acuerdo con los ideales humanos, comunitariamente definidos, de modo que la educación recrea en los ciudadanos los modelos de pensar, de crear, de sentir y de actuar.

La Ilustración (*Aufklärung*), fiel a su herencia clásica, pero anclada a la secularización moderna, también propuso el vínculo entre la educación y la construcción del sistema social. El movimiento ilustrado pretende una reforma del entendimiento mediante la educación, para que el humano opere científica y técnicamente sobre la naturaleza, y políticamente sobre la sociedad. La educación sería una condición de posibilidad para la transformación del mundo, cuyo primer hito es la construcción de la sociedad civil. En este contexto, y en línea con la filosofía kantiana que es paradigma de la Ilustración, los fines de la educación se constituyen en algo así como modalidades del imperativo categórico, es decir, del principio supremo de una acción racional. “Un albedrío que no añade en el pensamiento a la acción en proyecto algún objeto determinado objetiva o subjetivamente (objeto que él tiene o debiera tener), un albedrío que sabe cómo pero no hacia dónde tiene que obrar, no puede bastarse” (Kant, 1981, p. 20). La formación integral, así entendida, es una educación para el uso público de la razón, o una búsqueda de la felicidad justificada por la razón.

A partir de la perspectiva descrita en este proceso de sedimentación histórica de la idea de formación, se destacan tres premisas (Hirst & Peters, 1970): i) La educación supone un cambio de un sujeto, en tanto mejoramiento; ii) el cambio requiere la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades para el desarrollo del mejoramiento, y iii) el proceso requiere un estado de compromiso volitivo, epistémico y lingüístico de parte del sujeto que participa de la agenda educativa. La formación, así comprendida, constituye la base de la incorporación de los sujetos a los sistemas sociales y culturales para que apropien y transformen sus dinámicas (Alfieri, 1995; Tomasello, 2010), por lo que se configura como educación en contexto y abre la posibilidad de actuar e intervenir en el medio social, esto es, tiene el territorio como correlato (Arias Murillo, 2006).

Sobre esta base, podemos afirmar que la formación integral en el siglo XXI debe ser problematizada en el marco de las relaciones entre escuela y sociedad, donde surgen dos cuestiones fundamentales. La primera en torno a los modos de distribución, construcción y revisión de aquello que debería ser enseñado en los sistemas sociales contemporáneos, esto es, todas las decisiones pedagógicas y curriculares propias de las ciencias de la educación. Y, en segundo lugar, cómo estas decisiones están influenciadas por fuerzas externas a las ciencias de la educación, que son ejercidas por ciertas instituciones sociales que movilizan sus sesgos e intereses de poder. Los retos sociales y culturales derivados de la globalización, los modelos económicos erosionados, la crisis ambiental, las tecnologías emergentes y los modelos políticos que retornan a las dinámicas polarizadas y antagónicas de los procesos históricos del siglo XX, como es el caso de la Guerra Fría, constitu-

yen las condiciones de posibilidad y los horizontes de expectativas de una reflexión sobre la formación integral. Las preguntas sobre qué es pertinente enseñar y aprender hoy y cómo visibilizar las dinámicas de poder externas a estas acciones, pero que las determinan resultan ejes de reflexión de los investigadores y actores de la educación.

Por ello, ante este desafío, las comunicaciones contenidas en estas memorias buscan comprender que la esencia de la formación humana integral busca el devenir humano hacia un mundo más civilizado, “crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales” (Camps, 1993, p. 11). La formación humana integral debe adaptarse en cuanto a sus contenidos, programas y métodos a su tiempo, sin olvidar sus fines históricamente construidos, permitiendo la construcción de sujetos en reciprocidad (Freire, 1974, p. 42). En este sentido, la aparente tensión que se vive en el siglo XXI entre la primacía del saber científico y la técnica con respecto al conocimiento cultivado en las humanidades debe resolverse una vez se comprende que todas las disciplinas contienen y amplían dimensiones de una cultura humana integral. Esto significa situar las necesidades del progreso material en el marco de la afirmación del valor de la persona y las comunidades. En palabras de Fideligno Niño: “La educación integral en sus múltiples sentidos y perspectivas es la manera más consecuente y promisoria de asumir pedagógicamente las llamadas del humanismo que vemos como posible y necesario” (2001, p. 107).

Frente a la escena del antropoceno, el transhumanismo y las diversas distopías, que cada vez son más plausibles y consistentes, la formación humana integral se constituye en un fin en sí mismo para la prevalencia del hombre. Las ciencias de la educación son, pues, llamadas a reflexionar y construir modelos educativos innovadores, que propicien la ocurrencia de lo humano. Las presentes memorias son un conjunto de propuestas de vanguardia que facilitan la consecución de este fin. Cerramos con unas palabras que William Faulkner a propósito de la prevalencia de lo humano:

Creo que el hombre no solo sobrevivirá: prevalecerá. Él es inmortal, no porque entre las criaturas tiene una voz inextinguible, sino porque tiene un alma, un espíritu capaz de compasión y de sacrificio y de resistencia. El poeta, el escritor, tiene como deber escribir sobre estas cosas. Es su privilegio ayudar a la supervivencia del hombre elevando su corazón al recordarle el coraje y honor y esperanza y orgullo y compasión y lástima y sacrificio que han sido la gloria en su pasado. La voz del poeta necesita ser más que el registro de lo humano, puede ser una herramienta, un pilar para ayudarlo a resistir y prevalecer. (1950, párr. 5, traducción propia)

Referencias

- Alfieri, F. (1995). Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles. En P. Manzano Bernárdez (coord.), *Volver a pensar la educación: (Congreso Internacional de Didáctica)* (pp. 172-187). Fundación Paideia; Morata.
- Arias Murillo, F. A. (2006). Perspectivas de humanización en la educación actual ¿Humaniza hoy la educación escolar? *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (69), 15-32. <https://doi.org/10.15332/21459169/3818>
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Alauda/Anaya.
- Faulkner, W. (1950). William Faulkner's speech at the Nobel Banquet at the City Hall in Stockholm, December 10, 1950. The Nobel Prize. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1949/faulkner/speech/>
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de liberación*. Asociación de Publicaciones Educativas.
- Heidegger, M. (2007). *Principios metafísicos de la lógica* (3.a ed., J. J. García Norro, trad.). Editorial Síntesis.
- Herrera Restrepo, D. (2006). Educación y democracia, dos hitos históricos. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades* (69), 33-56. <https://doi.org/10.15332/21459169/3819>
- Hirst, P., & Peters, R. S. (eds.). (1970). *The logic of education*. Routledge.
- Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 51(1), 35-45. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25601>
- Kant, I. (1981). *La religión dentro de los límites de la mera razón* (2.a ed., F. Martínez Marzoa, trad.). Alianza Editorial.
- Niño, F. (2001). Educación y Humanismo. *Análisis, Revista Colombiana de Humanidades*, (65-66), 35-45.
- Platón. (2020). *Diálogos IV. República*. Gredos.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* (E. Marengo, trad.). Katz Editores.



PONENCIAS

TEORÍAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO

Estrategias para la promoción de la actividad física y alimentación saludable en el contexto escolar y su importancia para la salud integral de niños y niñas: propuesta de un modelo de planificaciones docentes

Mónica Suárez Reyes¹

Citar como:

Suárez Reyes, M. (2022). Estrategias para la promoción de la actividad física y alimentación saludable en el contexto escolar y su importancia para la salud integral de niños y niñas: propuesta de un modelo de planificaciones docentes. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 15 - 19. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/2>



¹Doctora en Salud Pública. Investigadora adscrita a la Escuela de Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Correo electrónico: monica.suarez@usach.cl

Resumen

La actividad física y la alimentación son hábitos importantes para la salud de los niños y las niñas, acciones que pueden ser promovidas en el contexto escolar. El objetivo de esta investigación fue crear una propuesta de un modelo de planificaciones docentes en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales dirigidos a profesores y profesoras de educación primaria. Se revisaron las Bases Curriculares y se seleccionaron los objetivos de aprendizajes en cada asignatura que mejor se adaptaban a la integración de contenido de actividad física y alimentación saludable.

El resultado fue el diseño de diez modelos de fichas pedagógicas las cuales fueron distribuidas entre segundo y quinto año de educación primaria. Se espera que la comunidad educativa adquiera nuevos conocimientos sobre las temáticas relacionadas con la actividad física y la alimentación, lo que se espera tenga efectos positivos en los hábitos de vida de los niños y las niñas.

Palabras claves: alimentación saludable, escolares, estilos de vida, salud escolar.

Introducción

La actividad física y la alimentación son hábitos de vida importantes para la salud de los niños y las niñas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda que en la infancia se debe realizar en promedio 60 minutos diarios de actividad física de moderada a vigorosa intensidad, para tener una buena salud (Bull et al., 2020). Del mismo modo, el documento público titulado Guías de Alimentación para Chile establecen las recomendaciones sobre el consumo de alimentos para un sano desarrollo, especialmente para los infantes (Ministerio de Salud de Chile, 2016) La importancia de la actividad física y alimentación en niños y niñas se ha asociado principalmente con una mejor salud física y mental, caracterizada por un adecuado desarrollo óseo, mejores marcadores metabólicos y menores síntomas de depresión, entre otros. Además de los beneficios para la salud, estos buenos hábitos de vida influyen positivamente en las funciones cognitivas y en el rendimiento académico (Lubans et al., 2016).

La escuela es un entorno en donde niños y niñas aprenden sobre los hábitos que impactan en su bienestar (UNICEF, 2021). De este modo, la escuela puede estimular la participación de niños y niñas en actividades físicas y brindar las oportunidades para una alimentación saludable, con el fin de cumplir con las recomendaciones de organismos internacionales y alcanzar el máximo potencial de salud en cada niño

y niña (Organización Mundial de la Salud, 2020). En cuanto a lo anterior, algunas de las acciones que pueden ser promovidas en la escuela y por los profesores y profesoras incluye incorporar cualquier tipo de actividad física en sus actividades docentes e incluir contenidos relacionados con la alimentación saludable en asignaturas en las que tradicionalmente no se abordan tales contenidos (Pinheiro Fernandes et al., 2022; Saunders et al., 2022). El objetivo de este trabajo investigativo es crear un material con la propuesta de un modelo de planificaciones docentes en las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales dirigidos a profesores y profesoras de educación primaria, basados en el trabajo de Pinheiro Fernandes *et al.* (2022).

Métodos

Este modelo de planificaciones docentes es el resultado de un trabajo colaborativo entre especialistas en educación, nutrición y actividad física, junto a comunidades educativas, con la finalidad de inspirar a profesores y profesoras en la incorporación de contenidos para la promoción de hábitos de vida saludable. La construcción de este material se realizó en dos etapas. La primera etapa consistió en la identificación y revisión de las Bases curriculares del Ministerio de Educación de Chile de las posibles asignaturas que podrían incorporar temáticas de actividad física y alimentación saludable. De este modo, se seleccionaron las asignaturas de: i) Lenguaje y Comunicación; ii) Matemáticas; iii) Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Fueron excluidas de esta selección las asignaturas de Ciencias y Educación Física, debido a que estas asignaturas ya tienen incorporadas temáticas de hábitos saludables. La segunda etapa se basó en la construcción de fichas pedagógicas, las cuales fueron realizadas por profesores y profesoras especialistas en cada asignatura. Los y las especialistas seleccionaron aquellos objetivos de aprendizajes que mejor se adaptaban a la integración de contenido de actividad física y alimentación saludable. Siguiendo la estructura de una ficha pedagógica, se integraron contenidos de actividad física y alimentación, cuya información fue validada por expertos en las temáticas incorporadas.

Resultado

El resultado de esta propuesta de planificaciones docentes consta de 10 modelos de fichas pedagógicas para cada asignatura (Lenguaje y Comunicación; Matemáticas; Historia, Geografía y Ciencias Sociales), distribuidos entre segundo y quinto año de educación primaria. Cada ficha incorpora en los contenidos una propuesta de actividad relacionada con la actividad física y alimentación. El material está disponible para su consulta y descarga en una plataforma digital (Pinheiro Fernandes *et al.*, 2022).

Discusión

La comunidad educativa, conformada por profesores y profesoras, facilitadores de la educación, estudiantes y familias, irá progresivamente adquiriendo nuevos conocimientos sobre las temáticas relacionadas con la actividad física y la alimentación, y se prevé tenga efectos positivos en los hábitos de vida. Se espera que la creación de este material sirva de inspiración para aquellos que quieran ser un agente promotor de cambio y lideré espacios educativos saludables para toda la comunidad escolar.

Referencias

- Bull, F. C., Al-Ansari, S. S., Biddle, S., Borodulin, K., Buman, M. P., Cardon, G., Carty, C., Chaput, J.-P., Chastin, S., Chou, R., Dempsey, P. C., Di Pietro, L., Ekelund, U., Firth, J., Friedenreich, C. M., García, L., Gichu, M., Jago, R., Katzmarzky, P. T., ... Willumsen, J. F. (2020). World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 54(24), 1451-1462. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102955>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2021). El rol de la escuela en la prevención del sobrepeso y la obesidad en estudiantes de América Latina y el Caribe. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/30431/file/El-rol-de-la-escuela-en-la-prevencion-del-sobrepeso.pdf>
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., Kelly, P., Smith, J., Raine, L., & Biddle, S. (2016). Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*, 138(3), e20161642–e20161642. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1642>
- Ministerio de Salud de Chile. (2016). Guía de alimentación del niño(a) menor de 2 años / Guía de alimentación hasta la adolescencia (5.a ed.). Ministerio de Salud de Chile. <https://n9.cl/ni7ew>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/publications/item/9789240014886>
- Pinheiro Fernandes, A. C., Ríos Salas, T., Quintiliano-Scarpelli, D. y Suárez-Reyes, M. (comp.). (2022). Propuesta de un modelo de planificaciones docentes en las asignaturas Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias sociales, segundo a quinto básico. Alimentos, nutrición y actividad física. Editorial Universidad de Santiago de Chile. <https://ciudadsur.usach.cl/modulos/manual-habitos-saludables>

Saunders, T. J., Rollo, S., Kuzik, N., Demchenko, I., Bélanger, S., Brisson-Boivin, K., Carson, V., da Costa, B. G. G., Davis, M., Hornby, S., Huang, W. Y., Law, B., Ponti, M., Markham, C., Salmon, J., Tomassone, J. T., Van Rooij, A. J., Wachira, L.-J., Wijdaele, K., & Tremblay, M. S. (2022). International school-related sedentary behaviour recommendations for children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01259-3>

Realidades de la Filosofía. Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022)

Gilbert H. García-Pedraza¹
Yerson Y. Carrillo-Ardila²

Citar como:

García-Pedraza, G. H. y Carrillo-Ardila, Y. Y. (2022). Realidades de la Filosofía. Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022). Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropriación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 20 - 26. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/3>



¹ Filósofo, magíster en Filosofía y candidato a doctor en Filosofía por la Universidad Nacional de Colombia. Licenciado en E.B.E. en Humanidades y Lengua Castellana por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente-investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (Bogotá). Miembro del grupo de investigación “Educación y Pedagogía” de la Universidad La Gran Colombia. Líder del semillero de investigación “Puntos de vista entre filosofía y pedagogía”. Correo electrónico: gilber.garcia@ugc.edu.co

² Estudios en Filosofía y Letras por la Universidad de La Salle y magíster en Filosofía por la Universidad del Rosario. Profesor tiempo completo adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación y miembro del grupo de investigación “Educación y Pedagogía” por la Universidad La Gran Colombia (Bogotá). Correo electrónico: yerson.carrillo@ugc.edu.co

Resumen

El objetivo general de esta investigación redonda en presentar cómo, desde un punto de vista metodológico comprensivo y cualitativo, se pretende rastrear y describir las nuevas realidades del ejercicio filosófico dentro del universo de estudio de la Universidad La Gran Colombia, entre el período del 2014 al 2022. Así mismo, el texto ofrece como resultado parcial, a propósito de su naturaleza de fase inicial, la incertidumbre formativa de la filosofía, tomando como referencia su reciente desaparición en la valoración de competencias en pruebas estandarizadas estatales, aspecto que nos lleva a visualizar la necesidad de comprender en qué escenarios se ve envuelta en la actualidad la enseñanza y el ejercicio profesional de un programa como el de Licenciatura en Filosofía.

Palabras clave: educación en Colombia, escenarios de la filosofía, formación, Universidad La Gran Colombia.

Introducción

El presente documento muestra en términos generales algunos avances de investigación del proyecto “Realidades de la Filosofía. Apuestas pedagógicas de los licenciados en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia (2014-2022)”, el cual se desarrolla en la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dichos avances implican la descripción del problema central de investigación, así como los planteamientos generales en relación con la propuesta de metodología de apreciación conceptual, así como algunos elementos parciales en términos de resultados primarios de investigación.

Ahora, el problema de investigación se apoya en el siguiente argumento: la realidad actual del ejercicio, en principio profesional, de la filosofía en el contexto colombiano parece no estar del todo claro; existe de tajo la desaparición del quehacer filosófico en el contexto escolar, debido al retiro de esta como área de conocimientos en la pruebas estandarizadas que adelanta el ICFES para la educación de valoración de Educación Media y el ingreso a la Educación de formación profesional a partir del año 2013 (Camelo, 2020, pp. 280-283; Figueroa, 2021, pp. 251-252; González Lozano, 2018, pp. 34-37; 67-69; 100). En ese sentido, se busca rastrear y describir las nuevas realidades del ejercicio filosófico dentro del universo de estudio de la Universidad La Gran Colombia, entre el período del 2014 al 2022, para mostrar cuáles son las apuestas de la Universidad en la formación de licenciados en filosofía.

Para este caso, se ha definido una metodología de estudio la cual redundaría en un análisis comprensivo a partir de postulados de descripción y aproximación cualitativa (Guber, 2011). Por lo anterior, el trabajo de investigación asume una postura crítica de descripción y de asimilación de las realidades que actualmente la filosofía, al menos dentro del contexto colombiano, posee en términos de su profesionalización.

Método

La presente investigación tiene como marco metodológico una perspectiva cualitativa del fenómeno a estudiar. En esta medida, se quiere abordar las realidades de la filosofía frente a los retos actuales que le propone la sociedad colombiana desde las narrativas, discursos y puntos de comprensión que los estudiantes y egresados de la Licenciatura en filosofía de la Universidad La Gran Colombia tienen sobre los escenarios en que se lleva a cabo su praxis filosófica y educativa. Se pretende con ello —lo que por ahora parte de nuestra intuición investigativa— poner en evidencia que la filosofía se ha permitido una diversificación en la práctica que busca entrar en diálogo con los procesos de transformación social propios del mundo contemporáneo, razón por la cual su narrativa y acción entran en relación con escenarios diversos al aula formal de educación, sin desconocer que es posible que en este escenario también se vivan procesos de innovación educativa en la enseñanza de la filosofía.

Los procesos políticos en los cuales la asignatura de filosofía se ha visto inmersa, desde que el discurso por competencias entró en vigencia en la educación colombiana, han acarreado un problema para esta. Dicho problema se puede sintetizar en cuanto a que la filosofía perdió su justificación evaluativa dentro de los estándares regulativos de la educación formal en Colombia. A saber, la filosofía dejó de ser evaluada en las Pruebas Saber 11° (ICFES), lo cual indica que de modo efectivo y directo estos exámenes de Estado no formulan preguntas a los estudiantes que les evalúen conocimientos concretos en esta área. En ese sentido, la formación en filosofía se ve abocada a desarrollar competencias de refuerzo en comprensión lectora de carácter textual, crítico y propositivo que ayudarían al estudiante a enfrentarse a los contenidos literarios, sociales o específicos de las demás asignaturas evaluadas por el ICFES. En esa dirección, la filosofía queda en una especie de relación subordinada o instrumental con respecto a otras asignaturas escolares, como lo son Lengua Castellana, Sociales, e incluso, de las ciencias exactas como Biología, Química o Matemáticas, dentro del escenario de la educación formal.

En ese panorama es necesario, entonces, expandir la acción investigativa a distintas vías metodológicas para abordar los posibles esce-

narios en que la filosofía está abriendo nuevos campos para desarrollar su praxis, y con ello contribuir a interpretar y transformar la sociedad colombiana, incidiendo en sus vicisitudes. Desde esta necesidad de expansión interpretativa, como investigadores, hemos postulado tres posibles vías de análisis que emergen desde nuestras intuiciones de comprensión.

La primera vía de interpretación buscará poner de relieve los inconvenientes y problemas que esta educación por competencia, de afluente técnico-económico, trae a la filosofía para tratar de recobrar su terreno habitual y tradicional, de manera que las condiciones evaluativas y los componentes temáticos tengan un anclaje formal. En esa medida, el horizonte académico de la filosofía tendría un piso formativo asegurado por su anclaje con una tradición epistemológica, que podría expresarse en políticas públicas para la enseñanza de la filosofía. La segunda vía acoge, con menor prevención, la transformación actual; de hecho, la toma como una oportunidad de diseminación y variación en los escenarios propios de la filosofía. De esta forma, buscamos aventurarnos a poner en evidencia esos nuevos espacios en los que la filosofía se ha decantado a realizar su accionar académico, lo cual puede develar lugares no convencionales, visto desde la tradición académica, en que la filosofía actúa, tales como ONG, empresas, prácticas de educación popular o colectivos de acción social. Rastrear esos nuevos escenarios constituirá nuestra segunda vía de análisis metodológico. Por último, el tercer sendero, con una inspiración aristotélica, busca revisar si hay un punto medio entre estos dos extremos que combine los espacios tradicionales, desde los que emerge la filosofía de corte académico formal y estos nuevos escenarios que diversifican la práctica filosófica.

Resultados

En esta sección se busca poner de relieve los resultados que ha arrojado la investigación que hemos aventurado. Cabe aclarar que, dichos resultados son ante todo parciales, puesto que la investigación se encuentra en una fase preliminar que se ha centrado en afinar las perspectivas y horizontes interpretativos con los que deseamos abordar el fenómeno investigativo: la comprensión de los diferentes escenarios de la praxis de la enseñanza de la filosofía por parte de los egresados de la Licenciatura en filosofía de la Universidad La Gran Colombia.

Teniendo en cuenta la anterior precisión de los alcances de los resultados aquí expresados, nos permitimos ahora presentar algunos de esos lugares más o menos estables en la investigación, los cuales consideramos que encajan en la categoría de resultados parciales. En primera instancia, se ha logrado dar claridad al escenario de investigación, el cual versa sobre las diversificaciones y complejidades a las

que se enfrenta la filosofía en medio de vicisitudes culturales, políticas y económicas creadas por las distintas decisiones que el Ministerio de Educación Nacional ha tomado en los últimos años. Estas acarrearán una pérdida del escenario tradicional de la filosofía en la educación formal y han implicado para la filosofía el asumir retos que llevan a la transformación de su praxis. Por ende, la investigación se centrará en explorar y poner de realce esos diversos escenarios de la filosofía.

Ahora bien, teniendo esta claridad presentada acerca del escenario de investigación, la propuesta de análisis busca explorar el modo en que el modelo curricular y académico de la Universidad La Gran Colombia prepara a sus estudiantes para enfrentar estas transformaciones en los escenarios de la práctica pedagógica, de manera que en tanto sujetos de conocimiento puedan variar su propio actuar y conocer, con el fin de entrar en diálogos desde una proyección social y laboral consciente.

Discusión

En términos generales, en relación con una discusión significativa sobre nuestro proyecto, es menester indicar que el problema de investigación es ciertamente una realidad que está presente en distintas regiones de Latinoamérica. En función de lo anterior, contamos con la participación de un investigador internacional, el profesor Héctor Ramírez de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Baja California en Tijuana (México); y de un investigador nacional con alta trayectoria en el asunto, el profesor Rigoberto González de la Facultad de Ciencias de la Universidad Pedagógica Nacional.

Con dichas participaciones pretendemos desarrollar contribuciones significativas en varios escenarios, a saber:

- Dos artículos, categoría ART_B o ART_A, de acuerdo con el Anexo 1. Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, 2021, p. 133).
- Un contenido multimedial en Teleamiga, canal operado por la Fundación Ictus y la Universidad La Gran Colombia. Este producto responde a la categoría de evaluación de contenido multimedia de divulgación nacional.
- Dos participaciones en calidad de asistentes y ponentes en los contenidos de discusión de la Red de Docentes de Filosofía de Educación Básica y Media. Para este caso, se espera presentar un avance de investigación que dé cuenta por los aspectos meto-

dológicos y algunos resultados relacionados con el acervo documental del proyecto.

- Un informe de investigación de acuerdo con el Anexo 1. Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, 2021, p. 88), el cual se pretende producir un documento que presente la totalidad de los resultados finales de investigación, dando cuenta de los distintos datos susceptibles de recopilar en la sistematización del proyecto.

- Un trabajo de pregrado del estudiante Robinson Ruíz de la Licenciatura en Filosofía, integrante del semillero Filosofía, Tecnología y Sociedad. El título parcial es "Individuo y tecnología social. Una evaluación de la política curricular de la filosofía en Colombia, a partir del punto de vista de Karl Popper". Este punto en relación con la tipología "Formación de talento humano", como lo estipula el Anexo 1. Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias, 2021).

Referencias

- Bamford, R. (ed.). (2015). Nietzsche's free spirit philosophy. Rowman & Littlefield Publishers.
- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia: aproximaciones desde Michel Foucault. *Revista Filosofía UIS*, 19(2), 263-283. <https://doi.org/10.18273/revfil.v19n2-2020014>
- Figueroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Revista Conrado*. *Revista pedagógica de la Universidad Cienfuegos, Cuba*, 17(82), 249-259. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1956>
- Georg, J. (2018). Der freie Geist wandert. *Nietzscherforschung*, 25(1), 79-99. <https://doi.org/10.1515/nifo-2018-0011>
- González Lozano, R. (2018). Enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre la práctica tradicional y nuevos espacios contemporáneos [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10353>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez, C. B. (2019) *Obras reunidas. Ensayos en clave hermenéutica (vol. III)*. S. Rey Salamanca (comp.). Ediciones Uniandes.

Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida* (2.a ed., M. Cucurella Miquel, trad.). Editorial Alpha Decay.

Llinares, J. B. (2008). Buscando espacios para la verdad: Nietzsche y la filosofía en la Universidad. En F. Oncina Coves (ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 311-360). Editorial Universidad Carlos III de Madrid; Editorial Dykinson.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación [Minciencias]. (2021). Anexo 1. Convocatoria nacional para el reconocimiento y medición de grupos de investigación, desarrollo tecnológico o de innovación y para el reconocimiento de investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Minciencias. <https://n9.cl/8ie41>

Nietzsche, F. (2016). *Obras completas. Escritos de juventud* (vol. I, 2.a ed., D. Sánchez Meca, J. B. Llinares Chover y L. E. de Santiago Guervós, trads.). Tecnos. OCL.

Transformaciones socioambientales del Altiplano Cundiboyacense a partir de la acción pedagógica docente

Marcela Riveros Alfonso¹

Citar como:

Riveros Alfonso, M. (2022). Transformaciones socioambientales del Altiplano Cundiboyacense a partir de la acción pedagógica docente. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropriación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 27 - 32. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/4>



¹Geógrafa y magíster en Estudios de Género por la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: marcela.riveros@ugc.edu.co

Resumen

Los cambios significativos que han sufrido los altiplanos tienen un impacto en la producción alimentaria e hídrica de las comunidades, incrementando la pobreza y la vulnerabilidad de sus integrantes. A pesar de los efectos que tiene esta situación, los currículos escolares no muestran un abordaje específico de los problemas de la ruralidad. Se propone, entonces, que la enseñanza de las Ciencias Sociales tenga un enfoque interdisciplinar que favorezca la conciencia crítica de los estudiantes hacia principios humanísticos y ecológicos.

Palabras clave: educación ambiental, concienciación ambiental, Licenciatura en Ciencias Sociales, altiplano cundiboyacense.

Los altiplanos, depresiones de origen tectónico localizados en la parte media de las cordilleras sobre los 2300 m s. n. m. (IGAC, 2013), están presentando cambios ambientales significativos. Por ejemplo, el Altiplano Cundiboyacense, que registra una alta densidad de población, evidencia un considerable deterioro edáfico, en parte como consecuencia de las inadecuadas prácticas agropecuarias, altos niveles de contaminación hídrica y del aire, deforestación, fragmentación de hábitats naturales, ampliación de la frontera agrícola, destrucción ecosistémica y deficiente gestión de residuos sólidos. Estos problemas ambientales afectan la producción alimentaria campesina y los procesos físicos de producción hídrica, situación que conlleva a la escasez del agua, pone en riesgo la salud humana, incrementa la situación de vulnerabilidad y de pobreza de los habitantes y generan conflictos sociales (Lamprea-Quiroga y Sanabria-Marín, 2020).

A pesar de la importancia de la situación descrita, en los procesos educativos en el altiplano se evidencia que los contenidos curriculares presentan poca relación con las prácticas que se generan en el contexto de la ruralidad y con los problemas ambientales mencionados (López Ramírez, 2006). No obstante, es necesario aclarar que al interior de las aulas se han presentado estrategias pedagógicas para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales, como es el caso del modelo de nueva escuela (Arias Gaviria, 2017), el proyecto de educación rural [PER] y los proyectos pedagógicos productivos [PPP] (Carrero Arango y González Rodríguez, 2017). Además del desarrollo de propuestas interinstitucionales en el altiplano, como las anteriormente citadas, se implementó el proyecto Checua – PROCAS, que inicio en 1979 y termino en el 2003, iniciativa que surgió como respuesta a la problemática de erosión, por parte de La Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca (CAR), con el propósito de estabilizar las zonas altamente degradadas por medio de la aplicación de técnicas de labranza mínima, obras biomecánicas, rotación de cultivos y abonos verdes, y la capacitación a los habitantes

de la cuenca para incentivar un uso consciente de recursos, comprensión de problemáticas ambientales, asesoría agropecuaria, educación ambiental y asesoría social (CAR, 2006).

Una de las disciplinas que apoya el análisis de las problemáticas ambientales, desde los entornos cercanos del individuo, son las Ciencias Sociales, ya que contribuyen a generar vínculos entre los habitantes y su entorno, fortalece los procesos identitarios con el lugar, comprende las características del este contexto, fomenta el uso responsable de los recursos, cuidar el ambiente y promueve un nexo entre los aspectos sociales y culturales (Cutiérrez, 2019). Por consiguiente, las Ciencias Sociales se aproximan teórica, conceptual y metodológicamente a campos que nos convocan a brindar aportes, que pueden orientar el devenir de la sociedad y la protección del planeta (Tadeo, 2010). Un campo que recibe aportes significativos de las Ciencias Sociales y de otros campos del conocimiento es la Educación Ambiental, un campo que se proyecta como una propuesta de educación que busca el reconocimiento de los problemas ambientales y la transformación social, con el fin de brindar soluciones que permitan generar estrategias para la convivencia en armonía entre naturaleza y humanidad. Lo anterior, se debe a que estos son temas de considerable importancia en el contexto rural, teniendo en cuenta que conjugan no solo el contexto de la zona, sino también la identidad de las personas que la habitan (Márquez *et al.*, 2021).

Para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales desde el contexto y que motive la conciencia ambiental del entorno, se requieren acciones asertivas de enseñanza-aprendizaje para que cada estudiante tenga una verdadera aprehensión del conocimiento y de prácticas ambientalmente responsables. Por esto, se precisan unas estrategias didácticas que resulten ser no solo una forma innovadora dentro del aula, sino que aboguen por perspectivas múltiples y contextuales para motivar la descripción y el análisis para la protección del altiplano. Por tal razón, surgió un proyecto de investigación que busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo la propuesta pedagógica “Conocer para enseñar y transformar el altiplano cundiboyacense”, desarrollada desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y el modelo del enfoque ecológico contextual para los docentes vinculados con las escuelas rurales del altiplano cundiboyacense, permite comprender, enseñar y apropiarse las características socioambientales del territorio en mención?

Como estrategia metodológica para responder el interrogante, la investigación se sustenta en el paradigma ecológico contextual, una corriente pedagógica que tiene como objetivo implementar el contexto de los estudiantes (Rossi *et al.*, 2009). El paradigma ecológico contextual promueve una conciencia crítica frente a principios humanísticos y

ecológicos, además de ir de la mano con la educación ambiental porque incentiva al individuo a involucrarse y ser activo en la interpretación y búsqueda de soluciones a los problemas ambientales; especialmente, da herramientas conceptuales para defender sus territorios, comprender las dinámicas locales, la mitigación de problemas ambientales futuros y la resiliencia frente a los cambios asociados con las dinámicas ambientales (Casas Jericó y Puig I Baguer, 2017).

La propuesta teórica del enfoque ecológico contextual se materializó en una propuesta metodológica expuesta por Vilches Norat (2015), la cual está dividida en tres partes: primero, la dimensión perceptual-afectiva, que consiste en identificar el contexto en el cual se va a desarrollar la propuesta, junto con las preocupaciones y necesidades que se presentan en el entorno. La segunda parte correspondiente a la dimensión conceptual-cognitiva hace referencia al reconocimiento de las interconexiones presentes que se dan en el contexto, y como estas pueden llegar a generar ciertas problemáticas. Finalmente, está la dimensión praxis-integración, la cual se basa en la construcción de prácticas educativas en miras a la resolución de la problemática identificada (López, 2006).

Tras las tres fases anteriormente expuestas, se logra evidenciar un proceso sistematizado respecto a la metodología de esta investigación, una característica vital al momento de crear, diseñar y aplicar las estrategias didácticas, pues el modelo pedagógico, la propuesta metodológica y los lineamientos institucionales concuerdan perfectamente entre sí, haciendo del proceso investigativo un ejercicio coherente entre cada una de las fases y sus cualidades.

En la revisión documental, se logra evidenciar que la articulación de la investigación con el enfoque ecológico contextual podría mejorar la experiencia educativa en el área de Ciencias Sociales, a partir de la integración del estudiante, la retoma de saberes y conocimientos de su contexto inmediato, y de los procesos físicos del territorio. Además, se observó que las fases identificadas podrían, al momento del hacer la aplicación de la propuesta, aportar en las acciones participativas de la comunidad para incentivar prácticas de protección y conservación ambiental del altiplano cundiboyacense. Del mismo modo, los estudiantes del programa que apoyen en el desarrollo de la investigación pueden consolidar la formación integral desde el aprendizaje contextualizado, problematizador y colaborativo.

Por consiguiente, con esta investigación y en sintonía con la misión y visión de La Universidad La Gran Colombia, se busca la formación integral de ciudadanos que reflexionen sobre los principios de la ciencia ambiental, conocimiento necesario para motivar una reflexión que conduzca a la evaluación de las prácticas de la sociedad, empleando principios solidarios, con el propósito de mejorarlas y promover acciones ambientalmente correctas.

Referencias

- Álvarez Ahumada, E. D. (2020). Del campo a la ciudad: construcción de pensamiento espacial con estudiantes de grado noveno de la IEDR Las Margaritas (Cogua) [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12514>
- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arjona Fernández, M. L. (2010). Importancia y elementos de la programación didáctica. *Hekademos. Revista educativa digital*, (7), 5-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745653>
- Bojacá Ragua, E. N. y Mejía Quenguan, L. V. (2020). Fortalecimiento de la cultura campesina en la Escuela Rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté desde el reconocimiento de su territorio y de sus saberes [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12844>
- Campo, A. M. (2015). Geografía Física: ¿tradicional o aplicada? En A. M. Campo (dir.), *Geografía física aplicada*. Tomo I. Hidrografía regional y local (pp. 11-26). Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Carrero Arango, M. L. y González Rodríguez, M. F. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Casas Jericó, M. y Puig I Bager, J. (2017). El impacto ambiental: un despertar ético valioso para la educación. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, 29, 101-128. <https://doi.org/10.14201/teoredu291101128>
- Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca [CAR]. (2006). Experiencias y resultados en control de erosión en el territorio CAR. Proyecto Checua-PROCAS. Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. <http://sie.car.gov.co/bitstream/handle/20.500.11786/33921/14620.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Ríos, D. J. (2019). Estrategias didácticas en Geografía. *Geográfica Digital*, 16(32), 2-14. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.16323913>
- Gobierno de Navarra (2008). Marco teórico de la evaluación diagnóstica. Educación secundaria. <https://n9.cl/kk508>
- Gutiérrez, I. (2019). La geografía física del territorio: un medio de enseñanza en el marco de la gestión del riesgo [trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). Informe nacional de resultados del Examen Saber 11° 2019. ICFES. <https://n9.cl/q3lsz>

- Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC]. (2013). Geografía de Colombia. Instituto Geográfico Agustín Codazzi.
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques* (2.a ed.). New Age International Publishers.
- Lamprea-Quiroga, P. S. y Sanabria-Marín, R. (2020). Teoría general de sistemas en el diálogo del conocimiento campesino del altiplano cundiboyacense colombiano con las ciencias edáfica y climática. *Perspectiva Geográfica*, 25(2), 34-55. <https://doi.org/10.19053/01233769.9283>
- López Ramírez, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 51, 139-159. <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>
- Luengo González, E. (2018). Las vertientes de la complejidad. ITESO; Universidad Jesuita de Guadalajara. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/cip-iteso/20200713053001/pdf_1795.pdf
- Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H. y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1968>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Rossi, A. P., Di Prátula, H. R. y Vitale, A. J. (2009). Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre fuentes renovables de energía desde los paradigmas cognitivo y ecológico-contextual. *Formación Universitaria*, 2(4), 15-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373540871002>
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1-2), 42-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973287>
- Tadeo, N. (2010). Los espacios rurales en la Argentina actual. Nuevos enfoques y perspectivas de análisis desde la Geografía Rural. *Mundo Agrario*, 10(20). <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/v10n20a19/478>
- Vargas, G. (2009). Didáctica de la geografía y su aplicación a la enseñanza de la geografía en el tercer ciclo y la enseñanza diversificada de Costa Rica. *Revista Educación*, 33(1), 75-112. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082006.pdf>
- Vilches Norat, M. A. (2015). *Ecopedagogía y el programa de eco-escuelas de Puerto Rico. Propuesta para la integración de la carta de la tierra* [tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10481/42150>

Estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2 de los cursos de inglés preintermedio de la Universidad La Gran Colombia y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional

Yury Andrea Yepes Landinez¹
Johanna Alexandra Barragán Arias²

Citar como:

Yepes Landinez, Y. A. y Barragán Arias, J. A. (2022). Estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2 de los cursos de inglés preintermedio de la Universidad La Gran Colombia y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 33 - 43. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/5>



¹Profesional en Lenguas Modernas con énfasis en Traducción de Negocios y magíster en Docencia de la Educación Superior. Docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: yury.yepes@ugc.edu.co

²Licenciada en Inglés, Francés y Lengua Castellana y magíster en Informática Educativa. Docente investigadora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: Johanna.barragan@ugc.edu.co

Resumen

Este trabajo se basa en la introducción de los hallazgos de la primera fase de estudio de una de las investigaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGC, la cual se lleva a cabo en los cursos de inglés preintermedio de las instituciones educativas UGC y ESIDE. Se plantea como objetivo principal identificar e implementar las estrategias de trabajo autónomo del inglés como segunda lengua (L2), debido a que se visualizan variables que no permiten su apropiación. Para ello, se hace uso de una metodología mixta en la cual se ponen en práctica instrumentos cuantitativos y cualitativos, que tienen como fin ejecutar un diseño cuasi-experimental con una población probabilística intencional. Posteriormente, el análisis detallado de los antecedentes, el marco teórico y los resultados del análisis mixto dan paso a un proceso de triangulación que deriva en las estrategias de trabajo autónomo del inglés, y que serán aplicadas en la muestra de la investigación.

Palabras clave: competencias comunicativas, estrategias de aprendizaje, inglés, trabajo autónomo.

Introducción: el problema de investigación

El uso de una segunda lengua, en específico del inglés, es altamente significativo y se ha convertido en un requisito nacional e internacional para la gran mayoría de carreras profesionales. Por esta razón, los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia (UGC), quienes serán futuros docentes, y los estudiantes de la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional (ESIDE), quienes están a cargo de velar por la seguridad de las comunidades debido a que son oficiales, suboficiales y soldados profesionales del Ejército Nacional de Colombia, deben estar capacitados en el uso del inglés para sus vidas profesionales. Sin embargo, se refleja que una vez los estudiantes avanzan en su carrera profesional no cuentan con el nivel de competencias comunicativas para obtener el grado esperado en la segunda lengua. Todo esto se resume en que en el aula de clases se aprende y se aplica el conocimiento de la segunda lengua, pero fuera del aula de clases no se está generando la práctica suficiente de la lengua, lo cual podría generar dificultades en el dominio del inglés.

Inicialmente, dentro del trabajo realizado entre profesores y estudiantes, se produce diferentes retroalimentaciones al final de cada corte académico del semestre, durante las cuales los estudiantes han manifestado que no saben de qué manera practicar el inglés de forma

autónoma, sin que haya una asignación de actividades o trabajo por parte del profesor. Además, los estudiantes muestran preocupación porque sienten que el nivel en sus habilidades comunicativas no es el más adecuado y quieren mejorarlo de manera notoria, practicando actividades en su día a día. Lo anterior, se evidencia en los resultados poco satisfactorios de las pruebas diagnósticas de nivel de suficiencia del curso de inglés preintermedio, al inicio de semestre académico de la UGC y la ESIDE.

Es fundamental resaltar la construcción y ejecución de la autonomía en los estudiantes de las carreras profesionales mencionadas, con el objetivo de finalizar su carrera profesional y contar con las estrategias que les permitirá practicar la segunda lengua hasta el punto de convertirse en actividades diarias, sin necesidad de ver la práctica de la lengua como una tarea o un trabajo asignado por un profesor.

Este primer diagnóstico da paso a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2 (lengua segunda) de los cursos de inglés preintermedio de la UGC y la ESIDE? El proyecto propone como objetivo general implementar estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2 de los cursos de inglés preintermedio de la Universidad La Gran Colombia y la Escuela de Idiomas y Dialectos del Ejército Nacional. Para esto se requiere, primero, identificar el nivel inicial de suficiencia del inglés de los estudiantes y precisar las prácticas y los factores que inciden en el desarrollo del trabajo autónomo del inglés de los estudiantes. Con esto se puede consolidar las estrategias de trabajo autónomo para estudiantes de inglés como L2, y evidenciar los resultados de la implementación de las estrategias de trabajo autónomo del inglés en los estudiantes.

Revisión de fundamentos

Para el logro de los objetivos y el desarrollo de las acciones, es necesario partir de unos conceptos centrales, los cuales se desglosan a continuación

Trabajo autónomo

A partir de las teorías de varios psicólogos y psicoanalistas se ha investigado los aspectos principales sobre el concepto de autonomía y su papel en el contexto psicológico, social y académico en el ámbito estudiantil. Bandura (1982) afirma la importancia de las metas auto-determinadas, planteadas por los estudiantes para el funcionamiento óptimo y saludable a la hora de adquirir conocimiento.

Por lo anterior, se puede deducir que uno de los beneficios determinantes a la hora de empezar un proceso de aprendizaje autónomo es gozar de una buena salud física y mental, ya que planear y autorregular el tiempo libre para su beneficio permite que los estudiantes obtengan resultados positivos frente a lo planeado.

Aprendizaje del inglés como segunda lengua

El idioma inglés es indispensable y fundamental en cualquier campo, no solo por ser el idioma universal, actualmente, sino por su papel en relación con las nuevas tecnologías que exigen e invitan a explorar una gama de oportunidades laborales y económicas que se presentan. En este contexto, aprender una segunda lengua se convierte en una necesidad y deber académico. Por otro lado, el conocimiento y dominio del idioma inglés es uno de los requisitos para los futuros profesionales del país, quienes deben desarrollar las cuatro habilidades cognitivas: escribir, leer, hablar y escuchar, para lograr una comunicación clara y oportuna (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Self-access learning and resources-based approach (aprendizaje autónomo y enfoque basado en recursos)

El enfoque basado en recursos (RBA, del inglés resources-based approach) es una estrategia que permite a los estudiantes tener acceso a material de aprendizaje. Por ejemplo, hay centros basados en el autoacceso donde existen recursos tipo repositorio, una plataforma, la cual pone a disposición de los estudiantes el material para que ellos puedan elegir qué aprender y qué recursos usar para estudiar. El RBA promueve la libertad de elegir cuáles son las estrategias y el material que los estudiantes pueden utilizar para desarrollar y mejorar su proceso autónomo.

La metacognición y sus estrategias para el aprendizaje del idioma inglés

La metacognición es un conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes tomar conciencia de cómo aprenden, evalúan y adaptan estas habilidades para ser cada vez más efectivos en el aprendizaje. Los profesores deben promover en sus estudiantes experiencias en las que puedan observar y patrocinar la metacognición como estrategia fundamental para el desarrollo de habilidades y resolución de problemas en una lengua extranjera.

Technology based English Language instruction (enseñanza del inglés basada en la tecnología)

Este enfoque tiene en cuenta los problemas de enseñanza y aprendizaje que se viene presentando en el siglo XXI y que aborda muchos paradigmas, los cuales se hicieron evidentes durante la pandemia del COVID-19, donde los estudiantes se enfrentaron al reto de ser autónomos al gestionar sus procesos de aprendizaje. En este periodo, se hizo patente que nuestro país no estaba preparado para el trabajo virtual sincrónico y asincrónico que fue creando el plan de contingencia escolar. Los resultados fueron poco positivos frente a la emergencia sanitaria debido a las extenuantes horas que debían pasar frente a un dispositivo electrónico tanto docentes como estudiantes (Bautista et al., 2020).

Metodología

Autores como Hernández Sampieri *et al.* (2010) sugieren que un solo enfoque de investigación resulta insuficiente para despejar una problemática abordada. Por lo tanto, la presente investigación desarrolla un estudio de acuerdo con la metodología mixta con preponderancia cualitativa, con el fin de ampliar las dimensiones de la investigación y proporcionar mayor profundidad en los resultados.

Además, se aplica un diseño de investigación cuasi-experimental (Arnau, 1995) debido a que la población de estudio no fue elegida de manera aleatoria, por el contrario, se estableció de manera previa. La metodología cuasi-experimental se caracteriza por ser descriptiva, es decir, se observa el comportamiento de la población y de las diferentes variables sociales, teniendo en cuenta los datos cualitativos y cuantitativos. Este tipo de investigación se enfoca en identificar la forma en la que se relaciona una variable independiente, en este caso, los estudiantes que no aplican las estrategias de trabajo autónomo del inglés, sobre la variable dependiente, que corresponde a los estudiantes que aplicarán las mismas estrategias para llegar a la producción de resultados.

Población y muestra

La población de la presente investigación es probabilística intencional, ya que fue seleccionada por las investigadoras desde el inicio del estudio. Se tomó la decisión de trabajar con el curso de inglés preintermedio de la ESIDE y el curso de inglés preintermedio de la Licen-

ciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés de la UGC, puesto que este es el nivel de aprendizaje de la lengua donde se empieza a adquirir mayor autonomía; por lo tanto, los estudiantes deben implementar diferentes estrategias que serán centrales en los niveles más avanzados, tanto para la vida personal como para la carrera profesional de cada futuro egresado. Además, se elige trabajar con las instituciones educativas mencionadas porque las investigadoras laboran como docentes de Inglés en estos centros académicos.

Para la aplicación de la preprueba de nivel de suficiencia de la lengua, se contó con la participación total de la población, quienes se distribuyeron de la siguiente manera: grupo 1 de la UGC de la jornada diurna que cuenta con 19 estudiantes, grupo 2 de la UGC de 18 estudiantes de la jornada nocturna y los cuatro grupos de inglés preintermedio de la ESIDE, tres grupos cada uno compuesto por 8 estudiantes y un grupo con 6 estudiantes. Posterior a esto, se ejecutó el cuestionario semiestructurado de preguntas cerradas y abiertas al mismo número de estudiantes que presentaron la preprueba. Tras obtener las estrategias de trabajo autónomo del inglés como L2 de los instrumentos utilizados mediante la técnica de triangulación, y siguiendo el diseño de investigación cuasi-experimental, se aplicaron las estrategias al grupo 1 de la UGC y a los grupos 2 y 3 de la ESIDE, con el fin de obtener información contrastada frente a los grupos (grupo 2 de la UGC y grupos 1 y 4 de la ESIDE) que no aplicaron las estrategias de trabajo autónomo. Finalmente, se aplicó una prueba de nivel de suficiencia a todos los estudiantes de la UGC y la ESIDE, de las cuales se obtuvieron 67 pruebas, con el fin de evidenciar el progreso en su dominio de la lengua.

Técnicas de recolección de datos

Preprueba de nivel de suficiencia: la prueba de nivel de suficiencia que se lleva a cabo se rige bajo el modelo y la rúbrica de clasificación de la prueba KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge, que mide un nivel de lengua en A2, según el Marco Común Europeo de Referencia. Dentro de la prueba se evalúan las competencias de producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión de lectura (Cambridge University, s.f.). El formato de la prueba se diligenció de manera virtual mediante la herramienta de formularios de Google y la producción oral se evalúa con ayuda de los docentes de cada curso de inglés.

Cuestionario semiestructurado: este instrumento se caracteriza por ser un conjunto de preguntas frente a una situación particular, analizando diferentes posibilidades de respuesta. Se incluyen preguntas cerradas y abiertas, las cuales permiten analizar a fondo la información que proporciona la muestra frente a la investigación (Hernández Sampieri, 2018).

Prueba final de nivel de suficiencia: el último instrumento de investigación que se aplica y se articula bajo el modelo y la rúbrica de clasificación de la prueba PET (Preliminary English Test) de la Universidad de Cambridge (s.f.), que mide un nivel de lengua en B1, según el Marco Común Europeo de Referencia. En el desarrollo de la prueba, al igual que la prueba inicial aplicada en la investigación, se evalúan las competencias de producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión de lectura. La prueba se realiza de la misma forma que la preprueba.

Protocolos de validación y aplicación de instrumentos

Los protocolos de validación y aplicación de instrumentos se dieron de manera paralela y fueron revisados por dos expertos en el campo de la educación superior y las lenguas extranjeras, aplicándose a los estudiantes de la UGC y a los estudiantes de la ESIDE, la población determinada para la investigación. Se aplicó la preprueba de nivel de suficiencia del modelo KET a 37 estudiantes de la UGC y a 30 estudiantes de la ESIDE, con el objetivo de identificar y analizar de manera cuantitativa y cualitativa el nivel de conocimiento en la segunda lengua (inglés) y, así, aplicar estrategias que promuevan una mejora notoria en su rendimiento académico y apropiación de la lengua.

Resultados

Primera fase

Al llevar a cabo una prueba diagnóstica de nivel de suficiencia del inglés, teniendo en cuenta el modelo de examen internacional KET y cada una de las competencias comunicativas, se obtuvieron los siguientes resultados para cada uno de los cuatro grupos de la muestra de investigación.

Para el grupo 1 de la UGC, se obtiene una frecuencia más alta para el nivel A1 en cada una de las competencias comunicativas, evidenciando una frecuencia muy baja para los niveles esperados como lo son el A2 y B1. Además, la producción escrita y la comprensión de lectura demuestran un menor dominio para el nivel A2, mientras que los estudiantes demuestran tener mayor dominio de la lengua en las competencias de comprensión y producción oral.

Por otro lado, en la misma institución y en el grupo 2, se refleja un poco de mejora en el dominio de la lengua, debido a que un mayor

número de estudiantes cuentan con el nivel A2, destacándose en las competencias de comprensión oral y comprensión de lectura. Igualmente, el dominio de nivel de B1 es mucho más alto por parte de los estudiantes en comparación a los resultados arrojados por el grupo 1 de la UGC. En tercer lugar, se visualiza el nivel A1, lo cual resulta ser muy positivo, de acuerdo con el nivel de lengua que cursan los estudiantes en su carrera profesional.

De otra forma, los resultados de los grupos 1 y 4 de la ESIDE muestran un nivel A1 con alta frecuencia y una ausencia notoria de estudiantes con nivel B1, dándole una mayor frecuencia a la comprensión de lectura y la producción oral para el nivel A2. En conclusión, los grupos 1 y 4 de la ESIDE reflejan un mayor dominio en la competencia de producción oral.

Por último, dentro de los resultados del examen diagnóstico de nivel de suficiencia, se evidencia que para los grupos 2 y 3 de la ESIDE hay un dominio mayor de la lengua, ya que el nivel A2 cuenta con mayor frecuencia para las competencias de comprensión de lectura y producción oral.

Posterior a la ejecución y el análisis de resultados de la prueba inicial de nivel de suficiencia, con ayuda de la revisión y el análisis bibliográfico de los referentes teóricos, se aplica un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas y abiertas a toda la muestra de la investigación (grupos 1 y 2 de la UGC, y grupos 1, 2, 3 y 4 de la ESIDE), en el que se indaga el concepto que tienen los estudiantes del trabajo autónomo del inglés como lengua extranjera (cuestionario semiestructurado). Aplicando el método de triangulación, que según Pereira Pérez (2011) “da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia” (p. 6), se obtuvieron las estrategias de trabajo autónomo del inglés como L2 (tabla 1).

Tabla 1. Estrategias de trabajo autónomo (fragmento).

Referente bibliográfico	Respuestas del cuestionario de trabajo autónomo	Estrategias de trabajo autónomo
Los estudiantes a menudo muestran un aumento en la confianza en sí mismos cuando desarrollan habilidades metacognitivas, la autoeficacia mejora la motivación y el éxito en el aprendizaje.	No perder la motivación y practica palabras por medio de lo que le gusta.	1. Incentivar mi interés y motivación por el aprendizaje de la lengua.
Benson (1996) se refiere a la organización de materiales de aprendizaje y herramientas para que estén disponibles y accesibles para los estudiantes en diferentes repositorios o bases de datos sin necesariamente tener allí un profesor, también hay una definición importante que debemos tener claro a la hora de navegar por internet y estos son los "centros de autoacceso", según Dickinson (1993).	Ahora hay muchas formas de fácil y de forma práctica a través del internet o redes sociales	2. Buscar y realizar ejercicios en internet de un tema que no entendí bien.
La práctica: la comunicación y la intencionalidad a la hora de emitir y recibir los mensajes, además de analizar y razonar cualquier información para responder de manera eficaz y certera (Oxford, 1990).	Entrar mucho en el mundo del inglés, tratar de que el inglés te rodee de una forma linda y practicar el habla.	3. Ir a un lugar donde pueda practicar la lengua fuera del contexto académico.

Fuente: elaboración propia.

Segunda fase

Siguiendo el modelo de investigación cuasi-experimental, se elige el grupo 1 de la UGC y los grupos 2 y 3 de la ESIDE, quienes aplicaron las estrategias de trabajo autónomo en el periodo comprendido entre septiembre y noviembre del mismo año. Esto con base en la autonomía que deben tener los estudiantes, siendo independientes para organizar su tiempo y llevarlas a cabo en el período que consideren necesario y pertinente.

Discusión e impactos esperados

Se espera que los estudiantes cuenten con mayor dominio y preparación en la lengua inglesa como L2 para su vida profesional y personal, durante el desarrollo de su formación académica y una vez finalice esta. También, se pretende contribuir a la difusión de una cultura de trabajo autónomo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en pro del mejoramiento del contexto académico y profesional de los estudiantes. Finalmente, se busca fortalecer los índices de bilingüismo/plurilingüismo en el contexto educativo de Colombia.

Los resultados de la población de esta investigación reflejan características y resultados similares; sin embargo, para el caso de la UGC, el grupo 1 cuenta con resultados de nivel de dominio de la lengua extranjera más bajos. Por otra parte, los grupos 2 y 3 de la ESIDE cuentan con un poco más de dominio que los grupos 1 y 4 de la ESIDE. Por esa razón, con el objetivo de llevar a cabo una investigación cuasi-experimental (Arnau, 1995), se decide aplicar las estrategias de trabajo autónomo del inglés a los grupos de estudiantes que obtuvieron los resultados más bajos en el examen diagnóstico de nivel de suficiencia, con el objetivo de promover una mejora notoria en su desempeño y dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Dado que esta es una investigación en curso, los resultados presentados son parciales y, una vez finalizado el proceso, se presentarán a la comunidad académica a través de publicaciones y eventos científicos.

Referencias

- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación en psicología. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 23-43). Editorial Síntesis.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bautista, I., Carrera, G., León, E. y Laverde, D. (2020). Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales. *Revista Minerva*, 1(2), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8377947>
- Cambridge University. (s.f.). English Language Assessment. Cambridge English. <https://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-tests/>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* 41 214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2010). Metodología de la investigación (5.a ed.). McGraw-Hill Education.

Hernández Sampieri, R. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>

Impacto de la estrategia de semilleros de investigación en la didáctica de una lengua extranjera

Mary Elen Niño Molina¹
Yoana Cristina Pinzón Pinto²

Niño Molina, M. E. y Pinzón Pinto, Y. C. (2022). Impacto de la estrategia de semilleros de investigación en la didáctica de una lengua extranjera. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 44 - 49. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/6>



¹Magister en Educación, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria y licenciada en Humanidades e Inglés. Docente Investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: mary.nino@ugc.edu.co

²Magister en Literatura y Cultura y licenciada en Filología e Idiomas. Docente de la Universidad La Gran Colombia.. Correo electrónico: yoana.pinzon@ugc.edu.co

Resumen

El artículo se centra en el análisis de los semilleros de investigación en cuanto a su didáctica en contexto, específicamente en Colombia. La puesta del texto hace referencia a la práctica y su relación con los fundamentos teóricos y metodológicos subyacentes en el enfoque disciplinar lingüístico y epistémico. En Colombia, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera presenta desafíos significativos, con instituciones privadas sobresaliendo en comparación con las públicas. Los semilleros de investigación representan un espacio académico para reflexionar sobre las prácticas docentes, formar a futuros investigadores y complementar la formación de los licenciados en lenguas extranjeras. En este texto se enfatiza un enfoque cuantitativo y descriptivo para analizar los resultados de los semilleros. A su vez, se destaca la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que mejoren las competencias investigativas de los estudiantes y aborden las necesidades específicas de la comunidad.

Palabras clave: didáctica, investigación formativa, lenguas extranjeras, materiales didácticos, semilleros.

Introducción: presentación del problema de investigación abordado

La investigación titulada “Impacto de la estrategia de semilleros de investigación en la didáctica de una lengua extranjera” aborda los fundamentos teóricos y metodológicos con los que se ha trabajado en los semilleros de investigación en relación con la didáctica de las lenguas extranjeras, es decir, las coordinadoras de los semilleros explicamos en este documento qué hemos hecho y cómo. En el proceso, se establecieron características fundamentales propias de la enseñanza del inglés con un componente lingüístico y epistemológico y, desde allí, cada uno de los semilleros, a través del desarrollo de sus propuestas, implementó diversos métodos de investigación y herramientas de comunicación para diseñar materiales didácticos y resolver problemas propios del área y de la comunidad educativa grancolombiana. Las posturas de los semilleros en sus procesos de investigación evidencian un avance en su proceso de formación docente y como investigadores. Por otra parte, el trabajo en los semilleros intenta superar la disonancia entre las herramientas disponibles en cada contexto de enseñanza y en las prácticas docentes basadas en la escuela tradicional. Esto lo manifiestan abiertamente los estudiantes pertenecientes al semillero, quienes señalan en muchos de sus escritos la falta de formación para enfrentar problemas particulares asociadas a la enseñanza de las lenguas y la necesidad de transversalizar contenidos con miras a la adquisición de habilidades en la lengua extranjera.

Al realizar una revisión global del desarrollo del Inglés, como lengua extranjera dentro de la región latinoamericana, Colombia no ostenta el mejor puesto dentro de los países más dispuestos, por así decirlo, a emprender un proceso de enseñanza y manejo de la segunda lengua. En este sentido, hay que reconocer que a nivel nacional es posible inferir que las instituciones educativas privadas son las que suben los promedios de aprendizaje y manejo de la segunda lengua en el país, mientras que las instituciones públicas no logran ejecutar un trabajo que compita, por así decirlo, con estas primeras. De manera que las iniciativas como los semilleros son un espacio académico donde se puede reflexionar sobre las prácticas docentes, comenzar a formar investigadores y complementar la formación de los licenciados en lenguas extranjeras.

Métodos: fundamentos conceptuales y metodológicos del abordaje del problema

Es importante resaltar la trayectoria de los semilleros, los cambios que han experimentado y las contribuciones que estos han hecho a los semilleristas y a los egresados del programa Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés de la Universidad La Gran Colombia (UGC) y el impacto que han tenido los proyectos a nivel nacional e internacional. Aquí se tiene en cuenta los procesos de investigación que se ejecutan en la facultad, el modelo pedagógico de la Universidad y el abordaje del primer núcleo problémico de la Licenciatura en Lenguas Modernas, el cual establece el aprendizaje, fortalecimiento y dominio de las lenguas modernas con un enfoque pedagógico, didáctico e intercultural. Se tiene como objetivos desarrollar conocimientos y habilidades que preparen a los estudiantes para su desempeño disciplinar en el campo profesional, de acuerdo con las necesidades educativas y académicas del país. Además, diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas del inglés mediante la identificación de análisis de necesidades propias de los contextos educativos y sus poblaciones.

El tipo de estudio que se ha utilizado es de enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo, pues se analizará lo que se manifiesta en las variables. Este estudio se caracteriza por analizar en la experiencia el cómo es, el cómo se manifiesta, las características que presenta, su función, los componentes que contiene y el resultado de su comportamiento o reacción de las variables. Los estudios descriptivos, según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno sometido a un análisis. De acuerdo con Bernal (2010), la función principal de la investigación

descriptiva es la capacidad para seleccionar las características fundamentales del objeto de estudio, así como su descripción detallada de las partes, categorías o clases de este objeto. A este respecto, Bavaresco de Prieto (2006) expresa que esta investigación consiste en describir y analizar sistemáticamente características homogéneas de los fenómenos estudiados sobre la realidad (individuos, comunidades).

En cuanto a la investigación de tipo descriptivo, Tamayo (2012) indica que se utiliza para describir

las condiciones o relaciones que existen de las prácticas que prevalecen, de las carencias, puntos de vista, o actitudes que se mantienen de los procesos en marcha, de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. Muchas veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con un hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condiciones presentes. (p. 39)

Igualmente, según Sánchez y Reyes (2015) manifiestan que un método descriptivo “consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y sus variables que les caracterizan de manera tal como se dan en el presente” (p. 64). El método descriptivo apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural. Con base en lo anteriormente expuesto, en un estudio descriptivo se seleccionan una serie de características y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo investigado. Por lo tanto, la pregunta que abarca esta investigación es: ¿cómo desarrollar una metodología efectiva que potencie las competencias investigativas en los semilleristas de la licenciatura de lenguas modernas con énfasis en inglés a través de procesos de articulación de sus propias propuestas?

Resultados: principales resultados obtenidos en el proceso

En esta investigación, en curso, se espera promover, fortalecer y empoderar a los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas a través del seguimiento de las propuestas de innovación que desarrollen estrategias con miras a necesidades reales y específicas de la comunidad. Para ello, es fundamental impactar positivamente en la mediación con los semilleristas, apuntando a hacer de la investigación en lengua extranjera un camino adecuado a nuestras necesidades particulares. Una evolución muy dinámica de los semilleros es que por medio de sus intervenciones e indagaciones se pueda evidenciar la manera en que están estrechamente vinculadas a las propias dificultades académicas que los caracterizan, esto en el contexto colombiano de adquisición de lengua extranjera, De tal forma que, su formación in-

vestigativa fortalezca las competencias, tanto a nivel profesional como personal, y generen movilidad académica y procesos de internacionalización al interior de la licenciatura.

Se espera, además, recopilar las experiencias de los estudiantes frente a situaciones sociales por medio de las estrategias y unidades didácticas evidenciadas. Lo anterior, teniendo en cuenta que no se cuenta con unidades didácticas, físicas o digitales de los productos de los profesores en formación. Asimismo, se pretende divulgar e implementar una didáctica o método investigativo que sea efectivo para los semilleros y represente el conocimiento generado por los estudiantes, a través de la participación de eventos académicos y la publicación de artículos; esto es un modo clave para el empoderamiento tanto disciplinar como investigativo, que permite a los estudiantes ser agentes de transformación por medio de los semilleros.

Discusión: contraste, alcances y proyección de estos resultados

Cuando existen situaciones de indagación que satisfagan sus necesidades, los estudiantes semilleros muestran altos niveles de motivación en su proceso de enseñanza del idioma inglés, aunque todavía persistan algunos obstáculos en el aprendizaje. Aquí es fundamental aclarar que, en la proyección disciplinar al interior de los semilleros de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés, se evidencia en ellos no sólo motivación, sino también interés por mejorar la dinámica de trabajo en sus semilleros y hacer partícipes de sus propuestas a otras instituciones. Este tipo de inferencia se irá construyendo en un diseño disciplinar investigativo de los semilleros donde el protocolo de trabajo en lenguas extranjeras mostrará un camino claro de indagación y, paso a paso, se retomarán las experiencias del aula y fuera de ella, haciendo un ejercicio de profunda reflexión y construcción de saberes, que permeen no solo a la Universidad La Gran Colombia, sino que a la vez genere una postura interinstitucional de identidad semillero, en el que el estudiante sea el motor del aula y esté al servicio de los intereses de la comunidad. Se espera no solo visibilizar los productos de investigación y diseño de materiales de los semilleros, sino también que se haga evidente y se materialice ese protocolo de trabajo disciplinar con los semilleros de investigación de lenguas extranjeras, el cual se alimentará de aportes de los coordinadores de los semilleros de otras instituciones a nivel nacional e internacional.

Referencias

- Bavaresco de Prieto, A. M. (2006). Proceso metodológico en la investigación: Cómo hacer un Diseño de Investigación (5.a ed.). Imprenta Internacional.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (5.ª ed.). McGraw Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Ministerio de Educación Nacional. <https://n9.cl/reax>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). Metodología y diseños en la investigación científica. Editorial Bussines Suport.
- Tamayo, M. (2012). El proceso de la investigación científica (5.a ed.). Lima, S. A.

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN

Estrategias para la difusión y enseñanza de la diversidad lingüística: el caso de pa ipai de Baja California, México

Manuel Alejandro Sánchez Fernández¹

Sánchez Fernández, M. A. (2022). Estrategias para la difusión y enseñanza de la diversidad lingüística: el caso de pa ipai de Baja California, México. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 51 - 59. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/7>



¹Licenciado en Ciencias de la Comunicación y en Sociología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), magíster en Lingüística por la Universidad de Sonora y doctor en Lingüística por El Colegio de México. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa en el área de Docencia de la Lengua y la Literatura de la UABC. Correo electrónico: msanchez12@uabc.edu.mx

Resumen

El estudio tiene como objetivo proponer las bases de un marco conceptual y metodológico a partir de las experiencias de un material didáctico generado para la enseñanza y difusión de la lengua pa ipai en Santa Catarina, comunidad en el Estado de Baja California, México, dado un contexto en donde domina el español y las incomprensiones culturales. En el artículo se define el concepto de diversidad lingüística, se presenta el caso de estudio relacionado con la comunidad y lengua pa ipai y se describe el método de enseñanza, ejemplificado con la herramienta creada denominada “Lotería Pa ipai”. La estrategia educativa parte de explorar la implementación del material didáctico para reforzar la diversidad lingüística en contextos educativos hispanos y bilingües, y entre futuros docentes, estudiantes de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Los resultados preliminares indican que las estrategias educativas innovadoras son cruciales para promover la diversidad lingüística y la interculturalidad.

Palabras clave: diversidad lingüística, docencia de la lingüística, material didáctico, pa ipai, política lingüística.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo delinear el marco conceptual y metodológico, así como las experiencias que fundamentan la enseñanza de la diversidad lingüística. Se toma como parámetro el material implementado para la enseñanza y difusión de la lengua pa ipai de Santa Catarina (Estado de Baja California, México). El documento está organizado de la siguiente manera: primero, se define el concepto de diversidad lingüística, los marcos legales y los contrastes con otros conceptos y áreas relacionadas. En la segunda sección, se desarrolla el caso de estudio, se describe brevemente a la comunidad de habla pa ipai y se desarrolla el contexto que dio lugar al proyecto principal. Una vez realizado lo anterior, se procede a describir el método que guio la enseñanza y difusión de la diversidad lingüística a través de la Lotería Pa ipai. El trabajo se cierra con una breve conclusión y futuras rutas de acción.

Marco conceptual y legal de la diversidad lingüística

La definición de “diversidad lingüística” se circunscribe a la variación que existe en un determinado territorio de distintas lenguas (Her-

nández y Martín Butragueño, 2015). El problema con una definición de este tipo es que implica una definición transparente para diferenciar lengua, dialecto y variantes. En este trabajo, se parte de una definición de diversidad que permite distinguir la diversidad estructural y aquella que distingue variaciones dialectales. Para ello, se toma el marco utilizado para la construcción del Catálogo de lenguas indígenas nacionales de México (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009). El catálogo entiende variante lingüística como

[...] una forma de habla que: a) presenta diferencias estructurales y léxicas en comparación con otras variantes de la misma agrupación lingüística; y b) implica para sus usuarios una determinada identidad sociolingüística, que se diferencia de la identidad sociolingüística de los usuarios de otras variantes. (p. 37)

La definición anterior posibilita contar variantes y establecer la diversidad que existe en un espacio determinado.

Marco legal internacional y mexicano

Hay dos líneas que delimitan el alcance del concepto de diversidad lingüística en una población en particular. Primero, que nada, está el hecho de que las lenguas son usadas por grupos de personas. A mayor cantidad, estas lenguas ganan preponderancia y visibilidad. A su vez, una determinada lengua, y una determinada variante, se instala como la rectora desde donde se establecen los usos políticos y oficiales (Duranti, 2000). De acuerdo con *Ethnologue: Languages of the World*, existen alrededor de 7151 variantes lingüísticas, no obstante, solo 10 lenguas concentran el 88 % de hablantes en el mundo (Eberhard *et al.*, 2022). Esto no es casualidad. Los pueblos, sus cosmovisiones y sus territorios son desplazados por otros. Esta distribución irregular de la diversidad lingüística es síntoma de una dinámica social, ecológica y de presiones (Mufwene, 2001; Terborg & García Landa, 2011). Las autoridades a nivel internacional han adquirido conciencia de ello, por lo que desde 1948 se han establecido marcos legales internacionales que buscan dar cuenta de la relación lengua y comunidad de habla. Esta relación se plasma de manera tangencial en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General, 2022), aunque poco después se plantea de manera explícita en el Convenio Internacional del Trabajo sobre poblaciones indígenas y tribales en 1989 (Oficina Internacional del Trabajo, 2022), seguido del Convenio sobre diversidad biológica y los derechos de los pueblos indígenas en 1992 (Organización de las Naciones Unidas, 1994). El concepto de la lengua como un bien inmaterial no se establecerá hasta el 2003, en la Convención Internacional sobre el Patrimonio Cultural Inmaterial, y se reafirmará como un derecho en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas (Organización de las

Naciones Unidas: Asamblea General, 2007). En México, esto se cristaliza en la Ley General de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2003).

Entretejido de la enseñanza de la diversidad lingüística

En cuanto a la enseñanza de la diversidad lingüística, esta debe distinguirse de otras dos competencias generales con las que se comparten características. La primera competencia versa alrededor del aprendizaje de primeras y segundas lenguas; mientras que la segunda busca formar docentes para atender contextos de diversidad lingüística y cultural. Sin lugar a duda, una revisión más detallada y un análisis de los alcances de estas competencias está en orden. Para lo que compete esta exposición, lo anterior resulta revelador en contraste con la competencia que se sugiere para la enseñanza de la diversidad lingüística. Se sugiere que una competencia de esta naturaleza se enuncie de la siguiente manera:

(1) Valorar la diversidad lingüística dentro y fuera del aula a partir de la lengua y sus diversas manifestaciones, a través de la identificación de las características de las variantes lingüísticas subrepresentadas, para crear intervenciones educativas pertinentes, localizadas y sensibles con la interculturalidad, con actitud crítica, proactiva y respetuosa.

Nótese que se enfatiza el valorar la diversidad, por lo que esto implica competencias de niveles inferiores en la escala de Bloom (Anderson *et al.*, 2001), como el reconocer, comprender y analizar. Esta competencia debe enmarcarse en atención a la diversidad e inclusión. En esta clase de esquemas usualmente se interpreta que la educación puede favorecer la inclusión, en contraste con otros estadios de grupos sociales que implican la integración, la segregación, la exclusión, etc. Esto compete no sólo a los docentes de lengua española, sino a la formación integral de un ciudadano que habita en una sociedad pluricultural y global.

La enseñanza y difusión de la lengua pa ipai

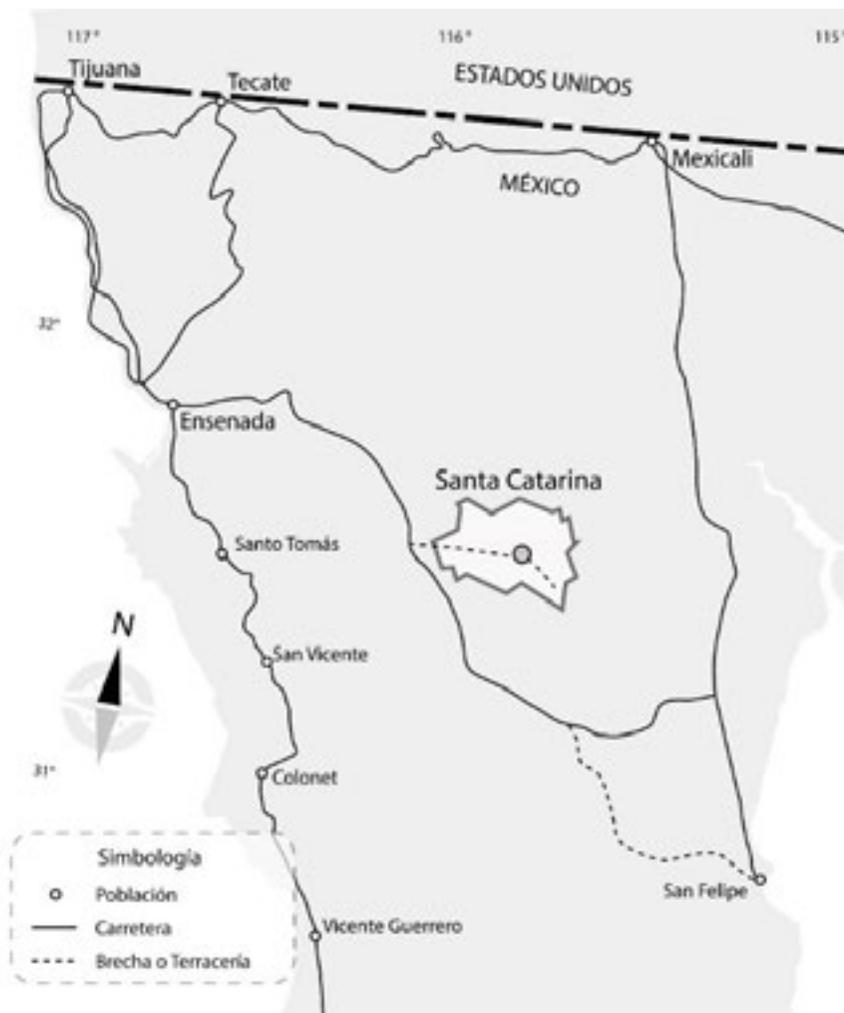
La exposición anterior permite vislumbrar la complejidad del concepto de enseñanza de la diversidad lingüística y la atención que se le debe de dar. Lo anterior funcionó como marco para fundamentar las actividades que se llevaron a cabo como estrategias para articular esta

competencia a través del juego de la Lotería. A continuación, se contextualiza la situación lingüística de la región en donde se llevó a cabo la estrategia, y también de la lengua que funcionó como referente de esta diversidad.

Los pa ipai

El pa ipai es una lengua de la familia etnolingüística yumana. En la actualidad, se han documentado alrededor de 30 hablantes, los cuales se concentran en la comunidad de Santa Catarina en el municipio de Ensenada, Baja California, en México. Lo anterior ha catalogado al pa ipai como una lengua en grave peligro de desaparecer (Embriz Osorio y Zamora Alarcón, 2012; Moseley, 2010). En esta comunidad habitan alrededor 133 personas y se tiene registros de que han habitado la región desde hace más de tres milenios (Carbajal, 2002; Garduño, 1994).

Figura 1. Polígono de la comunidad de Santa Catarina.



En la región prepondera el español como lengua materna y conviven lenguas indígenas del centro de la república mexicana, entre las que se destacan, se encuentran el mixteco, zapoteco, triqui y nahuatl. De hecho, las lenguas yumanas representan el 1,8 % de las lenguas habladas en la región (INEGI, 2020). Esto permite denotar una gran diversidad lingüística, pero con pocas estrategias para enseñar sobre su valor.

El pa ipai no cuenta con los textos básicos que se esperarían en la descripción de una lengua indígena. De acuerdo con Sánchez-Fernández (2022), existen apenas 40 trabajos descriptivos del pa ipai, en donde ninguno de ellos corresponde a un texto de gramática de referencia o a un diccionario de esta lengua. Además de esto, no existe una ortografía normalizada, por lo que es difícil encontrar regularidad en los textos que se han logrado construir para la documentación.

Antecedentes del proyecto

El proyecto que dio lugar a la Lotería fue la tesis de maestría titulada: Deixis espacial y demostrativos en la lengua pa ipai (2016). Se llegó al acuerdo con las colaboradoras hablantes de esta lengua para crear material con el fin de permitir la enseñanza de su lengua. Gracias a esta colaboración, y al esfuerzo institucional de diferentes organismos, se creó el documento Números y cielo pai pai (2016) y Tñur 1: lecciones pai pái (2018). En ambos casos colaboró la profesora pa ipai Armandina González Castro. El tercero proyecto paralelo fue la Lotería pa ipai, este producto tenía como principal objetivo la enseñanza de vocabulario pa ipai en la comunidad. Como parte de un proyecto de difusión, se creó una serie de actividades para hablar de la lengua fuera de la comunidad que se narra a continuación.

Estrategia didáctica: lotería pa ipai

La estrategia para enseñar la diversidad lingüística a través de la lengua pa ipai estuvo conformada por tres fases. La primera fase consistió en capacitar a un equipo de estudiantes de la Licenciatura en Docencia de la Lengua y Literatura de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa a quienes se les dieron 4 talleres de 2 horas cada uno, en donde se trataron los siguientes temas:

- Características lingüísticas de la lengua pa ipai.
- Características históricas y culturales de los pa ipai de Santa Catarina y los humanos.
- Dinámicas teatrales y expresión en voz alta.
- Estrategias para la pronunciación de la lengua pa ipai.

Como segunda fase, se realizaron varias intervenciones didácticas con la Lotería pa ipai. La primera en la XXIII Feria Internacional del Libro llevada a cabo en la ciudad de Mexicali, Baja California, del 31 de marzo al 5 de abril del 2022. En esta dinámica participaron niños y jóvenes de la ciudad. Entre los comentarios al momento de jugar la lotería se cuestionó sobre la existencia de la comunidad, y se mostró curiosidad por pronunciar las palabras.

Parte de la actividad de jugar la lotería incluía el comentar algunas tarjetas que estaban pensadas para rescatar aspectos de la región. Se mencionaba cómo algunas plantas u objetos eran usados por los pa ipai. También se llamaba la atención a sonidos que solo esta lengua tiene en contraste con el español, con lo que se hacía alusión a que otras lenguas, como el hindi o el alemán, también tenían características similares al pa ipai. Esta dinámica se reprodujo de manera similar en el evento Pabellón de la ciencia, llevado a cabo en el Festival Aeroespacial Mexicali en las Alturas llevado a cabo el 31 de abril de 2022.

La última y tercera actividad sucedió en la Feria de las Lenguas Indígenas Nacionales organizada por el INALI entre el 20 y 23 de mayo del 2022. Este evento tuvo lugar en la ciudad de Tijuana, Baja California, en donde se reunieron miembros de la comunidad pa ipai de Santa Catarina. Gracias a esto, se pudo jugar la lotería directamente con niños y jóvenes de la comunidad, y fue la profesora Eloísa González Castro quien cantó la lotería.

Finalmente, la tercera fase consiste en el momento de concentrado y reflexión de los resultados obtenidos, así como de la divulgación de estos hasta el punto en que se encuentra la investigación y que se han presentado. Faltan aún pasos para concretar el ciclo completo de una intervención educativa, pero se tiene en cuenta articular en lo que sigue del proyecto, los esfuerzos de pedagogos de lengua y literatura con especialistas del área, así como con agentes comunitarios.

Conclusiones

Es necesario delimitar los alcances de la enseñanza de la diversidad lingüística y las competencias, que se ven favorecidas al perseguir aquella que le es exclusiva a esta área del conocimiento. Aún falta implementar la actividad en la misma comunidad, e incluso, pensar en que jóvenes pa ipai quieran ser promotores de su propia cultura a través de este material didáctico. Dos aspectos surgen de estas dinámicas que es importante rescatar: el primero es el hablar de la diversidad lingüística reconociendo que quienes lo hacen no son indígenas y no son hablantes de una lengua. Este reconocimiento no debería ser un impedimento para fomentar la valoración de las distintas lenguas y culturas regionales. A la par de esta consciencia interseccional,

el segundo aspecto es el trabajo antecedente del rescate cultural, así como la estrategia didáctica de la lotería, puesto que son producto de la labor de ciencia básica originado desde la lingüística. Esto redimensiona la función de las humanidades en Baja California, espacio en donde no existe aún un programa que enseñe esta disciplina. Esto puede ayudar a reconocer la necesidad de contar con especialistas que pasen de la lingüística teórica-descriptiva a la lingüística aplicada.

Referencias

- Álvarez de Williams, A. (2004). Primeros pobladores de la Baja California: introducción a la antropología de la península. CONACULTA; Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, J. R., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Addison-Wesley Longman.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Carbajal, N. (2002). Misión de Santa Catarina. INI, Delegación Baja California.
- Duranti, A. (2000). Antropología lingüística (P. Tena, trad.). Cambridge University Press.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fenning, C. D. (eds.). (2022). Ethnologue: Languages of the World (25.a ed.). SIL International Publications. <http://www.ethnologue.com>.
- Embriz Osorio, A. y Zamora Alarcón, Ó. (eds.). (2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. <https://n9.cl/inali>
- Garduño, E. (1994). En donde se mete el sol... historia y situación actual de los indígenas montañeses de Baja California. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- González Castro, A. y Sánchez-Fernández, M. A. (2018). Tñur 1. Lecciones paipai. Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Castro, A., Takeuchi, N., Sánchez-Fernández, M. A. y Martínez Arellano, N. A. (2016). Números y cielo paipai, Chribchu ee myaa paipai. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, E. y Martín Butragueño, P. (eds.). (2015). Variación y diversidad lingüística: hacia una teoría convergente. El Colegio de México.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI.] (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html>

- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y Secretaría de Educación Pública. (2009). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Moseley, C. (ed.). (2010). Atlas of the World's Languages in Danger (3.a ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187026>
- Mufwene, S. S. (2001). The ecology of language evolution. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612862>
- Oficina Internacional del Trabajo [OIT]. (2022, 1 de diciembre). Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas 1989. Oficina Internacional del Trabajo. <https://n9.cl/jkso>
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). Convenio sobre la diversidad biológica.. Naciones Unidas. <https://www.cbd.int/convention/text/>
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General. (2007, 13 de septiembre). Resolución 61/295 de la AGNU. Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas: Asamblea General. (2022, 1 de diciembre). Declaración Universal de Derechos Humanos. Publicado originalmente el 10 de diciembre de 1948. <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2016). Deixis espacial y demostrativas de la lengua paipai [tesis de maestría, Universidad de Sonora]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/4477>
- Sánchez-Fernández, M. A. (2022). La investigación lingüística de las lenguas yumanas en México (LYUM). Expedicionario. Revista de Estudios en Antropología, 2(4), 31-43. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/expedicionario/article/view/18850>
- Terborg, R. y García Landa, L. (coords.) (2011). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://n9.cl/4wwtq>

La literatura como hecho social en el proyecto “Leer desde las asimetrías. Poesía afrofemenina colombiana”

Andrea Milena Guardia Hernández¹

Guardia Hernández, A. M. (2022). La literatura como hecho social en el proyecto “Leer desde las asimetrías. Poesía afrofemenina colombiana”. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 60 - 65. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/8>



¹Profesional en Estudios Literarios por la Pontificia Universidad Javeriana, magistra en Filosofía y doctora en Letras, Lenguas y Traductología de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Docente investigadora de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: andrea.guardia@ugc.edu.co

Resumen

La literatura, como hecho social, implica abordarla como el espacio simbólico donde se entrecruzan las voces múltiples del mundo social, el cual está estructurado sobre relaciones de poder que son expresadas en estos textos. La enseñanza de la literatura debe tener, como una de sus premisas, la intencionalidad de hacer visibles las tensiones y asimetrías que determinan el campo literario y a sus actores, de modo que la producción y recepción de la literatura ponga en evidencia la complejidad de lo social y lo humano. En este sentido, la Antología de mujeres poetas afrocolombianas, editada por el Ministerio de Cultura en el 2010, resulta un objeto de estudio muy rico para cercarse a la cuestión de lo afrofemenino y de la poesía en el campo de la pedagogía de la lengua en el país, con el fin de fortalecer el desarrollo de competencias críticas, comunicativas e interculturales.

Palabras clave: interseccionalidad, literatura afrofemenina, literatura colombiana, pedagogía de la literatura.

En los Estándares Básicos de Competencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), se afirma que la pedagogía de la literatura propende por formar “lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural [...] [y capaces de] explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje” (p. 26). La literatura se entiende, entonces, como un objeto de arte verbal resultante de las tensiones entre el sujeto y la cultura, por lo que allí se harían visibles una serie de relaciones identitarias y contextuales propias de los marcos históricos y geográficos en los que este se produce.

En este sentido, al estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que los docentes de Lenguaje llevan a cabo en las aulas de educación básica y media, es fundamental que las propuestas pedagógicas y didácticas que se configuran en torno a la literatura la asuman reflexivamente como un hecho social. Esto con el fin de que los estudiantes que toman parte en estos procesos puedan asumir una posición estética crítica frente a las diferentes facetas del texto literario y, así, puedan situarse frente al pasado que los configura, el presente que habitan y el futuro que desean construir.

La comprensión de la literatura como hecho social la convierte en un espacio simbólico donde se presenta la polifonía cultural, dado que allí resuenan las voces de sujetos diversos que hacen parte de los diferentes grupos sociales. La literatura sería una ventana a la realidad y a la complejidad de sus dinámicas, lo que permite entrever al otro que resulta a veces invisible por su distancia en el tiempo, en el espacio o,

simplemente, por su lejanía al entorno social del lector. La capacidad de representación que tiene el objeto literario de los sujetos y contextos sociales, además de la potencia semántica de su lenguaje, la convierte en un medio necesario para acercar a los estudiantes a estas tensiones.

Actualmente, entre las relaciones sociales que pueden traslucir en el texto literario, se hace imperativo el acercamiento a las jerarquías entre los grupos sociales que puedan generar discursos de odio, violencia y exclusión. Estos discursos deterioran el tejido social y pueden ampliar las desigualdades, lo que va en contra de las metas que nos hemos trazado como comunidad, que reconoce el valor e importancia de la diversidad. Evidencia de ello es que en los Objetivos de Desarrollo Sostenible formulados por la Organización de las Naciones Unidas (s.f.) “se propone potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición” (Objetivo 10). Más específicamente, se invita a prestar especial atención a la desigualdad de género, de manera que se logre “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” (Objetivo 5). Con este fundamento, la educación del siglo XXI está llamada a generar procesos que aporten al cumplimiento de estas metas y que permitan a los estudiantes comprender la densidad de los problemas del mundo real (Scott, 2015).

En el caso de la pedagogía de la literatura, es pertinente preguntar qué tan inclusivos son los corpus de trabajo en las clases, de manera que se haga evidente si se están haciendo visibles las desigualdades y asimetrías sociales, las cuales requieren un abordaje sistémico e interdisciplinar para entender sus solapamientos (Estermann, 2014). La literatura posibilita hacer visibles a aquellos sujetos que son externos a los marcos hegemónicos de los sistemas étnico-raciales eurocéntricos, masculinos, cisheterosexuales y socioeconómicos que son dominantes. La literatura sería, en este sentido, un espacio para la ruptura que implica lo político (Rancière, 1996). Visibilizar las asimetrías sociales implica hacer evidentes los regímenes de distribución de lo sensible (Rancière, 2014) y fracturarlos; es decir, crear espacios de enunciación en los que aquellos que se supone que no deben (o pueden) hablar levantan su voz para desestabilizar este reparto de los lugares asignados en la estructura social. El sujeto que se encuentra fuera de los marcos hegemónicos, sea la mujer, la persona racializada, empobrecida o queer, no tiene voz ni representación en la distribución de lo sensible de los marcos hegemónicos. Pero cuando estos sujetos abren espacios de visibilización por medio de su agencia discursiva o simbólica, logran fracturar esos límites que los excluyen y protagonizar procesos de subjetivación. Unos espacios que pueden darse en el objeto literario.

Con base en estas premisas surge el proyecto “Leer desde las asimetrías. Poesía afrofemenina colombiana” en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia, bajo el liderazgo de la Dra. Andrea Milena Guardia Hernández, con el apoyo investigativo del Mg. William Fernando González Sánchez (Universidad La Gran Colombia) y de la Mg. Natalia Montejo Vélez (Corporación Universitaria Minuto de Dios), y con la colaboración científica del Dr. Manuel Alejandro Sánchez Fernández (Universidad Autónoma de Baja California). Aquí se busca proponer una ruta de análisis literario con enfoque interseccional de un corpus de autoras colombianas racializadas que pueda ser utilizada en el ámbito de la educación básica en el área de Lenguaje.

La literatura afrofemenina colombiana (Díaz, 2018) hace parte de la literatura afrocolombiana, una categoría literaria de uso reciente que deriva de la pregunta por el proceso identitario en torno a la raza, el cual es dinámico e inestable (Guardia Hernández y Torres Salazar, 2020). Pensar la condición racializada afro en la literatura exige dar cuenta de las complejidades temáticas, autorales y formales que se entrelazan en el texto. En la literatura afrofemenina, además, esta dimensión se cruza con la dimensión de género, una cuestión apenas explorada en la crítica literaria y casi inexistente en la pedagogía de la literatura colombiana. ¿Qué aspectos y factores deben tenerse en cuenta cuando se piensa la literatura escrita por mujeres racializadas? ¿Pueden o deben esbozarse límites temáticos? ¿Formales? ¿Es una categoría más social que estética? ¿Más extra que intratextual? Las respuestas que puedan construirse en torno a estas preguntas permiten ofrecer rutas de lectura pertinentes con la textura social nacional y que puedan ajustarse a las características de los estudiantes de aulas de educación básica.

El proyecto aborda dos antologías de poesía publicadas en Colombia: *¡Negras somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la región pacífica* (Cuesta Escobar & Ocampo Zamorano, 2008) y *Antología de mujeres poetas afrocolombianas* (Cuesta Escobar & Ocampo Zamorano, 2010). Entre los géneros literarios, la poesía se ha asociado con frecuencia a la expresión del sentimiento elevado o de la belleza, como lo concreta la primera acepción registrada en el Diccionario de la Real Academia Española, lo cual reduce su potencial estético al centrarse en la faceta lírica definida por la musicalidad y sentimentalismo. No obstante, la poesía se define por la abundancia, el desborde y la energía de la fuerza de la lengua que opera en las figuras creadas con ella (Sandras, 2016, p. 52). Dice el poeta español Jorge Riechmann que el compromiso de la poesía radica en “no apartar la vista de lo que ha de ser mirado, no apartar el oído de lo que ha de ser escuchado, no apartar la palabra de lo que ha de ser nombrado”

(2022). La poesía, como la narrativa o el teatro, ofrece una mediación con la realidad y permite consolidar el trabajo pedagógico en torno a este género, que es uno de los aportes de este proyecto.

Los resultados del análisis literario a realizar en el proyecto se materializarán en una estrategia transmedia que reúna una serie de podcasts, videografías y unidades didácticas para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las aulas de la educación básica, concretamente, de los grados octavo y noveno de secundaria, en los cuales se aborda la literatura colombiana y latinoamericana, según las directrices del Ministerio de Educación Nacional (2006). Con esto, el proyecto “Leer desde las asimetrías. Poesía afrofemenina colombiana” es una apuesta conceptual, pedagógica y didáctica para abordar un corpus no hegemónico, consolidar categorías de análisis literario desde el problema identitario interseccional y enriquecer el campo de la pedagogía de la literatura, al potencializar el género poético y vincular contextos y realidades nacionales contemporáneas.

Referencias

- Cuesta Escobar, G. y Ocampo Zamorano, A. (comps.). (2008). ¡Negras somos! Antología de 21 mujeres poetas afrocolombianas de la Región Pacífica. Editorial de la Universidad del Valle. <https://n9.cl/u75fw>
- Cuesta Escobar, G. y Ocampo Zamorano, A. (comps.). (2010). Antología de mujeres poetas afrocolombianas. Ministerio de Cultura. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll7/id/15/>
- Díaz Muñoz, E. (2018). Antología de mujeres poetas afrocolombianas: una revisión de las políticas editoriales en torno a lo “afro”. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*, (34), 197-215. <https://www.redalyc.org/journal/855/85559554010/html/>
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis: Revista Latinoamericana*, 13(38). <https://journals.openedition.org/polis/10164>
- Guardia Hernández, A. M. y Torres Salazar, C. P. (2020). Lenguaje poético e identidad negra: dos representaciones de la herencia africana en la poesía colombiana de los años 40. *Poligramas*, (51), 172-198. <https://doi.org/10.25100/poligramas.v0i51>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Objetivos de desarrollo sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Rancière, J. (1996). El desacuerdo: política y filosofía (H. Pons, trad.). Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2014). El reparto de lo sensible: estética y política (M. Padró, trad.). Prometeo Libros.
- Riechmann, J. (2022, 30 de noviembre). El poema es la casa sin puertas. Algo más sobre poesía y amor y compromiso [conferencia]. Jornada doctoral Grupo Réplica de la Universidad Católica de Lovaina. Louvain-la-Neuve, Bélgica.
- Sandras, M. (2016). Idées de la poésie, idées de la prose. Classiques Garnier.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas [documento de trabajo, 14]. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa

Historia oral del barrio: mitos y relatos de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá

Freddy Alexander Ayala Herrera¹
Christian Camilo Villanueva-Osorio²
Juliana Patricia León Suárez³
Jeisson Oswaldo Martínez Leguízamo⁴

Ayala Herrera, F. A., Villanueva-Osorio, C. C., León Suárez, J. P. y Martínez Leguizamo, J. O. (2022). Historia oral del barrio: mitos y relatos de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 66 - 70. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/9>



¹Transeúnte, exdeudor del ICETEX. Licenciado en Literatura y Lingüística con énfasis en Estudios Literarios por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Líder del semillero “Entre comillas” y Docente investigador de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: freddyalexander.ayala@ugc.edu.co.

²Candidato a Doctor en Literatura por la Universidad de Antioquia. Profesor investigador del programa de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia. Miembro de los grupos de investigación Educación y Pedagogía (Universidad La Gran Colombia) y Grupo de Estudios Literarios “GEL” (Universidad de Antioquia); lidera el semillero de investigación Literatura, Historia y Ciudad de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: christian.villanueva@ugc.edu.co.

³Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y doctora en Educación. Docente adscrita a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Correo electrónico: jpleons@udistrital.edu.co.

⁴Licenciado en Filosofía, magíster en Sociología Aplicada y cursa actualmente la fase final del doctorado en Sociedad, Desarrollo y Relaciones Laborales en la Universidad de Murcia. Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia (España). Correo electrónico: jeisson.martinez@um.es

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo reconstruir la historia de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, a través de la historia oral como estrategia para la recolección y creación de relatos. Se planteó una reflexión alrededor de los conceptos de barrio, oralidad, historia oral y memoria. Fue necesaria la realización de una práctica etnográfica que permitiera, además del reconocimiento del territorio, la recolección de algunas experiencias en torno a la memoria colectiva del barrio. Un acercamiento al análisis documental fue pertinente para hallar esos esfuerzos de la comunidad por pensar su historia y su cotidianidad.

Palabras clave: historias de barrio, historia oral, memoria colectiva, oralidad.

El presente texto corresponde a la presentación del proyecto de investigación titulado: “Historia oral del barrio: mitos y relatos de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá”, elaborado por los profesores investigadores Freddy Alexander Ayala Herrera, Christian Camilo Villanueva-Osorio, Juliana Patricia León Suárez y Jeisson Oswaldo Martínez Leguízamo, en el marco de la Convocatoria permanente de investigación Julio César García de la Universidad La Gran Colombia.

Dicho proyecto consiste en un ejercicio investigativo en torno a la reconstrucción de la memoria colectiva e histórica de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, a través de la historia oral, como mecanismo de recolección y creación de historias, y su contraste con el relato histórico documental y archivístico de la oficialidad. El estudio parte de la consideración de que las zonas periféricas, muchas veces invisibilizadas y olvidadas por los relatos oficiales de la historia urbana, también hacen parte fundamental de la historia de las ciudades. En sus territorios se han creado sistemas simbólicos que se tejen a partir de las costumbres, las tradiciones y las voces de sus habitantes. Los investigadores han tomado como muestra significativa el caso de la UPZ 51 de la Localidad de San Cristóbal en Bogotá, ya que buscan constatar la idea de que desde estos territorios también se ha construido una parte esencial de la historia de la ciudad; una historia de las invasiones, los páramos, las primeras casas, el sistema de transporte, la educación, incluso sus mitologías y leyendas que han consolidado las visiones de mundo de sus habitantes. La búsqueda de este material oral será de gran relevancia para la misma comunidad, puesto que les permitirá indagar sobre sus procesos históricos; pero, además, la manera cómo se han ubicado social, política y culturalmente en el mapa de Bogotá. Esta reconstrucción, si bien tiene su punto de partida en el archivo, los documentos y los registros escritos

de la prensa, busca ir más allá de ellos. Implica movilidad y plasticidad a partir de la práctica artística de la cuentería, la cual es el medio para compartir nuestras percepciones frente a la realidad. De esta manera, la narración oral (historia oral) es el medio y el fin mediante el cual se diseñará esa reconstrucción.

La importancia de esta investigación reside precisamente en el tejido de un proceso de identidad en torno a la reconstrucción de la historia oral de una comunidad, amenazada por problemáticas que pueden conducir a la pérdida de su memoria histórica. Este reconocimiento resulta de interés investigativo dado el nivel social, cultural y pedagógico que contiene esta propuesta, la cual aspira a constituirse en documento histórico y metodológico. De acuerdo con lo anterior, la pregunta a resolver es: ¿de qué manera se pueden reconstruir las memorias colectivas e históricas de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá, a través de la historia oral como proceso metodológico y etnográfico?

De ahí que el grupo de investigadores se plantee como objetivo principal el reconstruir las memorias colectivas e históricas de la UPZ 51 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá por medio de la historia oral (narración oral) como proceso metodológico y etnográfico. Para alcanzarlo, se ha planteado una serie de objetivos específicos que consisten en: 1) establecer el concepto de historia oral y sus aplicaciones en la comunidad barrial de la UPZ 51 de la localidad San Cristóbal; 2) desarrollar una aproximación a la historia de la UPZ 51 de la localidad San Cristóbal, a partir de los documentos oficiales y el testimonio oral de la comunidad, y 3) diseñar un producto digital-audiovisual de divulgación de la historia oral de la UPZ 51 de la localidad San Cristóbal en Bogotá, a través de la creación y puesta en escena de una obra de narración oral.

Para responder a cada uno de los objetivos planteados en esta propuesta, el grupo de investigadores ha establecido la siguiente ruta metodológica: en un primer momento se realizará la reconstrucción de relatos, con lo que se plantea un escenario metodológico desde la etnografía del habla. Como ruta procedimental, esta acción permitirá adentrarse en las prácticas del lenguaje en su uso social. De este modo, la búsqueda de relatos se realizará teniendo en cuenta sus diferentes modos (oral, escrito, audiovisual). En este caso, se acudirá a entrevistas, observaciones y grabaciones; además de lecturas de otros relatos ya adaptados por cronistas y artistas.

El objeto central de estudio será la población y organizaciones civiles de la localidad, como fuentes primarias de la memoria colectiva y la historia oral del barrio. Adicionalmente, para la realización del tra-

bajo de archivo y el trabajo de campo resulta necesaria la vinculación de algunos estudiantes pertenecientes a los semilleros 'Entre Comillas' y 'Literatura, Historia y Ciudad' quienes, a partir de dichos espacios de investigación formativa, podrán desarrollar sus capacidades y competencias heurísticas y escriturales.

Luego de la recolección, sistematización y transcripción de los relatos orales, así como de los documentos aportados por el archivo y los registros de prensa, se adelantará el proceso de identificación, consistente en escoger los relatos que más se ajusten a la intención del artista y que estén ligados a la historia y la memoria. Esa selección obedece a unas categorías formuladas como historia de barrio, memoria colectiva o memoria histórica del barrio.

Posterior a ello, se realizará el análisis y problematización de los resultados encontrados en el proceso de indagación, para lo cual es necesario acudir a la semiótica, la pragmática y los estudios críticos del discurso para entender los relatos desde una dimensión objetiva, pero también desde su perspectiva humana y social. Como hecho hermenéutico, esto responde a un proceso interpretativo.

Finalmente, se llevará a cabo el proceso de adaptación de los relatos de la comunidad para la creación de la obra de cuentería. En este proceso aparecen varios momentos, tales como la reescritura de los relatos, la realización del guion o narraturgia de la obra, el montaje escénico, la creación del guion técnico a la par con la creación del guion literario. Posteriormente, se generará la grabación, edición, lanzamiento y circulación de la obra artística. Se aspira a que el mencionado proceso de circulación se realice a través de diferentes plataformas digitales, así como que sea presentado en algunos festivales artísticos nacionales y mundiales. Los relatos seleccionados estarán presentes en la creación de este guion.

Como el proyecto aún se encuentra en su fase preliminar, los resultados obtenidos hasta el momento han consistido en exploraciones documentales previas que alimentaron una ponencia presentada y aprobada para su presentación en el I Congreso Internacional Historia con Memoria, llevado a cabo del 10 al 12 de noviembre en la ciudad de Pamplona (España). El texto de dicha ponencia fue publicado en línea y se encuentra disponible para su consulta.

Se espera que los resultados concretos de este proceso sean los siguientes: un artículo resultado de investigación, un montaje de narración oral, participaciones en eventos científicos (congresos, simposios, paneles, encuentros) vinculados con historia urbana, memoria histórica e historia oral, en los que tendrán cabida los estudiantes de los semilleros 'Entre Comillas' y 'Literatura, Historia y Ciudad'; así como participaciones en eventos artísticos y culturales a los cuales se aspira llevar la obra artística producto de la investigación.

Adicionalmente, los textos orales de este montaje se transcribirán y editarán para su publicación en un libro de divulgación que servirá como testimonio del aporte de los habitantes de la UPZ 51 a la construcción de la historia de la ciudad de Bogotá. A su vez, la obra de cuentería será llevada al proceso audiovisual para convertirse en un documental.

Referencias

- Aceves, J. (2000). Las fuentes de la memoria: problemas metodológicos. *Voces Recobradas. Revista de Historia Oral*, 3(7), 6-10.
- Apalategi, J. (1987). Introducción a la historia oral: a través de los kontuzaharrak (cuentos viejos) de la comunidad gipuzkoana de Ataun. *Anthropos*.
- Ayala-Herrera, F. y Villanueva-Osorio, C. (2022, 10-12 de noviembre). Memorias del barrio: narrativas y testimonios de la UPZ 51 de la Localidad de San Cristóbal en Bogotá, Colombia [ponencia]. I Congreso Internacional Historia con Memoria, Pamplona, España. <https://n9.cl/q5dcu>
- Barela, L. et al. (1992). Barrio y memoria. Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Barela, L., Miguez, M. y García Conde, L. (2009). Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla (5.a ed.). Dirección General Patrimonio e Instituto Histórico. <https://n9.cl/wd29z>
- Benadiba, L. (2007). Historia oral, relatos y memorias. Editorial Maipue.
- Bergero, A. J. y Reati, F. (comps.) (1997). Memoria colectiva y políticas de olvido. Beatriz Viterbo Editora.
- Halbwachs, M. (2004) La memoria colectiva (I. Sancho-Arroyo, trad.). *Prensas Universitarias de Zaragoza*. Obra original publicada en 1950.
- Halbwachs, M. (2004). Los marcos sociales de la memoria (M. Baeza y M. Mujica, trads.). *Anthropos*; Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Concepción; Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Obra original publicada en 1935.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos por la memoria. Siglo XXI Editores.
- Prins, G. (1996). Historia oral. En P. Burke (ed.), *Formas de hacer historia* (1.a ed., pp.144-176). Alianza Universidad.
- Ricoeur, P. (2003). La memoria, la historia, el olvido. Trotta Editorial.
- Voldman, D. (1992). ¿Archivar las fuentes orales? *Historia y Fuente Oral*, (8), 171-176. <https://www.jstor.org/stable/27753378>

Una escuela para todos: apuesta metodológica desde el Diseño Universal de Aprendizaje

Aseneth Pardo Coronado¹

Pardo Coronado, A. (2022). Una escuela para todos: apuesta metodológica desde el Diseño Universal de Aprendizaje. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropriación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 71 -76. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/10>



¹Licenciada en Educación Especial, licenciada en Pedagogía Infantil y magíster en Neuropsicología y Educación. Docente tiempo completo adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: aseneth.pardo@ugc.edu.co

Resumen

La diversidad presente en el aula de las infancias parece tener conexión con la pérdida de asignaturas, las dificultades en el aprendizaje y el fracaso escolar, puesto que las estrategias pedagógicas homogeneizantes no dan respuesta a las distintas necesidades del aprendizaje de los estudiantes. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque que responde a las diferentes características de los niños y las niñas, pues dentro de sus principios considera que hay múltiples formas para motivarlos a aprender, múltiples formas para que construyan el conocimiento y múltiples formas de expresar el saber. Acorde con lo anterior, a través de una revisión documental, esta investigación realiza una contextualización y se aproxima a la comprensión del DUA y sus fundamentos, como mecanismo para promover el enfoque diferencial. Se hace evidente, entonces, la necesidad de profundizar en sus bases y construir una ruta metodológica que posibilite la implementación del DUA en el aula para las infancias colombianas.

Palabras clave: Diseño Universal de Aprendizaje, DUA, inclusión, infancia, neuropedagogía.

Introducción

En las aulas se encuentran grupos heterogéneos a nivel de ritmos y preferencias para el aprendizaje. Los niños y las niñas presentan diferentes características, como la distracción, el “lento” procesamiento de la información o falencias en la memoria, entre otros que han sido etiquetadas como dificultades y que, para algunos maestros, definen su proceso de aprendizaje y el desempeño académico. Estas características se forjan durante la infancia y en muchas ocasiones se convierten en una preocupación y un reto para estudiantes, docentes y padres o cuidadores. La pérdida de asignaturas y el fracaso escolar a causa de las aparentes dificultades de los estudiantes imposibilitan el cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible para Colombia, el cual busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Chavarro *et al.*, 2017).

La ausencia de ambientes intencionalmente enriquecidos durante los primeros años de vida y la falta de exposición a estos de forma sistemática pueden influenciar de manera no adecuada el desarrollo cognitivo, físico y psíquico del infante. Esto se ve reflejado en posibles trastornos de aprendizaje, en la dificultad para responder a las exigencias del contexto cotidiano y escolar, y en la falta de autocontrol. Se manifiesta también en la dificultad para adquirir y gestionar la capaci-

dad de pensar, hablar, aprender y razonar, además del impacto negativo en los procesos de socialización; pues cabe recordar que en este periodo se forman los fundamentos de los comportamientos sociales que los marcarán durante toda la vida adulta (Berger, 2007).

Es evidente la necesidad de implementar estrategias concretas desde la neuropedagogía y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de aportar a la disminución de las barreras presentes en el aula, las cuales imponen que todos los estudiantes deben aprender acorde con la metodología que el profesor considera apropiada. Esto, en muchas ocasiones, sin tener en cuenta la promoción de la democratización del conocimiento y el deber de garantizar el acceso de todos a través de la flexibilización de los métodos y materiales utilizados, acorde con las diferentes formas de motivación, de representación y de expresión del saber.

Métodos

El DUA postula que todos los educandos deben alcanzar el aprendizaje, pues este debe ser propuesto para todos y no para la mayoría. En consecuencia, no deben agruparse los objetivos para quienes se encuentran en el grupo mayoritario, pues esto implica el planteamiento de un objetivo inalcanzable para el resto del estudiantado, lo que puede generar pérdida académica por parte del grupo minoritario y la presunción por parte del maestro de que se trata de la falta de estudio o de aprendizaje. Este diseño considera que “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002, p. 6).

De acuerdo con el Centro de Tecnología Especial Aplicada —CAST, por sus siglas en inglés— (2011), el Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque que parte de la investigación para el diseño del currículo e incluye objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación; esto permitirá desarrollar los conocimientos, las habilidades y la motivación e implicación con el aprendizaje. El diseño curricular debe generarse desde el principio del curso, con el objetivo de responder a las necesidades de todos los estudiantes mediante procesos flexibles, que permitan a todos progresar desde donde ellos están y no desde donde nosotros, los maestros, imaginamos que están (CAST, 2013).

El desarrollo cognitivo adecuado promueve en el infante el uso de la información y su procesamiento, obtención, almacenamiento, interpretación y transformación de los datos que le proporciona el mundo, para elaborar su propia realidad y brinda herramientas para lograr relaciones equilibradas. Es por lo anterior que la neuropedagogía com-

plementa perfectamente la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje, ya que, entendiendo la plasticidad cerebral como la responsable de “crear, fortalecer, debilitar y eliminar conexiones cerebrales” (Barrios, 2016, p. 405), se dimensiona la influencia directa en el desarrollo de la capacidad aprehensiva del infante y en el saber hacer. Aunque los cerebros compartan características, lo que se encontrará en las aulas es una variedad de diversidades; es por ello que es necesario democratizar el conocimiento, flexibilizando los métodos y materiales utilizados, y partiendo de que la configuración cerebral es diferente al tener que resolver una tarea, incluso si es la misma. Frente a este reto en la educación, y en consecuencia con la gran responsabilidad del aprendizaje durante la infancia, desde el DUA se entiende que el cerebro cuenta con gran cantidad de conexiones neuronales que, al ser analizadas, se pueden destacar tres tipos de redes (Rose y Meyer, 2002; Rose et al., 2006) que intervienen claramente en el proceso de aprendizaje, estrechamente relacionadas con el procesamiento de la información o ejecución, y que constituyen el punto de partida de este enfoque.

1. *Redes de reconocimiento: responsables de percibir la información y asignarle significados. Permiten reconocer aspectos como los números, los símbolos, las letras, los objetos. Es la que posibilita manejar patrones complejos como el lenguaje y conceptos abstractos como la creatividad.*
2. *Redes estratégicas: especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas mentales y motrices. Permiten acciones como la escritura, tomar objetos y vestirse.*
3. *Redes afectivas: asignan significado emocional a las tareas. Están relacionadas con la motivación y el aprendizaje. Enmarcan los intereses de las personas, las experiencias que se perciben agradables y los estados de ánimo.*

Para cada uno de los tipos de redes surgen tres principios básicos que los corresponden (CAST, 2013):

- Principio I: es necesario brindar diferentes formas de representación de la información teniendo en cuenta que los estudiantes perciben y comprenden la información de manera distinta. Este principio podría responder al qué del aprendizaje.
- Principio II: propiciar varias formas de expresión del aprendizaje, acorde con que cada persona organiza de manera propia sus ideas y habilidades, y así mismo se le facilita expresarlas. Puede responder al cómo del aprendizaje.
- Principio III: brindar múltiples formas de implicación para que

todos los estudiantes se sientan motivados y comprometidos en el proceso de aprendizaje. Dicho principio podría responder al porqué del aprendizaje.

Los fundamentos del Diseño Universal de Aprendizaje brindan el punto de partida para una resignificación a nivel curricular y de la praxis. Sin embargo, en relación con la infancia no se encuentra una metodología establecida para que los docentes lo implementen de manera concreta. Siendo consecuentes con la Misión de Sabios (2019), se presenta la investigación en educación como fundamental para la creación de modelos educativos flexibles que mejoren las experiencias pedagógicas y que a su vez contribuyan a cerrar la brecha frente al inequidad y la inclusión social.

Resultados

La presente investigación se encuentra en curso. A partir de la revisión documental que se ha desarrollado como parte de la primera fase, se socializaron los hallazgos para generar en los asistentes al congreso un primer acercamiento al concepto del DUA. Se recibieron algunas preguntas respecto a su implementación en los colegios como posibilidad de materializar la calidad educativa, la pertinencia y la inclusión.

Discusión

Con el proyecto se pretende caracterizar, para posteriormente cualificar y actualizar, desde una perspectiva teórico práctica, a un grupo de agentes educativos participantes en la investigación, teniendo como punto de partida los resultados obtenidos de la caracterización de sus prácticas pedagógicas en torno a los fundamentos del DUA y la neuropedagogía. Finalmente, se proyecta sistematizar dichos resultados y divulgar la ruta metodológica para la implementación del DUA en el aula de infancia.

Referencias

- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83448566005.pdf>
- Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia* (7.a ed., D. Klajn y A. Latrónico, trads.). Editorial Médica Panamericana S.A. <https://n9.cl/niau5>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (versión 2.0)* (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río, trads.). Universidad Complutense de Madrid. <https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas-Traduccio%CC%81n-Ver>

sio%CC%81n-2018_Rev2023.pdf

Chavarro, D., Vélez, M. I., Tovar, G., Montenegro, I., Hernández, A. y Olaya, A. (2017). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia y el aporte de la ciencia, la tecnología y la innovación [Documento de Trabajo 1]. Colciencias. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ctei_y_ods_-_documento_de_trabajo.pdf

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151. <https://eric.ed.gov/?id=EJ844630>

COMUNIDADES DE CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA

La narración de fotos: una puerta para desarrollar habilidades de literacidad

Lorena Andrea López Cupita¹

López Cupita, L. A. (2022). La narración de fotos: una puerta para desarrollar habilidades de literacidad. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 78 - 84. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/11>



¹Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del inglés y licenciada en Español e Inglés. Es lectora de artículos académicos en la revista Asian Journal of Education. Ha investigado sobre la metodología Justo antes de enseñar y sobre la lectoescritura. Docente adscrita a la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: lorena.lopez@ugc.edu.co

Resumen

Este artículo presenta los avances iniciales de una investigación cualitativa en una universidad privada de Bogotá. El propósito de la investigación es tomar acciones para fomentar habilidades de literacidad en un grupo de estudiantes universitarios, por medio de la narración de fotos que se encuentran en su contexto local. Para poder desarrollar el propósito anteriormente mencionado, se tienen en cuenta conceptos como: la alfabetización digital y la pedagogía del ver; esta última hace referencia al acto de cuestionarse frente a lo que se ve, mediante pausas y el acto de la contemplación. Los instrumentos para recopilar los datos de investigación serán los productos de los estudiantes y el diario del profesor investigador, el cual permite reflexionar sobre la intervención pedagógica que se desarrollará con los estudiantes. Esta investigación espera desarrollarse durante un semestre académico con el ánimo de observar el proceso y el fomento de habilidades de literacidad visual.

Palabras clave: alfabetización visual, alfabetización a través de la fotografía, pedagogía del ver.

Introducción

La pandemia que vivimos como sociedad desde el 2020 hasta el 2022 ha dejado múltiples enseñanzas, pero al mismo tiempo ha puesto en evidencia varias necesidades de tipo económico, emocional y a nivel educativo. En el 2022, el mundo entero ha retornado a las actividades cotidianas o lo que comúnmente se denomina como “el regreso a la normalidad”, después de casi de dos años de confinamiento. Dentro de este regreso a la normalidad académica, los colegios y universidades han empezado a visibilizar innumerables vacíos conceptuales y emocionales, los cuales han hecho que se empiecen a gestar nuevas estrategias para solventar de algún modo la crisis educativa que estamos viviendo.

En el contexto educativo, en el que laboro, al iniciar el año lectivo 2022, me reuní con mis estudiantes universitarios y dentro de mis clases empecé a notar que tenían dificultad en los procesos de escritura. En algunos momentos, los escritos eran de difícil comprensión, igualmente, se podía notar poca concentración para la producción textual. De este modo, empecé a cuestionar los procesos de lectoescritura de los estudiantes durante la pandemia. Por ende, decidí aplicar una encuesta a un grupo de estudiantes que estaban iniciando su carrera académica, para explorar como habían sido sus procesos de lectoescritura en el colegio. Los estudiantes indicaron que sus habilidades de escritura durante la secundaria se “congelaron” debido a la pandemia

del COVID-19. Por otro lado, los estudiantes indicaron que algunas actividades para desarrollar la escritura no fueron significativas.

A partir de los comentarios de los estudiantes sobre sus experiencias de lectoescritura en tiempos de pandemia, como docente decidí pensar en estrategias que puedan promover procesos de literacidad en la comunidad de estudiantes universitarios. Es así como a través de la lectura de artículos académicos encontré que tal vez el uso de la alfabetización visual pueda ayudar a desarrollar procesos de lectoescritura significativas en la comunidad; para ser más precisa, las narraciones de fotos pueden facilitar procesos de lectoescritura. Así mismo, dentro de la lectura académica se halló que la literacidad visual ha sido poco explorada a nivel universitario.

En este sentido, la narración de fotos podría ser una buena estrategia para que nuestros alumnos puedan sentir, explorar y comunicar la realidad que los rodea a través de la escritura. Sin embargo, los docentes deben ofrecer a los estudiantes las herramientas para interpretar este mundo visual de las fotografías. Según Kędra y Źakevičiūtė (2019), las generaciones millennials y postmillennials son expertos en tecnología; no obstante, en algunos casos no saben cómo evaluar las imágenes o cómo usarlas correctamente.

Así las cosas, este proyecto de investigación estará orientado a promover procesos significativos de lectoescritura en estudiantes universitarios por medio de la narración de fotografías; al mismo tiempo, se espera indagar sobre la literacidad visual a nivel universitario, el cual parece ser un tema poco explorado.

Método

Pregunta y objetivo de investigación

La pregunta de investigación que guía esta intervención pedagógica es la siguiente: ¿cómo puede el uso de narraciones fotográficas alentar a los futuros profesores de idiomas a fomentar significativas habilidades de alfabetización? Además, el objetivo principal de esta propuesta es fomentar la alfabetización en la comunidad de futuros profesores de idiomas a través de fotografías.

Instrumentos para recopilar datos

Para esta intervención pedagógica, la investigadora analizará los productos escritos de los estudiantes y el diario del docente. Las actividades escritas serán registradas dentro de un folder electrónico con el ánimo de hacer seguimiento al proceso de escritura. Por otro lado, la investigadora tendrá un diario en el que narrará sus impresiones y reflexiones sobre la intervención pedagógica.

Participantes

Los participantes de este estudio son estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Modernas, de primer semestre. Son jóvenes aprendices y sus edades oscilan entre los 16 y 28 años, trabajan y estudian para perseguir el objetivo de convertirse en maestros; por lo tanto, estudian en la noche en el horario de 6:00 p.m. a 10:00 p.m. en una universidad privada ubicada en el centro de Bogotá.

Después de dos años de cierres por el COVID-19, la mayoría de los alumnos están volviendo a estudiar presencialmente; por lo que la investigadora considera pertinente realizar algunas sesiones dentro de la universidad, así como crear algunas intervenciones fuera de esta en donde los participantes puedan salir, observar y explorar el contexto al que pertenecen.

Fundamentos conceptuales

Alfabetización visual

Villamizar Maldonado (2019) define la alfabetización visual así: “no vemos nada de manera neutra, sino que le damos sentido a esas imágenes que nos rodean, dependiendo del contexto cultural; esa capacidad de relacionarse con una imagen, interpretarla y darle sentido a partir de nuestra cosmovisión personal” (p. 23, traducción propia). Por lo tanto, se puede interpretar que la alfabetización visual podría ayudar a una mejor comprensión del mundo, probablemente puede fomentar la creatividad y podría ayudar a los alumnos a expresar ideas u opiniones. Interpretar imágenes no solo puede distorsionar la realidad, sino que las imágenes también pueden crearla.

Alfabetización a través de la fotografía

Freire y Macedo (1987) indican: “leer el mundo precede siempre a leer la palabra, y leer la palabra implica leer continuamente el mundo” (p. 25, traducción propia). Con base en la cita anterior, se puede decir que la lectura implica la interpretación de nuestras realidades. Probablemente, la alfabetización a través de la fotografía sea una puerta para ayudar a las comunidades a comprender y tomar conciencia de lo que sucede a diario. Ewald (2015) ha investigado el uso de fotos en diferentes escenarios alrededor del mundo; de hecho, tiene una buena cantidad de fotos de Colombia en las que ha invitado a educadores a usarlas en sus clases. Esta autora sugiere que se puede usar la fotografía como una herramienta para crear significado, dando diferentes puntos de vista de lo que vemos cuando miramos una foto. Tomar una

foto nos invita a pensar en las siguientes preguntas: ¿a quién se observa?, ¿quién observa? En otras palabras, nos invita a explorar las intenciones del artista a través de la fotografía.

Pedagogía del ver

Pedagogía del ver es un término acuñado por el filósofo contemporáneo Byung-Chul Han. En su libro *La sociedad del cansancio* (2015) hay un capítulo que él nombró “Pedagogía del ver”. En este capítulo, Han indica que aprender a ver es “acostumbrar los ojos a la calma, a la paciencia, a dejar que las cosas te lleguen” (p. 21, traducción propia). Por ello, el autor menciona la importancia de educar la mirada y hacer una pausa para analizar lo que ocurre a nuestro alrededor, sin agotamiento y sin la velocidad que nos lleva esta vida moderna. En nuestra vida diaria actual, se suele estar apurado, por lo que somos bastantes activos, como consecuencia se vive en un mundo mecánico. La pedagogía del ver es una invitación a tomarnos un tiempo y explorarnos a nosotros mismos, pero al mismo tiempo a hacer una pausa para explorar a los demás. Han invita a las personas a hacer una pausa, a tener una visión profunda y crítica de lo que ven; por lo tanto, se puede tener reflexiones profundas.

Investigaciones relacionadas a la literacidad por medio de la fotografía

Ha habido algunas investigaciones relacionadas con el concepto de alfabetización a través de la fotografía. Por un lado, Wiseman *et al.* (2016) desarrollaron un estudio de caso en un grupo de estudiantes de tercer grado donde el uso de fotografías permitió una nueva forma de expresarse y generar comprensión. También Choon (2019) desarrolló un estudio con un grupo de estudiantes de secundaria, en el que cada estudiante debía seleccionar e interpretar una foto sobre un tema social, lo que permitió a la investigadora visualizar las experiencias de vida de los estudiantes.

Asimismo, Sadik (2009) realizó una investigación con el objetivo de observar el impacto de la herramienta Flickr en el desarrollo de habilidades visuales de los futuros docentes, los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes interpretaron, entendieron y apreciaron el significado de los mensajes visuales; además, los estudiantes pudieron comunicarse de manera más efectiva. Los maestros en formación indicaron que les gustaba comentar las publicaciones de sus compañeros.

Estudios de investigación anteriores han mostrado algunos resultados positivos en el desarrollo de la alfabetización a través de la fotografía. Es importante señalar que, si bien esta propuesta se ha desarrollado en todos los niveles educativos, la mayoría de los estudios recaen en la educación básica y media. En la educación superior también existen estudios relacionados con el uso de la lectoescritura por medio de imágenes; sin embargo, no son tan numerosos. En nuestro rol de docentes universitarios quizás asumimos que nuestros alumnos saben interpretar imágenes o no consideramos relevante este tipo de prácticas.

Discusión

En estos momentos de retorno a la normalidad académica, los profesores y estudiantes se encuentran frente a diversos retos. En este caso, el reto de fortalecer procesos de literacidad significativos en estudiantes, que serán futuros docentes, se hará por medio de la narración de fotografías. La narración de fotografías posiblemente puede tener efectos positivos en el desarrollo de habilidades de escritura, puesto que se parte de la lectura de imágenes que, de algún modo, deben tener un significado para los estudiantes; de esta manera, en el momento de escribir se encontrará un sentido y un propósito frente a lo que se contempla. Por otro lado, el uso de la narración de fotografías puede ayudar a estimular el pensamiento crítico, ya que leer imágenes probablemente conlleve a tomar varias posturas, por ejemplo, desde la perspectiva del fotógrafo o del fotografiado. Así mismo, este tipo de prácticas invita a cuestionarse y buscar sentidos posibles frente a lo narrado por medio de una foto.

Finalmente, hoy en día, estamos todo el tiempo rodeados de imágenes, debido a la comunicación que surge a través de las apps y las redes sociales. Según estudios del siglo XXI, las personas están consumiendo imágenes a un ritmo extraordinario, de acuerdo con esto surgen de este consumo de imágenes algunas preguntas: ¿cómo estamos enseñando a nuestros alumnos a leer imágenes o fotos?, ¿los profesores sabemos leer imágenes?, entre otras que no ponen a reflexionar sobre este tema en la escuela y su interacción en la vida cotidiana.

Referencias

Chai, C. L. (2019). Enhancing visual literacy of students through photo elicitation. *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 120-129. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1567071>

- Ewald, W. (2015, 2 de enero). This is where we live. Financial Times London. <https://www.ft.com/content/76b0287e-8a21-11e4-9b5f-00144feabdc0>
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). Literacy: Reading the word and the world. Bergin & Garvey.
- Han, B.C. (2015). The Burnout Society. Stanford University Press.
- Kędra, J., & Žakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Sadik, A. (2009). Improving pre-service teachers' visual literacy through Flickr [comunicación]. World Conference on Educational Sciences, february 4-7, Nicosia, North Cyprus.
- Villamizar Maldonado, A. G. (2019). Visual literacy in adult English language teaching: An exploration of teachers' understandings and self-reported practices [tesis doctoral, Monash University]. <https://n9.cl/j7bwcj>
- Wiseman, A. M., Mäkinen, M., & Kupiainen, R. (2016). Literacy through photography: Multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 537-544. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0739-9>

SSTEAM para la enseñanza de las Ciencias Sociales

Jhon Alejandro Vargas Giraldo¹

Vargas Giraldo, J. A. (2022). SSTEAM para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 85 - 89. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/12>



¹Político y magister en Ciencias Económicas. Tiene experiencias en proyectos de investigación en enseñanza de las ciencias sociales, gestión y política educativa y enseñanza de la historia. Profesor investigador de tiempo completo del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: jhon.vargas@ugc.edu.co

Resumen

La formación de los maestros es uno de los puntos trascendentales desde donde la literatura y la experiencia han permitido evidenciar en el mediano y largo plazo transformaciones de los sistemas educativos en el mundo. Partiendo de esta premisa, el proyecto de investigación “SSTEAM para la enseñanza de las Ciencias Sociales” tuvo como objetivo articular un seminario-taller con actores externos a la Universidad La Gran Colombia (UGC) que pusiera en conversación los enfoques STEAM en escenarios de educación básica y media con modelos pedagógicos abiertos, con el fin de plantear puntos de conversación y cooperación. Allí se concluyó que las competencias disciplinares y pedagógicas deben ir de la mano con el desarrollo de las competencias tecnológicas de los maestros en formación. Al final de la experiencia se logra también identificar, como factor común dentro de los enfoques STEAM y la alfabetización digital de los maestros, la necesidad de hacer apertura a un modelo, o posiblemente un paradigma, para el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje —como el conectivismo— que permitan el aprendizaje en red y, de esta manera, lograr que el docente se piense como generador y regulador de una red de conocimientos, y así favorecer el aprendizaje en las escuelas.

Palabras clave: aprendizaje basado en problemas, ciencias sociales, modelo tecno-pedagógico, SSTEAM.

Introducción

El proyecto de investigación “SSTEAM para la enseñanza de las Ciencias Sociales” nace a partir de un seminario que se ofreció en el mes de abril del 2022, en coordinación con el equipo Steam del Abraham Lincoln School (ALS), que buscaba explorar escenarios de conversación temática, metodológica y pedagógica en la cual se integraran las Ciencias Sociales a la propuesta de innovación que ha traído el enfoque del STEAM en la formación de los niños, niñas y adolescentes.

Durante la proyección del seminario se evidenciaron confluencias pedagógicas a través de los enfoques asociados a los ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Se evidencian también consistencias en metodologías cercanas a escenarios metodológicos que implican juegos de rol, como los Scape Room, donde las y los estudiantes tienen posibilidad de explorar desde diferentes disciplinas al mismo tiempo, un reto que debe ser superado en el menor tiempo posible.

De todo el ejercicio queda como resultado significativo el tema y aplicación del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge o conocimiento técnico pedagógico del contenido) como

andamiaje metodológico que brinda la posibilidad de profundizar y priorizar la formación de maestros para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Mishra & Koheler, 2006). Allí, tal vez el enfoque y premisa paradigmática es el conectivismo, entendido como todo un campo en la formación del conocimiento que puede y debe reorientar la práctica de los docentes.

Fundamentos conceptuales y metodológicos del abordaje del problema

La consideración del modelo TPACK para la formación de licenciados y del conectivismo como una aproximación epistemológica es el punto de partida desde donde se enuncia el proyecto de investigación. Ya que la literatura ha sido enfática, en los últimos 15 años, en afirmar que son los cambios en los procesos formativos de los profesores los que darán los cambios necesarios sobre el modelo pedagógico y el proceso de enseñanza de los estudiantes en los niveles de básica y media (Kane & Staiger, 2008; Tiana Ferrer, 2011), es entonces necesario pensarse la formación de los formadores. El modelo TPACK es una aproximación metodológica (Mishra y Koheler, 2006) para la enseñanza de futuros maestros y considera que esta formación debe estar en confluencia con tres elementos: la formación pedagógica, clave en la labor del docente; la formación disciplinar, que está relacionada con el conocimiento del saber en ciencias, matemática, lenguaje, etc.; y, fundamentalmente, la integración e interacción de estos elementos con el componente tecnológico. En este último punto es donde más se enfoca y se pone de manifiesto que la alfabetización digital no es un aspecto auxiliar, sino un factor de la misma preponderancia y nivel de importancia, como lo puede ser el elemento pedagógico y el disciplinar.

En segundo lugar, se tuvo en consideración el conectivismo, entendido como un enfoque, modelo pedagógico (Renda, 2015) y aproximación epistemológica respecto a la gestión de la información y el conocimiento (Siemens, 2005). En este abordaje, se entiende que el saber se está construyendo en un sistema compuesto por una red ilimitada de información interconectada y compleja, en la cual estamos inmersos como sociedad del conocimiento. Y que es desde ella que se debe organizar los datos que circulan para facilitar, apropiar, profundizar y transformar la información en conocimiento científico y permanente en construcción (Ilomäki *et al.*, 2011).

Para la formulación de este proyecto se tuvo en consideración una revisión bibliográfica inicial para la definición de un corpus de categorías —enfoque Steam, modelo TPACK y conectivismo—. Posteriormente, la metodología presentó la necesidad de ampliar la revisión de la

literatura instrumentalizando un software para analizar la bibliografía encontrada en las bases de datos y revistas especializadas, lo cual se logró a través de una red semántica y una red conceptual. Durante el proceso, el software MAXQDA permitió identificar otras categorías y la consolidación de redes de relación de códigos, esto para la consolidación de la primera etapa de aplicación de instrumentos.

Principales resultados del proceso

Durante la exploración bibliográfica se pudieron revisar 264 artículos escogidos de revistas especializadas y buscadores asociados a la temática. Para la discriminación de esta bibliografía, se contó con el protocolo Prisma 2.0, encaminado a tener claridad sobre qué factores se tuvieron en cuenta o no para considerar o descartar alguno de los documentos encontrados. Entre los criterios usados para escoger los textos que iban a ser parte del corpus estaban: la indexación de la publicación (revista en los cuartiles Q1 Y Q2), literatura en habla inglesa, trayectoria de los investigadores, metodología usada en la investigación, financiadores de los proyectos (en algunos casos) y las conclusiones del documento —incluyendo recomendaciones y limitaciones—.

Al finalizar el proceso, se tiene una revisión documental que se usará para la construcción de una publicación de un artículo de revisión, que permita poner en discusión la temática estudiada en el contexto latinoamericano, teniendo en consideración aspectos como el contexto, el modelo pedagógico, los impactos esperados y las limitaciones geográficas y económicas que, entre otros, impidan el acceso a dichos procesos pedagógicos expuestos.

Alcances y proyección de estos resultados

Durante la revisión bibliográfica hay al menos tres aspectos claves para mencionar dentro de las conclusiones. El primer elemento es que aún la literatura no ha dimensionado los alcances de esta propuesta, ya que se tiene claro que todos los modelos de aprendizaje fueron concebidos y explorados en un periodo de tiempo en el cual la tecnología y el entorno digital no tenían el impacto que están teniendo en la actualidad, en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la educación, la pedagogía y el aprendizaje. Lo anterior puede estar llevando a considerar el conectivismo como otro paradigma dentro de las ciencias de la educación, con un impacto mayúsculo en los modelos pedagógicos que se consideren en un futuro reciente.

El segundo elemento clave a considerar en este ejercicio es que la literatura en español sobre esta temática aún se encuentra explorando dichas categorías de análisis, por lo tanto, queda mucho por escribir

respecto a cómo dicho enfoque y metodología puede presentarse en contextos como los latinoamericanos, en los cuales la conectividad al entorno digital se ve reducida, parcializada y distante de los procesos de aprendizaje que se presentan dentro del aula. Al respecto se tendría que hacer una mención especial a la necesidad de alfabetizar aula. Al respecto se tendría que hacer una mención especial a la necesidad de alfabetizar digitalmente a los profesores y padres de familia para acompañar integralmente el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Finalmente, como última consideración de esta reflexión, es entender que el campo de exploración de dicha temática requiere el abordaje transdisciplinar, de manera que no solo se integre la pedagogía, si no la psicología, las neurociencias, la sociolingüística y hasta la sociología. Ya que se debe considerar que este abordaje puede darle un cambio de 180 grados a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el aula y ahora con más fuerza fuera de ella.

Referencias

- Ilomäki, L., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2011). What is digital competence? European Schoolnet. Repository University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/154423>
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2008). Estimating teacher impacts on student achievement: An experimental evaluation [Working Paper]. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w14607>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Renda, G. (2015). Connectivism as a pedagogical model within industrial design. *Education, Procedia Technology*, 20, 15-19. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2015.07.004>.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Tiana Ferrer, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28905>

Robótica educativa, un escenario para la enseñanza y el aprendizaje

Álvaro Josserand Camargo Pérez¹
John Álvaro Munar Ladino²
Anderson Javier Mojica Vargas³
Carlos Eduardo León Salinas⁴

Camargo Pérez, A. J., Munar Ladino, J. A., Mojica Vargas, A. J. y León Salinas, C. E. (2022). Robótica educativa, un escenario para la enseñanza y el aprendizaje. Memorias del VII Congreso Internacional en Innovación Educativa para la Transformación Social y la Apropiación del Conocimiento: la formación integral en el siglo XXI, 1(1), 90 - 94. <https://ojs.ugc.edu.co/index.php/CongresoInnovaEd/article/view/13>



¹Ingeniero electrónico y magíster en Educación. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: alvaroj.camargo@ugc.edu.co

²Licenciado en Matemáticas y magíster en Educación. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: john.munar@ugc.edu.co

³Licenciado en Matemáticas y magíster en Educación. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: anderson.mojica@ugc.edu.co

⁴Licenciado en Matemáticas y magíster en Docencia de las Matemáticas. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: carlos.leon@ugc.edu.co

Resumen

La robótica educativa es considerada una herramienta pedagógica que prepara a los estudiantes para el escenario de los retos de la industria 4.0 y que ayuda a desarrollar distintas habilidades, como la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración, el trabajo en equipo y la comunicación. A la robótica, se une también el pensamiento computacional, entendido como una habilidad necesaria para analizar y resolver problemas por medio de técnicas informáticas, como la abstracción, el pensamiento algorítmico, la automatización, la descomposición, la depuración y la generalización. Esta unión tiene el objetivo de constituir una oportunidad de aprendizaje por medio de la construcción y programación de robots, para que los futuros docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia comprendan, analicen, apliquen y se animen a los desafíos del mundo real.

Palabras clave: automatización, inteligencia artificial, pensamiento computacional, robótica educativa.

La cuarta revolución industrial llegó con grandes adelantos tecnológicos, generando cambios sociales y culturales, tanto en los gobiernos como en los sistemas de producción y consumo. Su desafío se centra, principalmente, en la automatización, al reemplazar los trabajos tradicionales por máquinas autónomas; en la ciberseguridad, ante la necesidad de protección de los datos que se intercambian al estar siempre conectados; en la ética y la privacidad, bajo la posibilidad del buen uso y control de los datos; en el gobierno digital, como mecanismo de participación ciudadana garantizando su seguridad, protección y equidad; y, por último, los cambios en las habilidades laborales ante los nuevos retos de la fuerza del trabajo del futuro.

Esta nueva revolución industrial necesita de nuevos ciudadanos que se adapten velozmente a las nuevas formas de vivir, aprender, trabajar y de creación de oportunidades, con el fin de que puedan atender a las problemáticas y necesidades del mercado y de las sociedades. Como menciona Roza-García (2020), a través de la inteligencia artificial, la robótica, el internet de las cosas, el big data, la computación en la nube, la realidad aumentada, entre otros procesos de última generación, ingresan a la sociedad estas tecnologías disruptivas, emergentes y habilitadoras, las cuales ofrecen expectativas de un futuro interconectado y permiten crear sinergias con otras tecnologías, lo que posibilita su propia evolución y transformación.

En este panorama, el Foro Económico Mundial (2016) menciona que es inevitable seguir bajo el mismo modelo de enseñanza y aprendizaje, por esto surge la posibilidad de una formación que aporte las compe-

tencias necesarias para desempeñarse en esta nueva industria 4.0. En este escenario, el docente asume un papel importante en tanto que es un facilitador que lleva a sus estudiantes a comprender y profundizar las oportunidades que ofrecen estas tecnologías en la enseñanza, permitiendo transformar las competencias y potencializar el aprendizaje de sus estudiantes para el futuro y lograr que adquieran habilidades que puedan emplear y transmitir para toda la vida.

Una de las tecnologías de esta nueva revolución es la inteligencia artificial (IA). De acuerdo con Rouhiainen (2018), esta se define como la capacidad que tienen las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y tomar decisiones tal como lo haría un ser humano, con la particularidad de que no necesitan descansar y con mínima posibilidad de error. Esta nueva tecnología realiza tareas que normalmente podría hacer una inteligencia humana como aprender y resolver problemas, por lo que ya se está utilizando en muchas circunstancias de la vida cotidiana y esto obliga a hacer un análisis de las posibles ventajas y desventajas que puedan generar.

En el caso de la educación, según Colombia Aprende (2022), la IA presenta varias ventajas, entre las que está una nueva posibilidad de enseñar y aprender. El diseño de tutores que puedan evaluar, identificar errores, retroalimentar, asesorar y registrar avances personalizados permite optimizar el tiempo que pierden los docentes en actividades repetitivas. Un ejemplo de las ventajas de las IA en la educación podría estar, como mencionan Jara y Ochoa (2020), en la personalización de la educación a través de plataformas de tutorías inteligentes, las cuales brindan instrucción con base en perfiles y respuestas de interacciones que se adaptan de acuerdo con la dificultad, el ritmo, los materiales y la retroalimentación que reciben. Esto podría mejorar el rendimiento académico y desarrollo de habilidades en los estudiantes. Al mismo tiempo, también pueden presentar desventajas como es la afectación de las habilidades sociales, la creatividad, la autoría, entre otros.

Por otra parte, la programación es una competencia fundamental en la cuarta revolución industrial, ya que permite desarrollar habilidades cognitivas, pensar crítica y lógicamente, analizar problemas y buscar diferentes soluciones. La programación es una gran aliada en la educación, puesto que activa la creatividad, la innovación, fomenta el trabajo en equipo y está inmersa dentro de las pedagogías concurrentes, como puede ser el enfoque STEM (del inglés, Science, Technology, Engineering and Mathematics).

Otra tecnología que se aprecia en esta industria 4.0 es la robótica que, de acuerdo con Revista de Robots (2020), es la ciencia que desarrolla máquinas programables que pueden realizar tareas de manera

autónoma y que, en ocasiones, puede simular las habilidades de los humanos. Tomando como base lo anterior, es posible, a través de la operación de robots, generar en el campo educativo una disciplina interdisciplinar que permita desarrollar habilidades en los estudiantes en las áreas de STEM. La robótica educativa desarrolla el pensamiento lógico; amplía la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; favorece la creatividad, el trabajo colaborativo, la interdisciplinariedad, la toma de decisiones y eleva el pensamiento crítico.

La articulación entre la IA y la robótica educativa se realiza mediante el pensamiento computacional, entendido como una habilidad para analizar y resolver problemas de manera lógica y sistemática, que utiliza conceptos y técnicas de la informática. Ambas disciplinas están estrechamente relacionadas, ya que la robótica educativa se basa en el pensamiento computacional y permite aplicar conceptos teóricos y enseñar habilidades prácticas, como la resolución de problemas y el trabajo en equipo. Al programar y controlar a un robot, los estudiantes aprenden a utilizar la lógica y el razonamiento para resolver problemas y realizar tareas. Por otra parte, la inteligencia artificial utiliza técnicas del pensamiento computacional como la creación de algoritmos, la abstracción, la identificación de patrones, entre otras tareas de forma autónoma.

El proyecto “Robótica educativa, un escenario para la enseñanza y el aprendizaje” es una apuesta investigativa que propone el desarrollo de un programa de formación científica, dirigido a los futuros maestros de las licenciaturas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia. Su fin es desarrollar un espacio académico enfocado en la generación de competencias científicas, tecnológicas y computacionales mediadas por la robótica educativa. Para lograr lo anterior se requiere: primero, caracterizar las habilidades y competencias tecnológicas de los futuros maestros en relación con la robótica educativa; segundo, diseñar un programa de formación en robótica educativa que potencialice esas habilidades y competencias; finalmente, implementar el espacio académico para fomentar el interés por la robótica educativa, como un escenario de enseñanza-aprendizaje que fortalezca las competencias y habilidades necesarias para el siglo XXI.

Se espera que la robótica educativa sea una herramienta pedagógica que tome cada vez más importancia, gracias a su capacidad para promover el aprendizaje de habilidades importantes como la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración. El diseño, la construcción y la programación de robots permite que los estudiantes vean, comprendan, analicen y apliquen los diferentes conceptos relacionados con el STEM, lo que genera motivación con su propio apren-

dizaje, ayudándoles a prepararse para enfrentar los diferentes desafíos del mundo real y lograr el éxito en sus futuras carreras.

Referencias

- Colombia Aprende. (2022, 11 de agosto). Aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación. <https://n9.cl/8ixyo>
- Jara, I. y Ochoa, J. M. (2020, mayo). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación [Documento de trabajo IDB-DP-00776]. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0002380>
- Revista de Robots. (2023, 8 de junio). Qué es un robot y ejemplos de tipos de robots. Revista de Robots. <https://revistaderobots.com/robots-y-robotica/que-es-un-robot-y-tipos-de-robots/>
- Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial: 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro. Alienta Editorial.
- Rozo-García, F. (2020). Revisión de las tecnologías presentes en la industria 4.0. Revista UIS Ingenierías, 19(2), 177-191. <https://doi.org/10.18273/revuin.v19n2-2020019>





UNIVERSIDAD
La Gran Colombia