

APROPIACIÓN, GESTIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO 2019

ISBN: 978-1-945570-95-7



PARTE II - UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

Título original

Libro de investigación: ***Apropiación, gestión y uso edificador del conocimiento***

Varios autores

Libro de investigación con ISBN: 978-1-945570-95-7.

Primera Edición, mayo de 2019

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali

Coedición: Universidad del Quindío

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

Consejo Editorial Congreso

Neira del Carmen Loaiza Villalba, Ph D. Grupo de investigación ESAPIDEX-B, Universidad del Quindío

Carlos Adolfo Rengifo –Ana María Aragón Holguín, Universidad de San Buenaventura

Yovany Ospina Nieto, Universidad Pontificia Bolivariana

Comité científico Redipe

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid, España

José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe, España

Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University, Estados Unidos

Agustín de La Herrán Gascón, Ph D. Universidad Autónoma de Madrid, España

Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe

Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa

Julio César Arboleda, Ph D. Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia- New York, EE UU.

PARTE II

UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

COLOMBIA

JOSÉ FERNANDO ECHEVERRY MURRILO
Rector

MARTHA LUZ VALENCIA CASTRILLÓN
Vicerrectora Académica

JORGE ENRIQUE GÓMEZ MARÍN
Vicerrector de Investigaciones

JHOJAN CARDONA PATIÑO
Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación

LUZ STELLA ZULUAGA JARAMILLO
Directora de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés

CONTENIDO

SEGUNDA PARTE

PRÓLOGO	7
GENERALIDADES	8
EJE TEMÁTICO EDUCACIÓN Y LENGUAJES	14
DESARROLLO DEL ESPÍRITU CREATIVO E INVESTIGATIVO EN LA UNIVERSIDAD. TIC Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN IDIOMAS EXTRANJEROS	15
María Otilia Cancino Rico	15
LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA BILINGÜE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	36
Margarita Alexandra Botero Restrepo y Neira Loaiza Villalba	36
FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA IDENTIDAD NARRATIVA DE RICOEUR Y DE LA SECUENCIA NARRATIVA DE BRÉMOND EN LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA	66
Jorge Hernán Herrera Pineda	66
EL CURRÍCULO SUGERIDO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CONTEXTO DE ESCUELA NUEVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIADA POR LA TECNOLOGÍA PARA POTENCIAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE	87
Jacqueline García Botero, Oscar de Jesús Tusarma, Daniela Restrepo Cañas y Cristian Camilo Reyes	87
ESTILOS DE APRENDIZAJE INTERCULTURALES Y MODALIZACIÓN EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS (CARTA ARGUMENTATIVA) EN ESTUDIANTES BILINGÜES ESPAÑOL-FRANCÉS DE LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UNA COLOMBIANA Y UNA FRANCESA	101
Neira Loaiza Villalba y Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz	101
READING COMPREHENSION IN L2 OF 10th and 11TH GRADE DEAF AND HEARING STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL IN THE DEPARTMENT OF QUINDÍO	126
Daniela Restrepo Cañas	126
LEARNING MENUS TO DIFFERENTIATED TEACHING AND LEARNER- CENTERED APPROACH	137
Larissa Tatiana Rico y Yenifer Agudelo Correa	137
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	149

Susana Andrea Pérez Ríos	149
LA INTERLENGUA Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD TEXTUAL ARGUMENTATIVA (CARTAS AL LECTOR) EN (L1) ESPAÑOL Y (L2) INGLÉS EN ESTUDIANTES DE 6° SEMESTRE DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA	161
Stefania Marulanda Agudelo.....	161
FÓRMULA PEDAGÓGICA DE DESARROLLO BILINGÜE Y RESULTADOS SUPERIORES EN LOS COMPONENTES DE LECTURA CRÍTICA E INGLÉS DE LA PRUEBA SABER 11 (2015-2018) EN DOS COLEGIOS PRIVADOS BILINGÜES DEL EJE CAFETERO, COLOMBIA	175
Edward Andrés Calonje Arroyave	175
PENSAMIENTO DIVERGENTE, CREATIVIDAD Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE (ESPAÑOL-INGLÉS) EN ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE UNA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS COLOMBIANA	200
Ana María Calderón Gutiérrez.....	200
COMPETENCIA BILINGÜE Y ARGUMENTACIÓN ORAL COLOQUIAL EN ESPAÑOL (LENGUA MATERNA) EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN PÚBLICO BILINGÜE Y CONVENCIONAL: GRADO NOVENO	212
Lady Jhoana Coral Jaramillo	212
RELACIÓN ENTRE LA DENSIDAD LÉXICA EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE OPINIÓN EN ESPAÑOL (L1), INGLÉS (L2) Y FRANCÉS (L3) DE ESTUDIANTES DE 8° SEMESTRE DE LENGUAS MODERNAS EN LA UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO	228
Gilmar Leandro Gómez Marulanda.....	228
ESTILOS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y CONVERGENTE EN LA DIÉGESIS DEL CUENTO EN L1 Y L2 EN SUJETOS EN FORMACIÓN BILINGÜE EN IX GRADO DE ENRIQUECIMIENTO POR INMERSIÓN PRECOZ TOTAL	245
Clarena Sierra Orozco	245
¿QUÉ OCURRE CON LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA? UNA MIRADA A LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 3, 5 Y 9 EN LA CIUDAD DE ARMENIA, QUINDÍO	254
Jenniffer Viviana Rojas Ortiz	254
EL VALOR DE LA LITERACIDAD COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	274
Surle Lucero Arias Aguirre.....	274
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS IV DE UNA LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS, DE UNA UNIVERSIDAD	

PÚBLICA COLOMBIANA, EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS ACADÉMICAS INTERCULTURALES DESDE SUS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	284
Yeins Jonathan Cuatin Pantoja, Lina María Guasmayan Villarreal	284
Andrés Felipe Morales Duque, Leidy Jhoana Cardona y Andrés Daniel Correa Díaz .	284
EL CUADRO BIBLIOMÉTRICO EN EL ESTADO DEL ARTE EN INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS	304
Carolina Cuervo, Jorge Eduardo Galvis, Yordan Quintero y Laura Valencia	304
SENTIDOS DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE ESCUELA NUEVA: UNA MIRADA A LA REALIDAD DE CUATRO ESCUELAS RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL QUINDÍO	322
Jhon Jaiver Aguirre Atehortua, Andrea Catalina Mosquera Hanrryr, Yazmin Robayo Mayor, Humberto Carlos Rojas Correa y Valeria Soto Durán	322
EJE TEMÁTICO EDUCACIÓN Y CAMPOS DEL CONOCIMIENTO	336
INSUFICIENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DEL HOLISMO EN EL EJERCICIO CIENTÍFICO DE LA ECOLOGÍA. UN APOORTE DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO Y LA TRANSDISCIPLINA	337
Jorge Luis Montealegre Torres	337
SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN SOBRE MODELOS ATÓMICOS EN SÉPTIMO GRADO ..	352
Mayra Yiseth Sepúlveda Hernández ¹ y Sara Marcela Truque Salazar ²	352
IMPLEMENTACION DE BAÑOS ECOLOGICOS COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO TURISTICO SOSTENIBLE EN MANZANILLO DEL MAR	372
Amalia Peña Rodríguez	372
LA INTEGRAL DEFINIDA DESDE UN ENFOQUE SOCIOEPISTEMOLÓGICO EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	391
Cristhian López Leyton, Eliécer Aldana Bermúdez, y Jhon Darwin Erazo Hurtado	391
EL SABER DEL “PROFE”, UNA BÚSQUEDA DE LA DIDÁCTICA EN LAS ESCUELAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA	410
Jenny Marcela López Morales	410
AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO	432
Dora Luz Álvarez García	432

PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Universidad del Quindío, USB y Universidad Pontificia Bolivariana de Palmira**, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al ***I Congreso Iberoamericano Interinstitucional Apropiación, Gestión y Uso edificador de Conocimiento***, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con las universidades en referencia, entre el 2 y 6 de mayo de 2019.

De este modo, Redipe avanza en su compromiso de generar oportunidades y capacidades para promover la apropiación, generación, aplicación, transferencia y socialización del conocimiento con el que interactúan agentes educativos de diversos países.

En este libro, presentamos 25 capítulos relacionados con investigaciones concluidas, en curso o propuestas, vinculadas a diferentes ejes temáticos del *I Congreso Iberoamericano Interinstitucional Apropiación, Gestión y Uso edificador de Conocimiento* organizado por el grupo ESAPIDEX-B en la Universidad del Quindío el 3 de mayo de 2019. En este sentido, los lectores podrán acercarse a diferentes líneas temáticas: Educación, bilingüismo, interculturalidad y literacidad; Educación matemática; Educación ambiental y ciencias naturales; Pedagogía y didáctica; Educación física y Educación y TIC, entre otras. 60% de las investigaciones son realizadas por docentes del eje cafetero que cursan estudios de maestría y doctorado. Destacamos, en este libro, la presencia de tres capítulos desarrollados por estudiantes de pregrado del semillero del grupo de investigación ESAPIDEX-B.

Julio César Arboleda, Ph D

Director Redipe

direccion@redipe.org

**GENERALIDADES
PARTE II
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO
ARMENIA, COLOMBIA**



**REDIPE: RED IBEROAMERICANA DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO-FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LENGUAS MODERNAS CON ÉNFASIS EN INGLÉS Y
FRANCÉS
Y GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESAPIDEX-B**

**I CONGRESO IBEROAMERICANO INTERINSTITUCIONAL
APROPIACIÓN, GESTIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO**

Lugar: Sesión Universidad del Quindío: Auditorio Euclides Jaramillo Universidad del Quindío

Fecha: 03 de mayo de 2019
8:00 am a 6:00 pm

PRESENTACIÓN

Para nuestra Alma Máter es un honor acoger este I Congreso Iberoamericano interinstitucional y II Simposio Iberoamericano De Estudiantes Sentipensantes que se realizará simultáneamente, bajo el respaldo académico de REDIPE, entre el 02 y el 06 de mayo en varias universidades del suroccidente colombiano: en Cali, en la Universidad del Valle y en la Universidad de San Buenaventura (mayo 2 y 3); en Palmira, en la Universidad Pontificia Bolivariana (mayo 6) y, en Armenia, en la Universidad del Quindío (mayo 3), organizado por el grupo de investigación ESAPIDEX-B del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés.

APOYAN

Southern Connecticut State University, Facultad de Educación Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo; UNACH, U Israel, Doctorados Educación – Universidad La Serena y Universidad Católica del Maule (Chile), Universidad Autónoma de Baja California (México), CIHCyTAL, RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI, RIPRI, NIES

DIRIGIDO A

Docentes, estudiantes de pregrado y posgrado y egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío y de otras universidades de la región y el país.

PROPÓSITO

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, profesores y egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación y de otras universidades que indagán y participan activamente en la generación de espacios más humanos para la vida

desde los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la innovación y otros ejes temáticos en los diversos niveles y áreas de la formación presencial y virtual.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos pedagógicos e investigativos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de educar para la vida desde los ámbitos de referencia.

EJES Y LÍNEAS TEMÁTICAS UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

Educación y campos del conocimiento

- Educación y desarrollo (ambiental, social, sustentable, socioafectivo, humano, otros);
- Educación e infancias
- Educación ambiental y ciencias naturales
- Educación matemática
- Educación física, deporte y recreación
- Educación y ciencias sociales
- Educación, ciencia, tecnología e innovación
- Educación, arte y cultura (todas las expresiones y disciplinas artísticas)

Educación y lenguajes

- Educación, lenguas, culturas y diversidad
- Bilingüismo, interculturalidad y diversidad
- Lingüística y literatura
- Literacidad y biliteracidad
- Escritura académica y conocimiento
- Prácticas y procesos pedagógicos en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Educación, pedagogía, didáctica, currículo y contexto

- Educación y pedagogía (diferentes temas y niveles de educación)
- Perspectivas pedagógicas emergentes (radical e inclusiva, mesoaxiológica, de la alteridad, comprensivo edificadora, crítica, otras)
- Modelos y proyectos pedagógicos, investigativos y educativos
- Currículo, didáctica y evaluación
- Calidad, dirección, gestión y políticas educativas
- Educación, Ética y valores
- Educación y posconflicto

COORDINADORES DEL EVENTO INTERINSTITUCIONAL

Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío

Jesús María Mina, Institución Universitaria Bellas Artes

Carlos Adolfo Rengifo –Ana María Aragón Holguín, Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura

Alejandro Ulloa Sanmiguel, Universidad del Valle

Yovany Ospina Nieto, Universidad Pontificia Bolivariana

Wilson Canizales, Escuela Nacional del Deporte I U.

COMITÉ CIENTÍFICO UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

Martha Luz Valencia Castrillón, Ph D., Vicerrectora Académica Universidad del Quindío
Neira Loaiza Villalba, Ph D. Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en I-F
Margarita Alexandra Botero Restrepo, Doctoranda, Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en I-F
Jorge Hernán Herrera Pineda, Mg, Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en I-F
Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz, Mg. Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en I-F
Jacqueline García Botero, Mg. Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en I-F
Miguel Ángel Caro, Ph D. Licenciatura en Literatura y Didáctica de la lengua materna
Lina Gallego Berrio, Ph D. Licenciatura en Matemáticas
Rocío Stella Suárez, Mg., Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.
Oscar Eduardo Sánchez Muñoz, Mg. Licenciatura en Educación Física

COMITÉ CIENTÍFICO REDIFE

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil
Manuel Salamanca López Ph D, Universidad Complutense de Madrid
José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe
Carlos Arboleda A. PhD Investigador Southern Connecticut State University (USA)
Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid
Mario Germán Gil Claros, Grupo de Investigación Redipe
Rodrigo Ruay Garcés, Chile. Coordinador Macroproyecto Investigativo Iberoamericano Evaluación Educativa
Julio César Arboleda, Ph D Dirección General Redipe. Grupo de investigación Educación y Desarrollo humano, Universidad de San Buenaventura

CONFERENCIAS CENTRALES

Aprendiendo a innovar: recursos para una dinamización del proceso enseñanza-aprendizaje
MANUEL JOAQUÍN SALAMANCA LÓPEZ, Ph D. Investigador de la Universidad Complutense de Madrid
Presidente de REDIFE en España.

Los estilos de aprendizaje y las TIC: herramientas didácticas para el desarrollo del espíritu investigativo y creativo en docentes en formación
MARÍA OTILIA CANCINO RICO, PhD. Docente investigadora, líder ESAPIDEX-B Universidad del Atlántico.



		1ER CONGRESO IBEROAMERICANO INTERINSTITUCIONAL APROPIACIÓN, GESTIÓN Y USO EDIFICADOR DEL CONOCIMIENTO II SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE ESTUDIANTES SEMIPENSANTES		FECHA 03 MAYO 2019 UNIVERSIDAD DEL QUINDIO AUDITORIO EUCLIDES JARAMILLO 08 AM ▶ 06 PM	
Ponencias simultáneas					
Auditorio Euclides Jaramillo		Salón F3-405		Salón F3-305	
Salón F3-304					
2:35-3:00		Reading comprehension in L2 of 11th grade deaf and hearing students of a public school in the department of Quindio Daniela Restrepo Cañas Universidad del Quindio		Insuficiencias epistemológicas del holismo en el ejercicio científico de la ecología. Un aporte desde el pensamiento complejo y la transdisciplina Jorge Luis Montealegre Torres Secretaría de Educación de Armenia	
		Estilos de aprendizaje interculturales y modalización en textos argumentativos (carta argumentativa) en estudiantes bilingües español-francés de licenciatura en lenguas extranjeras de dos universidades públicas: una colombiana y una francesa. Neira del Carmen Loalza Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz Universidad del Quindio		Mise en œuvre de l'identité narrative ivoirienne dans le développement des compétences pragmatiques des étudiants de français langue étrangère dans une université colombienne Jorge Hernán Herrera Pineda Universidad del Quindio	
3:00-3:25		Estilos de pensamiento divergente y convergente en la diégesis del cuento en L1 y L2 en sujetos en formación bilingüe en IX grado de enriquecimiento por inmersión precoz total Clarena Sierra Orozco Universidad del Quindio		¿Qué ocurre con los procesos de Lectura y escritura en la escuela?: una mirada a los resultados de las pruebas saber 3, 5 y 9 en la ciudad de Armenia Jennifer Viviana Rojas Ortiz Universidad del Quindio	
		Competencia bilingüe y argumentación oral coloquial en español (lengua materna) en entornos de educación público bilingüe y convencional: grado 9 Lady Jhoana Coral Jaramillo Universidad del Quindio		Learning Menus to Differentiated Teaching and Learning Larissa Tatiana Rico Yenifer Agudelo Correa Universidad del Quindio	
Pausa (3:25-3:45)					



		FECHA 03 MAYO 2019 UNIVERSIDAD DEL QUINDIO AUDITORIO EUCLIDES JARAMILLO 08 AM ▶ 06 PM ORGANIZADO POR UNIVERSIDAD DEL QUINDIO - VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO COOPERACIÓN EDUCACIONAL CONSEJO NACIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR 	
Auditorio Euclides Jaramillo	Salón F3-405	Salón F3-305	Salón F3-304
3:45-4:10 Relación de la densidad léxica en textos argumentativos de opinión a nivel tridireccional en español (L1), Inglés (L2) y francés (L3) en estudiantes de 8° semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas en la Universidad del Quindío Gilmar Gómez Marulanda Universidad del Quindío	Implementación de baños ecológicos como plan estratégico de implementación para potenciar el turismo sostenible en manzanillo mar Amalia Peña Rodríguez Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar	La conciencia metalingüística y la argumentación escrita bilingüe: un acercamiento teórico-metodológico Neira Loalza Villalba Alexandra Botero Restrepo Universidad del Quindío	Pensamiento divergente, creatividad y competencia argumentativa escrita bilingüe (Español-Inglés) en estudiantes de sexto semestre de una licenciatura en lenguas modernas colombiana Ana María Calderón Gutiérrez Universidad del Quindío
4:15-4:40 El saber del "profe", indagación sobre la didáctica en las escuelas de formación deportiva Jenny Marcela López Morales Universidad del Quindío			El valor de la literacidad como mediación pedagógica en el ámbito escolar Surie Lucero Arias Aguirre Juan Carlos Palacio Bernal Universidad Católica de Manizales
4:45-6:00 Cierre del evento (Auditorio Euclides Jaramillo)			



EJE TEMÁTICO
EDUCACIÓN Y LENGUAJES

**DESARROLLO DEL ESPÍRITU CREATIVO E INVESTIGATIVO EN LA
UNIVERSIDAD. TIC Y ESTILOS DE APRENDIZAJE EN IDIOMAS
EXTRANJEROS**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE AND INVESTIGATIVE SPIRIT IN THE
UNIVERSITY. ICT AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING STYLES**

María Otilia Cancino Rico¹

oticar@gmail.com
mariaotiliacancino@mail.uniatlantico.edu.co

Universidad del Atlántico

Barranquilla, Colombia

Resumen

¹ María Otilia Cancino Rico es doctora en Ciencias de la Educación, de la Universidad del Atlántico, magíster en Didactique du Français Langue Étrangère, de la Universidad del Rosario, Especialista en Ciencias de la Comunicación y de la Información de la Universidad de la Sorbonne Nouvelle París III. Coordinadora del Grupo de investigación ESAPIDEX-B en la Universidad del Atlántico.

El presente artículo está fundamentado en la experiencia de la autora al desarrollar la investigación intitulada “Desarrollo del espíritu creativo e investigativo en la Universidad. TIC y estilos de aprendizaje en idiomas extranjeros”, cuyo propósito fue desarrollar el espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación de idiomas extranjero, utilizando como herramienta didáctica la articulación TIC y estilos de aprendizaje. El mismo se sustentó en los postulados teóricos de: Cabero (2007), Morrissey (2010), Cortés, (2010), Marqués (2013), Cancino, Loaiza y Zapata (2009), López y Silva (2009), Álvarez (2006), entre otros. La investigación se orientó bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método inductivo. La población estuvo conformada por estudiantes de una licenciatura en idiomas extranjeros de una universidad pública del Caribe colombiano. Las técnicas utilizadas para la obtención de los datos fueron la encuesta y el análisis documental. Partiendo de dicho análisis, se genera un conjunto de reflexiones que justifican la implementación de una metodología innovadora y pertinente al considerar la articulación TIC–estilos de aprendizaje para desarrollar el espíritu creativo e investigativo de quienes aspiran a ejercer la docencia en tiempos de la globalización. En este artículo se presentan solamente los resultados relacionados con el perfil de estilos de aprendizaje de los estudiantes, obtenido de la aplicación de los cuestionarios CHAEA e ISALEM.

Palabras clave: Formación docente, espíritu creativo, investigación, estilos de aprendizaje, idiomas extranjeros.

Abstract

This paper is based on the experience of the author to develop the research entitled "Development of the creative and investigative spirit in the University. ICT and foreign language learning styles." It aims to develop the creative and investigative spirit of teachers in language training abroad, using joint ICT and learning styles as a teaching tool. It was based on theoretical assumptions of Cabero (2007), Morrissey (2010), Cortes, (2010), Marquis (2013), Cancino, Loaiza and Zapata (2009), Lopez and Silva (2009), Alvarez (2006), among others. The research focused under the interpretative paradigm, with qualitative approach and inductive method. The population was formed by students of a Bachelor's degree in foreign languages from a public University in the Colombian Caribbean. The techniques used to obtain the data were the survey and documentary analysis. Based on this analysis, it generated a series of reflections that justify the implementation of an innovative and relevant methodology to consider joint ICT-learning styles to develop creative and investigative spirit of those who they want to teach in times of globalization. This paper only presents the results related to the profile of learning styles of students, obtained from the application of the CHAEA and ISALEM questionnaires.

Key words: teacher training, creative spirit, research, learning styles and foreign language.

INTRODUCCIÓN

Los avances surgidos en la sociedad con el impulso de las tecnologías han representado cambios trascendentales para la vida humana en su desarrollo dentro de los procesos sociales, con especial repercusión en las interacciones entre los seres humanos, llegando a demarcar pautas que rigen las actividades culturales, sociales y por ende, educativas.

El auge alcanzado con la incorporación de las nuevas tecnologías a la educación ha guiado el surgimiento de nuevas demandas y exigencias principalmente para los sujetos involucrados en el proceso formativo, a saber: el docente y el estudiante, a quienes se les pide ejercer conscientemente como seres que aprenden desde una relación mantenida bajo contenidos específicos y con influencia determinante del contexto donde se lleva a cabo la actividad educativa.

Dentro de ese marco, se concreta una educación orientada a lograr la formación de un ciudadano con capacidad para ejercer con criterios propios, el desenvolvimiento eficaz en la sociedad de la información y el conocimiento, lo cual implica que se ha ido configurando una manera particular de entender la educación y en consecuencia, se puntualizan metas que subrayan el protagonismo del alumno en el proceso de construcción del conocimiento, y en el docente, la mediación de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la educación se concreta bajo el interés de alcanzar la formación de seres con conciencia acerca de la forma cómo piensan y aprenden, para, de ese modo, convertirse en los conductores de sus propios aprendizajes, llevando adelante una nueva manera de participación activa dentro de los procesos de aprender.

De allí, la necesidad de explicitar cómo se puede desarrollar el espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación por medio de las TIC y tomando en

cuenta sus estilos de aprendizaje, pues no basta con dotar los ambientes de aprendizajes para contar con los recursos tecnológicos y materiales necesarios, sino que estos recursos requieren ser aprovechados en función de los estilos de aprendizajes de los docentes en formación.

De cara a lo señalado, surge la necesidad de desarrollar el espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación de idiomas extranjero, utilizando como herramienta didáctica la articulación TIC–estilos de aprendizaje.

El estudio se fundamenta teóricamente en algunos conceptos que permiten explicar el desarrollo del espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación de idiomas extranjero, utilizando como herramienta didáctica la articulación TIC – estilos de aprendizaje, la cual ha sido construida sobre la base de los planteamientos presentados por diferentes autores consultados, en correspondencia con los objetivos del estudio y la realidad de su contexto.

TIC y educación

Las tecnologías de la información y la comunicación, permiten transmitir datos de manera instantánea. La conectividad y el uso de las TIC son la base para reducir la brecha digital, esto es, la diferencia entre quienes tienen acceso a las tecnologías y quienes no, teniendo en cuenta que estas tecnologías proporcionan mejores oportunidades de desarrollo y progreso. De allí, la masificación de las TIC conduce hacia la consolidación de una verdadera sociedad de la información, en ese aspecto, el campo educativo requiere estar a la vanguardia de esta revolución tecnológica, por lo que las TIC y la educación de manera innegable poseen unos puntos de conexión imprescindibles en la era actual.

Por su parte, Cabero (2007), plantea que los cambios generados por las TIC están incluyendo todos los niveles sociales, y el escenario de la educación es uno de los más transformados. Lo que antes se explicaba a través esquemas lógicos y matemáticos, por ejemplo, en el tema de la teoría de la comunicación, hoy se intenta comprender desde teorías más complejas; lo que hace relativamente poco tiempo se presentaba como un depositario y muestrario de información, hoy

empieza a aparecer como un constructor colaborativo de información y conocimiento, ejemplo de ello es la visión que existe detrás del fenómeno Web 2.0

En esa misma línea de pensamiento, Morrissey (2010), afirma que el acceso a herramientas TIC, programas y materiales en el aula, puede ofrecer un entorno más productivo para el aprendizaje y una experiencia docente transformadora. Por ende, el precitado autor considera que la utilización de contenidos digitales de calidad enriquece el aprendizaje y puede, a través de simulaciones y animaciones, ilustrar nociones, teorías y principios que facilitan la comprensión de los estudiantes.

Los autores antes citados, consideran que para lograr el propósito de transformar los espacios de aprendizaje a través de las TIC, los sistemas educativos deben asumir dos desafíos interdependientes; el primero de ellos es demostrar clara y exitosamente el valor educativo de las TIC; el segundo, ligado al anterior, consiste en convencer a los administradores de recursos públicos nacionales y a las entidades gubernamentales encargadas del tema educativo que provean la inversión necesaria para lograr un cambio real en la educación a través de las TIC.

La enseñanza del idioma extranjero en algunos lugares del mundo

Podemos decir que no hay certeza científica sobre el origen del lenguaje, pero sí es preciso puntualizar que el número de lenguas que actualmente se habla en el mundo se estima entre 6.000 y 7.000 (Alonso Cortes, 2010). Además, en cada país pueden existir varias lenguas, incluyendo los idiomas oficiales y los dialectos de distintos grupos étnicos, indígenas o tribales. Ahora bien, se encuentran regiones en que las personas por lo general hablan perfectamente más de dos idiomas, y quizás el contexto socio demográfico se los permite, porque sus países vecinos inmediatos hablan otro idioma y el fuerte intercambio cultural, social o comercial hace que se vean obligados, o familiarizados con el manejo de la lengua del país vecino.

De igual forma, en América Latina ha proliferado la creación de instituciones no formales de educación que se dedican en forma exclusiva a enseñar una segunda lengua; y su avance ha sido tal que las universidades han debido reconocer los estudios extracurriculares que hacen sus estudiantes en tales instituciones, a los fines de validarlos como requisito previo al otorgamiento de títulos universitarios.

Aporte de las TIC a la enseñanza del idioma extranjero

Existe una variedad de métodos para la enseñanza de idiomas extranjeros; entre ellos, los más utilizados son: el de inmersión, el audio lingual, el método directo, el ecléctico y el comunicativo. Las recientes transformaciones tecnológicas y las crecientes necesidades actuales de la sociedad, han conducido a redefinir las metodologías tradicionales utilizadas para la enseñanza de una segunda lengua, y ahora se prefieren métodos más participativos, en los que se privilegia el uso de las tecnologías de la información y comunicaciones TIC.

En cuanto al uso de las TIC en la educación, y más especialmente en la enseñanza de idiomas extranjeros, Marqués (2013) afirma que el objetivo de las nuevas tecnologías en la academia no es solamente innovar, lo realmente trascendental es la formación del estudiante y su éxito escolar- profesional. En la postura de Cancino, Loaiza y Zapata (2009), el Internet es considerado un elemento importante en cualquier carrera profesional. En ese sentido, es mayor aún la incidencia que puede tener en los programas de Licenciatura en idiomas extranjeros, ya que las conexiones que este medio ofrece, conducen a una información que no siempre está disponible en el entorno sociocultural donde la práctica de la lengua materna es mayoritaria, como en el caso colombiano.

Estilos de aprendizaje y el espíritu creativo e investigativo

Otro aspecto interesante que permite ampliar la perspectiva científica del presente estudio, lo constituye el análisis sobre la relación entre estilos de aprendizaje y desarrollo del espíritu investigativo y creativo de los docentes en formación. En efecto, un diagnóstico con relación a dichos estilos permitiría conocer a

profundidad cómo aprenden los docentes en formación, a fin de focalizar y diseñar las estrategias de aprendizaje pertinentes para desarrollar sus competencias creativas e investigativas.

En este sentido, López y Silva (2009, p. 37) destacan la importancia de individualizar los procesos de aprendizaje, a fin de conocer “cómo la persona que aprende dota de significados los materiales y decide qué, cómo y cuándo aprende”. Desde esta perspectiva, las estrategias antes mencionadas estarían orientadas al desarrollo de competencias creativas y de investigación, fundamentales en el ejercicio profesional de la docencia de calidad.

Proyecto de aula

En la presente investigación se ha considerado útil trabajar los proyectos de aula como estrategia para potenciar la investigación y la creatividad de los docentes en formación. En ese sentido, se consideran como sustento teórico del concepto de proyecto de aula los planteamientos de Álvarez (2006a, p. 90), quien lo describe como “proceso de enseñanza aprendizaje cuyo contenido se refiere a los objetos multidisciplinares o transdisciplinarios vinculados con la vida”. De lo antes expresado, se deduce que el propósito principal en la educación por proyectos es que el alumno adquiera, competencias de carácter práctico, vinculadas con la solución de problemas que exigen el uso de una metodología investigativa.

Desde esa perspectiva, se concibe el proyecto de aula como la solución planificada de los problemas subyacentes en el ámbito educativo que los docentes en formación resolverán de manera creativa mediante la investigación en su quehacer profesional. En ese sentido, el docente en formación requiere partir de las realidades que encuentra en su lugar de trabajo, teniendo en cuenta las necesidades y propuestas que sus propios estudiantes le sugieran a fin de solucionar un problema de carácter académico y social dentro del aula de clase; e incluso fuera de ella. Para lograr los propósitos planteados en dicho proyecto, el docente en formación requiere organizar un plan bien estructurado. Es allí donde requiere demostrar su capacidad creativa e investigativa.

METODOLOGÍA

El estudio es de carácter etnográfico, teniendo en cuenta que este tipo de investigación se focaliza en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (Hernández, 2013).

Por ende, en esta investigación, se identificaron, se describieron y analizaron los estilos de aprendizaje de los docentes en formación en idiomas extranjeros de la Universidad del Atlántico, asimismo se observarán las formas de interacción y manejo frente a las herramientas que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación a fin de desarrollar su espíritu creativo e investigativo. El tipo de investigación etnográfico es quizá el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente y la interacción de los estudiantes, permite describir situaciones desde el punto de vista de las personas que en ella participan y aproximarse a una situación social.

Asimismo, esta investigación es de corte cualitativo, toda vez que, Intenta comprender y describir un determinado comportamiento humano inmerso en el lugar donde se desenvuelve y actúa, en este caso la interacción frente a las TIC y su conexión con los estilos de aprendizaje.

De lo antes señalado, se desprende que el nivel de profundidad de la investigación es de naturaleza descriptiva, pues lo que se intenta es evaluar ciertos atributos o propiedades, en este caso los estilos de aprendizaje, el proyecto de aula y su relación con el manejo de las tecnologías de la información y comunicaciones, para dar solución a un problema descubierto en el salón de clases por parte de los docentes en formación.

El espíritu investigador revelado en los docentes en formación se evidenció mediante la observación, la reflexión y la evaluación crítica del problema de

investigación planteado por parte del docente en formación en su proyecto de aula. En este sentido, se pretendió comprender cómo la teoría de los estilos de aprendizaje en articulación con las TIC como herramientas didácticas, contribuyen a desarrollar el espíritu investigativo y creativo de docentes en formación en idiomas extranjeros.

En esta investigación se utilizó el método inductivo, puesto que a partir de datos particulares con cierto grado de certidumbre se establecen conclusiones generales. Por su parte (Suárez, 2006), manifiesta que con el análisis de datos cualitativos que posteriormente fueron objeto de reflexión por parte de la investigadora. En ese sentido, a partir de los datos suministrados por los docentes en formación, se identifican sus estilos de aprendizaje y sus habilidades en el manejo de las TIC.

Por otra parte, y siguiendo a Tamayo (2002), quien asume la población como el conjunto integral de individuos, sujetos, fenómenos o cosas que están estrechamente vinculados al problema a estudiar, en donde las unidades poseen una característica común que se obtiene del análisis de los datos, la población en el presente estudio se encuentra constituida por estudiantes de la licenciatura en idiomas extranjeros en una universidad pública del Caribe colombiano a partir del tercer semestre, matriculados en dos seminarios: Las TIC y la enseñanza de idiomas extranjeros y los Estilos de Aprendizaje y la enseñanza de idiomas extranjeros. Cada seminario tiene 30 estudiantes, esto constituye una población de 60 docentes en formación.

Ahora bien, establecida la población objeto de estudio, es preciso indicar cuál es la muestra definida, en este sentido, Suarez (2006, p. 78) la define como:

Una parte o proporción de la población que de acuerdo con la selección que se haga representa la población y es la suficiente y necesaria para obtener información requerida, así la muestra son los grupos de individuos, acontecimientos o situaciones, que se incluirán en la investigación. La muestra es

siempre una parte representativa de la población dada y de ella se obtiene efectivamente la información.

Por otra parte, Moruro (2004) sostiene que una muestra debe ser adecuada en cantidad y calidad. En relación con el primer aspecto, existen procedimientos estadísticos para saber cuál es el número mínimo de elementos que debemos incluir en el estudio para obtener resultados válidos. La calidad involucra el concepto de representatividad de la muestra. Se dice que una muestra es representativa de la población cuando es un reflejo de ella, es decir, cuando reúne las características principales de la población en relación con la variable en estudio.

No obstante, garantizando el criterio de representatividad se aplicó un censo poblacional, definido por el precitado autor como el proceso mediante el cual se estudia la totalidad de la población investigada por ser una cantidad accesible. Asimismo, tal y como se explica en párrafos anteriores, la población estudiada se encuentra constituida por los docentes en formación que asisten a los seminarios dictados en la Universidad del Atlántico denominados: Las TIC y los Idiomas Extranjeros; Estilos de Aprendizaje y la enseñanza de los idiomas extranjeros (dos grupos de treinta participantes cada uno).

En el marco de la presente investigación, la docente facilitadora de los seminarios anteriormente mencionados se denominará docente investigadora. En cada seminario están matriculados 30 estudiantes, es decir, la población estudiada está constituida por 60 docentes en formación y se determinó mediante un censo poblacional, puesto que se realiza con la totalidad de la población de los docentes en formación que asisten a los seminarios antes mencionados. Además, esta investigación se realizó entre los años 2014 y 2015.

Con respecto a la captura de información, es importante precisar que los datos constituyen la información objetiva que se obtiene de la realidad en cada individuo de la muestra o de la población con relación al desarrollo del espíritu creativo e

investigativo en la universidad pública del Caribe. Para Suarez (2006, p. 146), “El dato es una información susceptible de ser observada y contada”. En este sentido, fue necesario aplicar varias técnicas, que en consonancia con los objetivos propuestos, permitieron analizar y observar el comportamiento de la población estudiada, entre ellas, la encuesta y el análisis documental. Teniendo en cuenta que la encuesta, también conocida como cuestionario de tipo cerrado, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables (Cook y Reichardt, 2005), se aplicaron los cuestionarios de estilos de aprendizaje CHAEA y se revisaron proyectos de aula presentados por los participantes en la investigación, reseñando sus respectivos resultados sobre la aplicación de estos proyectos en las distintas instituciones donde fueron desarrollados, por ende, constituyen una parte importante del estudio.

Los datos fueron analizados de acuerdo con la categoría de asunto o tópico propuesta por Hernández (2013), en este caso, las categorías estilos de aprendizaje y habilidades en manejo de TIC, a partir del análisis de las diversas teorías que abordan el tema. La técnica de análisis de los datos obtenidos es la de distribución de porcentajes, la cual se representó mediante histogramas.

Un instrumento de recolección de información es un recurso para acercarse a un fenómeno y determinar el valor que presenta cada categoría en la escala que se ha definido para ella. Un instrumento de mediación adecuado es aquel que registra los datos de la realidad que representan verdaderamente a los conceptos que el investigador tiene en mente; y que ha definido en el proyecto de investigación (Suárez, 2006).

Ahora bien, para llevar a cabo el presente estudio, se aplicaron dos cuestionarios y una encuesta. Los cuestionarios aplicados fueron el CHAEA e ISALEM, para detectar cuál era el estilo de aprendizaje de los docentes en formación del programa de idiomas extranjeros. Seguidamente, se llevó a cabo la aplicación de la encuesta usando como instrumentos aplicativos la web 2.0 con preguntas de selección múltiple con única respuesta o algunas dicotómicas, a fin de obtener un

diagnóstico sobre las habilidades en cuanto al manejo de las TIC de la población estudiada.

La investigación se desarrolló en cinco etapas que responden coherentemente a lo planteado en sus objetivos de investigación. Asimismo, se aplicaron tres (3) cuestionarios y se realizó un análisis documental. Con relación a los cuestionarios de estilos de aprendizaje (CHAEA e ISALEM), sus resultados fueron triangulados para conocer los Estilos de Aprendizaje de los docentes en formación del Programa de Licenciatura en Idiomas Extranjeros en respuesta al primer objetivo específico de este estudio. El Cuestionario de Diagnóstico sobre las TIC se aplicó para saber qué conocimientos tienen los docentes en formación sobre esa temática y responde al segundo objetivo específico de este estudio.

Con relación a la revisión y análisis documental, esta se llevó a cabo con la herramienta ATLAS.ti Versión 7.5.10, para estudiar los proyectos de aprendizaje generados y analizar el desarrollo del espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación de idiomas extranjeros de la Universidad pública del Caribe, luego de utilizar como herramienta didáctica la articulación TIC y estilos de aprendizaje de conformidad con el cuarto y quinto objetivo específico de la investigación.

Los datos se procesaron mediante el Atlas.ti versión 7.5. 10, programa diseñado para la sistematización y análisis de información cualitativa en cualquier formato (texto, imagen, sonido y videos). Por consiguiente, se pudo constatar el inmenso espíritu creativo de los docentes en formación, a través de cada uno de los proyectos de aula, donde todos los equipos se empeñaron en tratar de hacer propuestas innovadoras para la solución de los problemas detectados.

Ciertamente, al utilizar el Atlas.ti para demostrar el desarrollo del espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación, como producto de la articulación entre la teoría de los estilos de aprendizaje y las TIC, fue evidente la manifestación

de habilidades creativas e investigativas en torno a la formación e implementación de los proyectos de aula.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan, entre los resultados del estudio, los relacionados con el perfil de aprendizaje del docente en formación del Programa de Idiomas Extranjeros de la Universidad pública del Caribe a partir del análisis de la información proporcionada por los cuestionarios CHAEA e ISALEM.

Perfil de estilos de aprendizaje de los estudiantes

Al comparar los resultados obtenidos, se observó que la tendencia del perfil del estudiante de la licenciatura en Idiomas Extranjeros en el cuestionario, ISALEM es de un 34% metódico reflexivo, un 33% intuitivo pragmático, un 18% metódico pragmático y un 15% intuitivo reflexivo. Como se ve en el Gráfico 1.



Gráfico 1. Estilos preferenciales.
Fuente: Elaboración propia (2019).

Asimismo, se puede constatar que según el cuestionario CHAEA el estilo que prevalece en los estudiantes es el activo con 43%, seguido del pragmático y el teórico con un 27% y 16% respectivamente; y finalmente el reflexivo con un 14%, tal y como se observa en el gráfico 2.



Gráfico 2. Estilo preferido comparación.
Fuente: Elaboración propia (2019).

Según lo observado en los gráficos, al aplicar el cuestionario ISALEM, se determinó que los estudiantes del programa de Idiomas extranjeros se encuentran en un 67% entre lo metódico reflexivo y lo intuitivo pragmático. Estos hallazgos identifican las características de estudiantes que sintetizan las informaciones de manera lógica y concisa; se centran más en el análisis de las ideas y de los problemas que de las personas como tal; se interesan por la rigurosidad y la validez de las teorías. Asimismo, están dotados para planificar; crear “modelos científicos”, definir problemas y desarrollar teorías.

Son finalmente, a quienes les gusta aprender de manera práctica; les apasiona realizar proyectos e involucrarse personalmente en nuevas experiencias que toman como análisis puramente lógico; mientras que, de acuerdo con el cuestionario CHAEA, el 70% es activo y pragmático. Los estudiantes que prefieren este estilo, se implican activamente en las tareas, son abiertos, improvisadores y espontáneos; no les importa correr riesgos o cometer errores. Les gusta aprender por medio de una gran variedad de actividades, dialogar e intervenir activamente.

Cabe destacar que se ha encontrado correspondencias entre los dos cuestionarios, como se puede observar en la Tabla 1:

ISALEM	CHAEA	Pregunta/aprendizaje
Metódico reflexivo	Teórico	¿Qué?
Metódico pragmático	Activo	¿Qué pasaría si...?
Intuitivo pragmático	Pragmático	¿Cómo?
Intuitivo reflexivo	Reflexivo	¿Por qué?

Tabla 1. Correspondencia Cuestionarios CHAEA e ISALEM

Descripción comparativa del perfil de los estudiantes

Estos estudiantes tienen un estilo preferencial en el cuestionario ISALEM del 35% en el metódico reflexivo, un 29% en el intuitivo pragmático, un 21% en el metódico pragmático y un 15% en el intuitivo reflexivo (Gráfico 3). En cuanto a los resultados en el cuestionario CHAEA se puede observar el (Gráfico 4) que el estilo preferencial de los estudiantes es el activo con 49%, seguidos del pragmático con un 20%, del teórico con el 19% y finalmente el reflexivo con un 12%.



Gráfico 3. ISALEM Estilo Preferido Primero a Quinto Semestre.
Fuente: Elaboración propia (2019).



Gráfico 4. CHAEA Estilo Preferido Primero a Quinto.
Fuente: Elaboración propia (2019).

Lo que se puede cotejar con estos resultados es que los estudiantes de primero a quinto semestre del programa de idiomas extranjeros se localizan en un 64% de acuerdo al cuestionario ISALEM entre lo metódico reflexivo y lo intuitivo pragmático y de acuerdo a CHAEA el 69% está entre el activo y el pragmático.

Descripción global comparativa de la transformación del perfil

Los resultados de los cuestionarios en los estudiantes de primer semestre arrojaron la siguiente información: en ISALEM la frecuencia que sobresale con un 53% es el intuitivo pragmático, le sigue el metódico pragmático con 26%, el metódico reflexivo con 16% y el 5% para el intuitivo reflexivo. Igualmente, el cuestionario CHAEA, arroja que es Activo con un 65%, luego el teórico y el pragmático con un 16%, el reflexivo tiene un 0%. Cantidad de estudiantes: 19. (8,05%) de la muestra.

Es decir, los dos estilos que prevalecen son correspondientes, en este sentido, los estudiantes son creativos, inventores, vividores de la experiencia, participativos, deseosos de aprender, cambiantes; les apasiona realizar proyectos e involucrarse personalmente en nuevas experiencias que toman como desafíos y aprenden de manera práctica.

De manera que, se puede afirmar que los estudiantes de primer semestre se implican activamente en las tareas, son abiertos, improvisadores y espontáneos, y no les importa correr riesgos o cometer errores, ya que justamente llegan a “vivir” su nueva experiencia en la vida universitaria. Estos estudiantes, a juicio de Orellana (2002), pueden beneficiarse de un ambiente de aprendizaje enriquecido con web utilizando actividades diferentes y novedosas basadas en el descubrimiento y que supongan un desafío para ellos.

En el segundo semestre se encontró que en ISALEM la frecuencia que sobresale con un 39% es el metódico reflexivo, muy seguido del intuitivo pragmático con un 32%, luego intuitivo reflexivo con un 22% y el metódico reflexivo con el 7% y en CHAEA es activo con un 43%, muy seguido del teórico con un 36%, luego el pragmático con un 11% y el reflexivo con un 10%. Cantidad de estudiantes: 28 (11.86%) de la muestra.

Los dos estilos con mayor porcentaje no son correspondientes, Se diferencia porque mientras que los estudiantes activos según Orellana (2002) son creativos, inventores, viven de la experiencia, participan, deseosos de aprender, cambiantes, les apasiona realizar proyectos e involucrarse personalmente en nuevas experiencias que toman como desafíos, aprenden de manera práctica; los estudiantes metódicos reflexivos se destacan por sintetizar grandes cantidades de informaciones de manera lógica y concisa, se centran más en el análisis de las ideas y de los problemas que de las personas como tal y se interesan sobre todo por la rigurosidad y la validez de las teorías.

Con relación al caso de los estudiantes de segundo semestre, se debe tener en cuenta los dos porcentajes que siguen, ya que se puede observar cómo algunos estudiantes permanecen como intuitivos pragmáticos (32%) y cómo algunos son más teóricos (36%), esto indica que los estudiantes están en un proceso de evolución, no es para nada negativo; por el contrario, a medida que el estudiante avanza en la carrera de acuerdo a las exigencias, se transforma. Los educandos

se mueven entre ser abiertos, improvisadores y espontáneos; y que no temen correr riesgos o cometer errores al trabajar con un profundo sentido crítico, metódico, disciplinado; y a preferir las actividades estructuradas que les permitan comprender sistemas complejos. La esencia de la persona Caribe se ve reflejado en esta ambivalencia.

El tercer semestre se obtiene la siguiente información: en ISALEM la frecuencia que sobresale con un 43% es metódico pragmático, seguido de intuitivo pragmático 34%, luego con el 14% metódico reflexivo y el 11% para intuitivo reflexivo y en CHAEA es Activo con un 62%, pragmático con 19%, luego teórico con un 14% y reflexivo con un 5%. Cantidad de estudiantes: 37 (15,68%) de la muestra.

Los dos estilos con mayor porcentaje no son correspondientes, sin embargo, los estudiantes activos al ser creativos, inventores, participativos, deseosos de aprender, cambiantes, les apasiona realizar proyectos e involucrarse personalmente en nuevas experiencias y como aprenden de manera práctica, se acercan a lo metódico pragmático, ya que se destacan por poner en práctica las ideas y las teorías., son capaces de resolver problemas, y de tomar decisiones sin tergiversar, y seleccionando la solución óptima.

En este semestre se puede observar que, si bien los dos estilos que prevalecen en los estudiantes no son correspondientes, facilitan el trabajo en equipos cooperativos, ya que estos se destacan por poner en práctica las ideas y las teorías, es decir, mezclan bien su potencial al ser activos, con su estructura metódica pragmática; podría entonces afirmarse que son activos y al mismo tiempo descomplicados; esta cualidad los va convirtiendo en seres planificadores, en este sentido, van encaminados en la ruta que los conducirá a ser formadores de formadores.

En el último semestre, los estudiantes han vuelto a ser más pragmáticos y activos, propio de las labores de su futura profesión de docentes, se implicarán activamente en las labores didácticas, deberán ser abiertos, improvisadores y espontáneos, y no les deberá importar correr riesgos o cometer errores. Deberán enseñar por medio de una gran variedad de actividades, dialogar e intervenir activamente con sus futuros educandos.

En efecto, se confirman los resultados de la investigación realizada por Cancino y Zapata (2012), en la que el perfil del estudiante de Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico, según ISALEM, es intuitivo pragmático y metódico reflexivo; de acuerdo a CHAEA el perfil preferencial es activo y pragmático. Es decir, es un estudiante a quien le gusta involucrarse en proyectos y le encantan los desafíos, aprecia las situaciones que necesitan abundancia de ideas, por ejemplo, durante una lluvia de ideas. Sus preguntas son: ¿qué?, ¿cómo?

En síntesis, la población estudiada tiene intereses culturales muy amplios y le gusta reunir información de manera ecléctica. Esto lo podemos constatar en la organización de la fiesta francófona, en cuyo proyecto participan todos los estudiantes con un gran sentido investigativo, creativo y de pertenencia al programa. El interés pedagógico de este reconocimiento del perfil del estudiante de Idiomas Extranjeros de la Universidad pública del Caribe es conocer con qué palabras se cuestionan para adquirir su aprendizaje y cómo aprenden mejor los estudiantes, lo que ofrece una gama provechosa para la docente investigadora.

CONCLUSIONES

Finalmente, luego de reflexionar sobre el proceso y los resultados de la presente experiencia en la investigación, se concluye que la misma logró desarrollar el espíritu creativo e investigativo de los docentes en formación de idiomas extranjeros de la Universidad pública del Caribe, utilizando como herramienta didáctica la articulación TIC – Estilos de aprendizaje, de conformidad con lo planteado en su objetivo general. En síntesis, en la experiencia desarrollada se

evidenció que sí es posible innovar para contribuir a mejorar los servicios que brinda el sistema educativo colombiano.

En ese sentido, las innovaciones generadas en esta experiencia de investigación fueron realmente motivadoras para todos los actores involucrados en la misma. Vemos como, los estudiantes atendidos por los docentes en formación, manifestaron gran interés por participar en la implementación de las propuestas de estos, los escolares estuvieron motivados por el carácter innovador de dichas propuestas.

Esta experiencia confirma lo expresado por Fontalvo et al. (2007, p. 58), cuando afirman que “ante la necesidad de un modelo de enseñanza que le lleve el paso a este desarrollo tecnológico tan acelerado, la utilización de la tecnología se convierte en una poderosa razón para creer que a través de ella se pueden llegar a transformar los procesos de enseñanza – aprendizaje”.

REFERENCIAS

- Alonso, C., Gallego, D., (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. Revista Estilos de Aprendizaje, nº6, Vol. 6. (pp 1 – 28). España.
- Álvarez de Zayas, C. (2006a). Concepciones didácticas de: El proyecto de Aula El módulo La asignatura. Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.
- Cancino R., M., & Zapata R., M. (2012). Perfil del estudiante de Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico. Estudio comparativo CHAEA e ISALEM. Perfil del estudiante de Idiomas Extranjeros de la Universidad del Atlántico. Estudio comparativo CHAEA e ISALEM. (págs. 40-60). Santander España: Memorias del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje.
- Cancino R., M., Loaiza V., N., & Zapata R., M. L. (2009). Estilos de Aprendizaje, una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Cabero, J. (Julio de 2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. Tecnología y comunicación Educativa, 4-19.
- Cook, T., & Reichardt, C. (2005). Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa (Quinta ed.). Madrid: Morata.

- Fontalvo H., et al. (2007). Diseño de ambientes virtuales de enseñanza – aprendizaje y sistemas hipermedia adaptativos basados en modelos de estilos de aprendizaje. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Universidad del Norte. 8va Edición, diciembre de 2007, (pp 42-61), Colombia.
- Hernández Sampieri, R. (2013). Metodología de la investigación. Mexico: Mc Graw Hill.
- López M., y Silva E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. Revista Estilos de Aprendizaje. nº4, Vol 2. (P.p 36-55). España
- Marqués, P. (02 de 01 de 2013). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Disponible en: <http://www.peremarques.net/web20.htm>: <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Colección Educar, Entrevista para enseñar y aprender. Disponible en: El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. En Colección Educar, Entrevista para enseñar y aprender: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/morrissey.pdf>
- Suarez, P. A. (2006). Metodología de la investigación. Diseño y técnicas. (O. E. Ltda, Ed.) Bogotá, Colombia: Orión Editores Ltda.
- Tamayo, M. (2002). El proceso de la investigación científica (Cuarta ed.). México DF: Limusa Noriega Editores.
- Orellana, N. (2002). Estilos de aprendizaje y utilización de las TIC en la enseñanza superior. Argentina: Virtual Educa.

**LA CONCIENCIA METALINGÜÍSTICA Y LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA
BILINGÜE: UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

**METALINGUISTIC AWARENESS AND BILINGUAL WRITTEN
ARGUMENTATION: A THEORETICAL-METHODOLOGICAL APPROACH**

Margarita Alexandra Botero Restrepo¹ y Neira Loaiza Villalba²

mabotero@uniquindio.edu.co

nloaiza@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Magíster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y en Análisis del Discurso y Didáctica de FLE/FLS de la Universidad de Nantes (Francia). Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Línea de Bilingüismo (RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío). Investigadora del grupo ESAPIDEX-B y docente de francés del Programa de Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Coordinadora, desde 2009, del taller infantil Mi pequeño Mundo Francófono adscrito a la biblioteca Infantil “La Alegría de Leer” de la Universidad del Quindío.

² Doctora en Ciencias de la Educación, coordinadora de la línea de bilingüismo de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Directora nacional de la tesis doctoral "Conciencia Metalingüística en el texto argumentativo escrito en español (L1) y francés (L2) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", de la cual se deriva este artículo inscrito en la línea de investigación en bilingüismo en contextos lingüísticamente mayoritarios del grupo de investigación ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío.

Resumen

Este artículo presenta el análisis de diez estudios que hacen parte de la revisión de la literatura de la tesis doctoral "Conciencia metalingüística en el texto argumentativo escrito en español (L1) y francés (L2) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas", los cuales se consideran que aportan significativamente a la construcción del nivel teórico de dicha tesis. Se analizaron cinco estudios sobre la conciencia metalingüística (CM) y cinco sobre la argumentación escrita bilingüe. La CM se asume como la capacidad para reflexionar sobre los rasgos estructurales del lenguaje hablado y manipularlos, para tratar el lenguaje como un objeto de conocimiento en sí mismo (Tunmer y Herriman, 1984, citados en Carrillo y Marín, 1992: 48). Los resultados evidencian que algunos estudios, al partir del presupuesto de que la CM es una de las ventajas cognitivas generadas por el bilingüismo (Ardila, 2012; Bialystok, 1993), no miden el nivel de desarrollo de dicha conciencia. Asimismo, la mayoría de métodos de medición responden a pruebas simples de juicios de gramaticalidad/agramaticalidad de los enunciados, de identificación y corrección del error, siendo, en esta revisión, menos las investigaciones que recurren a tareas de mayor exigencia cognitiva que, además de identificar y corregir el error, requieran la justificación y argumentación de dichas correcciones. En cuanto a la argumentación escrita bilingüe, se observa una tendencia a estudiar la escritura en L1 o en L2, o a realizar estudios comparativos entre bilingües y monolingües. En esta revisión, son minoría los estudios que abordan el análisis de la argumentación escrita bilingüe desde una metodología intraindividual (*within-subject*), en la que se examinen las dinámicas de la producción escrita tanto en la L1 como en la L2 del mismo sujeto. Habitualmente, el análisis retórico contrastivo se ha realizado desde un enfoque interindividual (*between subject*) entre nativos y no nativos (Loaiza, 2016).

Palabras clave: Bilingüismo en contexto escolar, conciencia metalingüística, texto argumentativo escrito bilingüe.

Abstract

This article presents the analysis of ten studies that are part of the literature review of the doctoral thesis "Metalinguistic awareness in the argumentative text written in Spanish (L1) and French (L2) of undergraduate students in modern languages." Five studies on

metalinguistic awareness (MA) were analyzed, assuming it as the ability to reflect on the structural features of spoken language and manipulate them, to treat language as an object of knowledge itself (Tunmer and Herriman, 1984 cited in Carrillo and Marín, 1992: 48). Likewise, five studies on bilingual written argumentation were analyzed. The results show that several of the studies in MA start from the assumption that one of the cognitive advantages generated by bilingualism is metalinguistic awareness (Ardila, 2012; Bialystok, 1993), so that in general, the level of development of said consciousness is not measured. In the same way, it was evident that the majority of measurement methods respond to simple tests of grammaticality/ungrammatical judgments of the statements, or error identification and correction, being, in this review, fewer investigations that resort to tasks that require greater cognitive effort that, in addition to identify and correct the error, require the justification and argumentation of said corrections. Regarding written bilingual argumentation, there is a tendency to study writing in L1 or L2, or to carry out comparative studies between bilinguals and monolinguals. In this review, there are a minority of studies addressing bilingual written argumentation from an intraindividual (within-subject) stance, that is, where the dynamics of written production are examined in both L1 and L2 of the same subject. Usually, contrastive rhetorical analysis has been carried out from an interindividual approach (between-subject) (Loaiza, 2016).

Key words: bilingualism in the school context, metalinguistic awareness, bilingual written argumentative text.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI está caracterizado por su exigencia en contar con ciudadanos competentes en más de una lengua. Este modelo hace parte de la mayoría de las políticas lingüísticas gubernamentales de los países de América Latina, como lo son las de Chile, Argentina y Colombia, quien, a través de la Ley 1753, denominada *Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* ha planteado unos objetivos para construir una Colombia en paz, equitativa y educada. Dicho plan incluye, entre otros, el proyecto de Colombia Bilingüe, que retoma iniciativas del Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019, y que hoy se concreta en el Plan Nacional de Inglés 2015-2025. A pesar de enfocarse las políticas de

bilingüismo en el inglés, de manera discreta, otros idiomas como el francés surgen a través de acuerdos de cooperación comercial, educativa, cultural con países de habla no inglesa como es el “Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia” firmado entre la Embajada de Francia en Colombia, la Alianza Colombo Francesa y el Ministerio de Educación Nacional. Este memorando traza un nuevo camino para el francés en el territorio colombiano ya que después de casi 15 años de ausencia en los colegios oficiales, el francés re-aparece en proyectos piloto a lo largo de todo el territorio nacional.

La inclusión del desarrollo bilingüe en el contexto colombiano descrito anteriormente, está argumentado desde la teoría. Se ha comprobado que el bilingüismo trae beneficios que los investigadores han catalogado como “ventajas cognitivas del bilingüismo” (Ardila, 2012; Bialystok, 1993). Estas ventajas, llamadas también ganancias incluyen según Ardila (2012:100)

Un incremento de la flexibilidad mental; una superioridad en el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición; el uso de una cantidad mayor de estrategias cognoscitivas en la solución de problemas; un aumento de la llamada conciencia metalingüística; y una habilidad mayor de comunicación.

En cuanto a la conciencia metalingüística, los lineamientos curriculares para la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LE) en el contexto de la formación bilingüe retoma los pensamientos de autores como Cummins (1984), Hakuta y Díaz (1984) y Oller (1981), quienes en su momento ya habían advertido de los beneficios cognitivos que traía el aprendizaje de una segunda lengua. Para dichos autores, una vez alcanzado un cierto nivel cognoscitivo en la lengua materna los individuos que aprenden una segunda lengua desarrollan un mayor grado de conciencia metalingüística que dota al aprendiz de habilidades para apreciar lo arbitrario y lo convencional de los símbolos lingüísticos. Igualmente, la Serie Guía 22 (Estándares Básico de competencias en lenguas extranjeras: inglés) en su apartado argumentativo del porqué enseñar una lengua extranjera en nuestro contexto colombiano asegura que este proceso favorece el desarrollo a mayor escala de la conciencia metalingüística, porque, según el MEN, cuando se

aprende otro idioma el sujeto toma el tiempo de pensar en detalle y detenerse en elementos en los que antes no había prestado atención, descubriendo claves para aprender convenciones del lenguaje.

Una segunda perspectiva de la enseñanza de la lengua en el contexto colombiano tiene que ver con la adquisición de las habilidades argumentativas. Estas últimas se encuentran incluidas en los nuevos lineamientos curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia, expedido por el MEN y presentados bajo el nombre de Esquema Currículo Sugerido (2016) y que contemplan los indicadores de desempeño para los estudiantes de básica y media. Este documento está estructurado a partir de contenidos lexicales, gramaticales, fonéticos, discursivos, socioculturales e interculturales. Analizando el apartado lexical, se advierte la preparación al individuo en el campo argumentativo al incluir constantemente el estudio de expresiones para argumentar y apoyar puntos de vista. Desde la creación de los lineamientos, se ve la argumentación como el resultado del uso de expresiones que permitan refutar, apoyar, aprobar o defender ideas. A manera de ejemplo, en el apartado “expresiones para argumentar y apoyar puntos de vista”, el currículo sugerido para grado octavo (2016:62) presenta los siguientes marcadores argumentativos:

“I agree, I disagree, I believe, I think, in my opinion, I’m sorry, I can’t agree with ...Jorge, Exactly! I couldn’t agree more, perhaps, but ... That’s true, I’m sorry, but I disagree, I’m afraid that isn’t right, You’re absolutely correct! That may be the case, however ..., You should, shouldn’t”.

Por su parte, la enseñanza del español, el MEN (1998:8) pone a disposición los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana. En dicha propuesta curricular, se toma a mayor escala la importancia argumentativa al asegurar que:

El esfuerzo por consolidar una cultura de la argumentación en el aula es una prioridad en este eje curricular. Es necesario exigir la explicitación de razones y argumentos, la elaboración de un discurso consistente por parte de docentes y estudiantes, esa es una base para el desarrollo del pensamiento y la afirmación de una identidad del sujeto con su lenguaje. En este punto resulta relevante la claridad del maestro sobre los niveles de discurso que se

introducen a las prácticas de interacción, es necesario jalonar y exigir niveles en la elaboración discursiva.

A diferencia de lo sugerido para la enseñanza del inglés, los lineamientos propuestos para lengua castellana ven la argumentación como un proceso que va más allá de la simple utilización de conectores o frases iniciales, como se plantea en el currículo sugerido para la enseñanza de LE.

Estas dos habilidades (la conciencia metalingüística (CM) y la argumentación) ya han sido estudiadas por separado. En cuanto a la CM, algunos autores han profundizado en los aportes de dicha habilidad en los procesos tanto de lectura como de escritura. Gombert, (1992) plantea que, a muy temprana edad, las personas pueden analizar la estructura del lenguaje separadamente de su significado y se ha comprobado que aquellos sujetos que presentan problemas en lectura y escritura igualmente poseen problemas en las habilidades metalingüísticas.

Igualmente, los estudios explican este mismo fenómeno en el marco de la licenciatura de lenguas extranjeras, como lo reportan Orrego y Díaz (2010) en un estudio sobre el uso de estrategias para el aprendizaje de inglés y francés en una universidad pública de Colombia. Las autoras constataron que los estudiantes tenían dificultad en el uso de estrategias cognitivas y que esto afectaba otros procesos, tal como lo expresan a continuación:

Los estudiantes tienen concepciones muy básicas sobre lo que es el aprendizaje de la lengua extranjera; no tienen claridad sobre cómo se da el desarrollo de las habilidades propias para el dominio de una lengua extranjera y sólo ven que esto es un asunto de práctica y de tiempo. Además, las actividades de estudio que realizan no favorecen el ejercicio de procesos cognitivos de orden superior, como la interpretación, la inferencia, la transferencia, el pensamiento crítico, creativo, reflexivo, dialéctico, entre otros.

Así mismo, en la revisión de la literatura, se estableció que la metalingüística, aunque es una ventaja del bilingüismo, es adquirida en niveles muy diferentes y que en algunos casos el nivel de la L2 sobrepasa el de la L1.

En cuanto a la competencia argumentativa, varios estudios han evidenciado que tanto en L1 como en L2, los estudiantes ingresan a las universidades con deficiencias en los procesos argumentativos, o que no poseen niveles argumentativos esperados para estudiantes en formación universitaria (Loaiza, 2016; Sánchez y Larrús 2012).

Sin embargo, algunos autores ya han resaltado la falta de investigaciones que nos permitan entender la relación existente entre la habilidad escrita argumentativa y otras habilidades como la CM. Seura (2016:182) argumenta esta situación en su estudio de la siguiente manera:

A pesar de la importancia de la escritura como medio de adquisición de conocimientos y del vínculo del desarrollo de la escritura con las habilidades metacognitivas, no existen muchos antecedentes empíricos de trabajos orientados en esta línea en estudiantes universitarios. Por ello se observa con preocupación este problema que se evidencia en los malos resultados que obtienen los alumnos en las tareas de producción y comprensión textual.

Es necesario entonces realizar una búsqueda bibliográfica que nos permita entender cómo se ha abordado el estudio de la conciencia metalingüística, al igual que los estudios que abordan el texto argumentativo escrito bilingüe, para delinear así la ruta investigativa por la que transitará esta tesis doctoral. Este entendimiento permitiría asimismo a futuros investigadores en el campo, re-direccionar sus búsquedas, sus objetivos, sus métodos de medición para aportar a un avance significativo en el campo de la conciencia metalingüística y la argumentación escrita bilingüe.

La conciencia metalingüística

La palabra metalingüística ha sido ampliamente abordada por distintos autores que han dado los matices de lo que este término comporta. Cazden (1976:603)

sería uno de esos primeros autores que han abordado el tema metalingüístico y lo define como sigue:

The ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves, is a special kind of language performance, one which makes special cognitive demands, and seems to be less easily and less universally acquired than the language performances of speaking and listening.”¹

Como el autor lo expresa, es una habilidad que requiere de un alto desempeño cognitivo y que no estaría directamente adquirido durante el proceso de adquisición de las habilidades del habla y la escucha. Esta primera concepción del término le estaría dando las primeras distinciones de habilidades como las antes mencionadas habla y escucha, pero no daría las dimensiones cognitivas involucradas en el proceso.

Para Kolinsky (1986:380), la metalingüística es el uso de la lengua no solamente para transmitir significados sino como objeto de reflexión:

En effet, le langage n'est pas utilisé uniquement pour transmettre des significations, ce qui impliquerait seulement une compétence linguistique, mais peut à son tour devenir objet de réflexion. C'est cette capacité à réfléchir au langage en tant qu'objet ayant une structure et des propriétés particulières que l'on qualifie de "métalinguistique".²

Esta operación de ir más allá de la transmisión del significado ha llevado definir dicha acción como una habilidad que ha sido llamada conciencia metalingüística, si nos referimos a las escuelas anglosajonas (Bialystok y Ryan, 1985; Bialystok 1986a, 1986b), o capacidad metalingüística, si por el contrario hacemos referencia a la escuela francesa (Gombert, 1990; Demont y Gombert, 1995; Gombert y Colé, 2000). Estas capacidades han sido definidas como una actividad consciente y

¹ Nuestra traducción: "La capacidad de hacer opacas las formas del lenguaje y atenderlas por sí mismas, es un tipo especial de interpretación del lenguaje, que hace demandas cognitivas especiales, y parece ser adquirida de forma menos fácil y menos universal que las interpretaciones del lenguaje de hablar y escuchar".

² Nuestra traducción: "De hecho, el lenguaje no sólo se utiliza para transmitir significados, lo que implicaría únicamente una competencia lingüística, sino que a su vez puede convertirse en un objeto de reflexión. Es esta capacidad de pensar en el lenguaje como un objeto con una estructura y propiedades particulares que se denomina "metalingüística."

subdividida en diferentes categorías: conciencia fonológica, léxica, sintáctica y pragmática.

La competencia escrita bilingüe en contexto universitario

En el contexto universitario la argumentación conserva una plaza preponderante al estar los estudiantes en constante necesidad de exponer ideas, defenderlas, debatirlas, etc. Esta difícil tarea discursiva es definida por el diccionario de la Real Academia Española como: “1. Aducir, alegar, dar argumentos. 2. Disputar, discutir, impugnar una opinión ajena”. Sin embargo, esta definición simplifica una acción discursiva compleja.

Weston (2005:13) le da gran valor al argumento, alejándolo de su definición enciclopédica que lo situaría en el término de “disputa” o “alegato”. Para el autor, “Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión (...). Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones”. Por su parte, Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006:17) aportan nuevas visiones a la argumentación, dándole un carácter social al discurso al afirmar que “La argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista”. Esta visión social permite considerar que la argumentación dependería del contexto en donde se emiten los enunciados, se exponen las razones que permiten refutar o adherirnos a las diferentes ideas. En el mismo sentido de actividad social, Mina (2012:49) expone sus criterios sobre el arte de argumentar. Para el autor esta es:

El discurso cuyo propósito es hacer cambiar los estados de ánimo o de pensamiento de uno o varios interlocutores. Argumentar es una actividad social en la que un orador o escritor se propone defender unas ideas refutar unos planteamientos. Desde luego, argumentar es explicar, disuadir, convencer, dar ejemplos, ofrecer disculpas. Es decir, razonar.

Esta definición le da el carácter “social” a la argumentación, lo que resulta importante para este estudio, ya que al ser social, la argumentación estaría intrínsecamente ligada a la cultura y de ahí que la argumentación es válida según el contexto donde se produzca el discurso.

En lo que respecta a la manera como se abordan los estudios de argumentación escrita bilingüe, se han asumido diferentes diseños que, según lo estipulan Liu y Furneaux (2014) (citados en Loaiza, 2015:159), "pueden ser de dos tipos: Interindividual (*between-subject*) e intraindividual (*within-subject*)". En los primeros estudios, se contrastan la producción escrita de sujetos nativos con la de no nativos, es decir, se contrastan dos lenguas diferentes (L1 vs. L2). En este diseño, también se puede comparar el desempeño escrito en L2 de los nativos con respecto a los no nativos. Por su parte, el diseño intraindividual privilegia la producción escrita en dos lenguas, pero del mismo sujeto.

METODOLOGÍA

En esta investigación documental, la búsqueda de antecedentes sobre la CM y el texto argumentativo escrito bilingüe se hizo mediante la revisión de las bases de datos Scielo, Sopus y Eric. Se seleccionaron 5 estudios sobre la CM y 5 relacionados con el texto argumentativo escrito. Igualmente, los estudios debían corresponder al contexto internacional y nacional para ambas variables. Se seleccionaron estudios en tres lenguas: inglés, francés y español.

Para la búsqueda de los antecedentes se consideraron diferentes combinaciones de palabras clave, sobre todo para los estudios que tienen que ver con la CM teniendo en cuenta que esta es llamada de diferentes formas dependiendo de la escuela desde donde se estudie. Se utilizó la siguiente cadena de búsqueda: Conciencia metalingüística "OR" habilidad metalingüística "OR" conocimiento metalingüístico "OR" actividad metalingüística "OR" reflexión metalingüística. Los estudios se centraron en el rango de tiempo 2010-2019. En cuanto a la segunda

variable, teniendo en cuenta que los estudios relacionados con la argumentación en lengua extranjera resultarían ser más escasos, se amplió la búsqueda a un rango 1996-2019.

Se seleccionaron los artículos que permitían una descripción detallada de cómo se habían estudiado estas variables, es decir, se excluyeron todos los artículos que no describieran los instrumentos utilizados.

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS

La conciencia metalingüística ha sido ampliamente estudiada desde varias perspectivas. Una búsqueda en las diferentes bases de datos permite decir que los estudios en relación con la conciencia metalingüística han sido orientados los últimos 10 años, principalmente, hacia el estudio de la conciencia fonológica y los procesos de lectura y escritura, esta última la menos estudiada. Igualmente, la búsqueda bibliográfica muestra una tendencia del estudio de la conciencia metalingüística en niños, pero se evidencia una falencia en los estudios en el contexto adulto universitario. La presente revisión de estado del arte presentará estudios en torno a las dos variables de investigación: la conciencia metalingüística y el texto argumentativo escrito bilingüe.

Estudios sobre la conciencia metalingüística

En el terreno del bilingüismo no se han encontrado muchos estudios que relacionen la L1 y la L2 con la temática de la metalingüística, ya que en la mayoría de los casos los investigadores optan por analizar cada lengua por separado. Es por esta razón que las investigaciones acá presentadas, en su mayoría, trabajan solo una lengua y la relación con la metacognición. A continuación, se abordarán cuatro investigaciones del contexto internacional y una nacional que permiten indagar sobre las tendencias investigativas de la conciencia metalingüística, así como los métodos utilizados para medir dicha conciencia.

Tabla 1. Estudios de la conciencia metalingüística

Estudios relacionados con la conciencia metalingüística	Autores	Contexto	Descripción
Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica	Torno (2017)	Internacional (educación escolar)	A través de una secuencia didáctica busca promover la reflexión metalingüística para mejorar la producción escrita en L1.
La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado	Álvarez y Difabio de Anglat (2017)	Internacional (educación superior)	Propone mejorar la escritura académica en L1 impulsando la reflexión metalingüística grupal.
The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebecers	Woll (2016)	Internacional (educación no formal)	Indaga en la relación existente entre la conciencia metalingüística y las transferencias entre lenguas extranjeras inglés (L2) y alemán (L3).
Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: El rol del conocimiento gramatical	Gaiser (2013)	Internacional (educación superior)	Busca establecer el rol de la conciencia metalingüística en las prácticas escriturales, sobretodo la reflexión gramatical en L1.
Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio	Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2015)	Nacional (educación escolar)	Indaga sobre la relación existente, en L1, entre la conciencia metalingüística y los procesos de lectura y escritura en niños.

Nota. Fuente: Elaboración propia (2018)

En primer lugar, Torno (2017), en su investigación de corte cualitativo de diseño investigación-acción, pretende, entre otros objetivos, indagar si la escritura colaborativa, propia de una secuencia didáctica, favorece la actividad metalingüística, para lo cual examina los tipos de enunciados metalingüísticos durante el proceso de la escritura colaborativa. Para obtener información se

recogieron textos elaborados por los participantes del estudio (estudiantes de la ESO)¹: escritura de reseñas críticas individuales y de grupo sobre películas. En este estudio, la tarea metalingüística es vista como el proceso de la verbalización de los estudiantes de sus prácticas constructivas escritas. Es decir, la metalingüística es el mecanismo de construcción colectivo, a través de reflexiones, en donde se discuten aspectos relacionados con los recursos discursivos, la estructura textual, aspectos lingüísticos, ortografía, puntuación, entre otros. Es de resaltar que no se realizaron textos que permitieran conocer el nivel de conciencia metalingüística y que la información que se recolectó para indagar sobre el proceso metalingüístico llevado a cabo durante las sesiones reposa en grabaciones de donde se puede analizar lo que la autora llama "recurrencia de enunciados metalingüísticos".

Este estudio concluye que la interacción para la composición escrita favorece la reflexión en la lengua y, por ende, la reflexión metalingüística. Aunque no se sabe a ciencia cierta lo que cada estudiante piensa por sí solo en el momento de escribir, sí se pueden analizar las interacciones y verbalizaciones que hacen los estudiantes al momento de discutir sobre las palabras y sus usos. Se detecta que existe un predominio en la reflexión metalingüística relacionada con enunciados de ortografía (dudas sobre todo con transferencias entre catalán-castellano, o gráficas que suenan igual B/V, C/Z), puntuación y escritura textual. Igualmente, se concluye que la reflexión metalingüística puede aparecer en cualquier momento de la composición escrita. Sin embargo, es en el proceso de revisión del texto escrito donde más se encuentra. Esto es normal, ya que se hace consciente la revisión con el fin de encontrar errores y mejorar el escrito. El ver la conciencia metalingüística como un factor que posibilita la escritura sería contrario a los postulados de Gombert (1991) quien encontró que son precisamente los procesos de escritura y lectura los que permiten un incremento en las habilidades metalingüísticas.

¹ Educación Secundaria Obligatoria

Por su parte, Álvarez y Difabio de Anglat (2017) presentan un estudio que, si bien no establece la relación directa entre la conciencia metalingüística y el texto escrito, sí analiza la actividad metalingüística, que las autoras matizan como consciente y verbalizada, en diferentes espacios de interacción grupal, orientado al desarrollo de estrategias conceptuales y de escritura. A través de una investigación-acción se buscó, en un primer momento, diagnosticar los problemas asociados a la escritura académica de estudiantes de posgrado. Participaron en el estudio dos investigadores-docentes y un grupo de once estudiantes de doctorado de Ciencias de la Educación y otras Ciencias Sociales de diferentes universidades en Argentina. Esta investigación resalta la dificultad que encuentran los estudiantes de posgrado para culminar los estudios, dificultad enmarcada principalmente en los procesos escriturales de textos académicos en contextos de educación superior. Las autoras no pretenden estudiar relaciones, ni parten del presupuesto que los estudiantes de posgrado ingresan a la universidad con altos o bajos niveles de conciencia metalingüística, pero sí parten de la idea de que la *actividad* metalingüística verbalizada aportaría al mejoramiento de las prácticas escriturales.

Para la recolección de datos se utilizó un texto para valorar la competencia lectora, otro para diagnosticar la escritura académica y un inventario sobre concepciones de aprendizaje y conocimiento. El desarrollo de la conciencia metalingüística en esta investigación no fue abordado como la resultante del proceso escritural, sino como el motor que impulsa la escritura, es decir, como un objetivo a alcanzar para así potenciar la escritura académica. Este postulado coincide con lo expuesto por Gombert (1991) quien sostiene que las tareas metalingüísticas de abstracción, elaboración y control, se adquieren a través de los procesos de lectura y escritura. Álvarez y Difabio de Anglat (2017:64) concluyen que:

El trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado en tanto promueve un esfuerzo de toma de conciencia y explicitación [...] que no sería posible en soledad.

Para las autoras, la actividad metalingüística en el proceso escritural logra su máximo nivel si se aborda desde una perspectiva colectiva. Por ello, las actividades, individualmente o en grupo, apuntaron fundamentalmente a la búsqueda y el análisis de los elementos paratextuales y las diferentes secciones de la tesis. La reflexión se dio en torno al modelo de la situación comunicativa, al modelo del evento y al modelo textual. Se aborda la metalingüística como un proceso de reflexión y verbalización que permite construir y mejorar el proceso de escritura. No se aplicó ningún test para conocer el nivel metalingüístico de los participantes, ya que el objetivo era mejorar la escritura partiendo de reflexiones grupales verbalizadas sobre la modalidad de textualización, la relación textual, la forma del texto, etc. Las autoras concluyeron que este trabajo cooperativo de reflexión metalingüística permitiría pasar de niveles globales y macrotextuales de análisis hacia unos niveles microtextuales. Se destacó el logro de doctorandos de otras disciplinas diferentes a los de ciencias de la educación, quienes, gracias a la reflexión metalingüística colectiva, fueron apropiándose de convenciones y protocolos lingüísticos.

Por su parte, Woll (2016) presenta un estudio que combina métodos cuantitativos y cualitativos, en el cual indaga sobre las transferencias positivas del inglés al alemán, al mismo tiempo que da una visión de la conciencia metalingüística vista como un proceso a niveles y no como la resultante inequívoca de la enseñanza de una lengua extranjera. Esta investigación hace la distinción entre el conocimiento gramatical y la conciencia metalingüística, cuestionando que la mayoría de instrumentos que han sido utilizados para medir la conciencia metalingüística se basan en juicios gramaticales y corrección de tareas lingüísticas y que son pocas las investigaciones que han combinado estas dos tareas al tiempo, agregando la justificación o argumentación, tal como lo propone Lasagabaster, Merino y Pinto (2015) y Pinto y El Euch (2015) con el THAM-3, instrumento que distingue entre un nivel lingüístico (L) y uno metalingüístico (ML), posibilitando una clara delimitación entre un conocimiento gramatical (L) y la capacidad para verbalizar, argumentar o

justificar, lo que lleva al individuo a utilizar este conocimiento en un contexto específico, que sería la conciencia metalingüística (ML).

En sus resultados, Woll (2016) pone de manifiesto la superioridad de las competencias lingüísticas sobre las metalingüísticas. Se muestra que la mayoría de los participantes (66 estudiantes francófonos de Quebec entre 17 y 27 años) lograron puntuación de L sobre 16, lo que los ubica en rangos superiores, lejos de lo encontrado en la ML en donde solo un 25% de la muestra logra justificar o argumentar de manera exitosa las correcciones realizadas a las pruebas propuestas por el THAM-3. La autora concluye que la dimensión L del THAM-3 da cuenta de un estado inicial de conciencia donde los participantes muestran la capacidad de distinguir significados particulares o patrones del idioma, pero que se hace necesario avanzar en la dimensión metalingüística. Igualmente, resalta que otras investigaciones han encontrado la relación innegable entre la CM y varias áreas del lenguaje como la fonológica, la sintáctica, la léxica y la lectura. Sin embargo, no se habría investigado entre otras variables como las interferencias. Los hallazgos muestran que los aumentos de los niveles de CM podrían ser los responsables de los mecanismos específicos que utilizan los estudiantes de otras lenguas para permitir hacer fructíferas las asociaciones con cualquier idioma previamente adquirido. Es decir, que los niveles altos de CM permiten que los hablantes de múltiples idiomas se adapten a diferentes situaciones de habla, haciendo uso de su flexibilidad cognitiva y social que les permite elegir los elementos lingüísticos apropiados para producir o inferir significado, lo que Woll llama “multicompetencia”.

Una de las grandes corrientes investigativas explora las habilidades metalingüísticas en niños escolarizados (básica primaria), tendencia que parece primar en el contexto colombiano, en donde son los estudios relacionados con el contexto de educación superior. En este sentido, Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón y Pérez (2015) en su investigación de corte cuantitativo, buscaron explorar las habilidades metalingüísticas y su relación con las competencias de

lectura y escritura en 180 escolares de cinco a diez años de edad. Este estudio midió las habilidades metalingüísticas de los niños a través de un instrumento basado en la propuesta de Van Kleeck (1995)¹, a partir de tareas metalingüísticas de escogencia de preguntas correctas-incorrectas. Los resultados muestran que los estudiantes se desempeñan exitosamente en el uso de sus habilidades metalingüísticas (8,861/113 en la prueba general de metalenguaje). Asimismo, que, aunque todos los niños realizan tareas que conllevan un esfuerzo cognitivo significativo, se encuentran niveles superiores según el estrato social al que pertenecen, lo se relacionaría con los recursos que normalmente ofrecen las instituciones de estratos altos que favorecen más experiencias de enseñanza y aprendizaje, promoviendo más el uso de estas habilidades en los niños en comparación con las de estratos más bajos. Finalmente, se evidenció la relación entre la reflexión metalingüística y los niveles de competencia en lectura y escritura, variables que los autores encuentran estrechamente relacionadas. Esto explicaría los débiles resultados que los niños de cuarto grado obtuvieron en las pruebas de metalenguaje, en comparación con los niños de primero a tercer grado, resultados obtenidos también en los desempeños de lectura-escritura, lo que permitiría entender que, a bajos niveles metalingüísticos, bajos niveles de competencia en lectura y escritura.

Un quinto estudio es el de Gaiser (2013), quien resalta la creciente investigación en torno a las prácticas de escritura y la necesidad de toma de conciencia de las dificultades presentadas por los estudiantes a su ingreso a la universidad, cuyas dificultades en la lectura y en la escritura están ya establecidas previamente. Este presupuesto nos acerca a lo planteado en la introducción en cuanto a que, si bien la conciencia metalingüística es una ventaja cognitiva del bilingüismo, no podría darse por sentado que el aprendizaje de una lengua extranjera desarrolle por sí solo y de manera automática niveles avanzados de conciencia metalingüística. En

¹ Para este autor, las habilidades metalingüísticas responden a dos tipos de conocimiento del lenguaje. Por un lado, el lenguaje es un código arbitrario y convencional (las palabras son separadas de las cosas que ellas representan) y, por el otro, el lenguaje es visto como un sistema (elementos y reglas que ayudan a descubrir su naturaleza sistemática) (Van Kleeck, 1995)

su investigación cualitativa, Gaiser indaga sobre la reflexión metalingüística como potenciadora de la escritura, en relación con los saberes gramaticales válidos y significativos a aprender o recuperar para la producción de textos, cuándo y cómo enseñarlos. Se buscó establecer el nivel o grado de reflexión metalingüística, o de conciencia gramatical, que los estudiantes de licenciatura en letras de una universidad argentina han desarrollado antes y después de un año de ingreso a la licenciatura. Para la clasificación sistemática de los niveles de reflexión relativos a la conciencia gramatical, se utilizó un corpus de producciones escritas, cuya función era, por un lado, diagnosticar los niveles lingüísticos y, por el otro, los metalingüísticos. La tarea consistía en leer con atención 2 textos expositivos-argumentativos y resumirlos en no más de 10 a 15 líneas. Asimismo, se utilizaron dos pruebas diagnósticas, una de entrada y otra de salida a la licenciatura en letras (español), mediante las cuales se analizó la conciencia metalingüística. En la primera, los sujetos debían señalar y justificar si la escritura de una serie de frases era correcta o incorrecta (formas simples, frases verbales, verboides, infinitivos, gerundios, participios y adverbios), mientras que en la prueba de salida se debía además corregir o realizar modificaciones al texto.

En el análisis cualitativo de los resúmenes del diagnóstico de entrada, se establece que un 95,65% de los estudiantes resolvió la actividad. Se clasificaron los resultados en tres categorías buenos (8,69), regulares (30,43) y trabajos que no cumplían con los requisitos mínimos (56,52). En síntesis, los datos obtenidos señalan que más del 50% de los estudiantes de la muestra manifiestan dificultades tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita. Los protocolos analizados evidencian que son muy pocos los estudiantes que disponen de saberes gramaticales que permitan ser óptimamente utilizados en los procesos de escritura y así realizar una adecuada reflexión metalingüística. Igualmente, son pocos los estudiantes que ejecutan acciones reflexivas que apuntan al mejoramiento de la escritura en los planos estructural-gramatical, específicamente sintácticos. Los resultados mostraron en ambas pruebas altos índices en la identificación de "escritura correcta/escritura incorrecta), al igual que altos índices en la ausencia o inadecuadas justificaciones, lo cual muestra una

escasa disponibilidad de los recursos lingüísticos que poseen los estudiantes para justificar sus elecciones. En cuanto a la habilidad escritural, los resúmenes ponen al descubierto que los estudiantes no tienen una representación de los requisitos que debe cumplir todo texto escrito en el ámbito académico. Estos resultados permiten entender que los conocimientos para el uso de la lengua no son necesariamente los mismos para la construcción de reflexiones metalingüísticas, por lo cual no sería apropiado establecer el desarrollo de la conciencia metalingüística como derivante exclusiva del aprendizaje de la lengua. Este presupuesto lo apodera Gaiser (2013:307) afirmando que:

Solo mediante el ejercicio cotidiano, recurrente, sistematizado y reflexivo de la lectura y la escritura y el acompañamiento del docente que diagnosticará aquellos saberes y estrategias que debe reponer y/o profundizar, podremos convertir a nuestros estudiantes en ciudadanos de la cultura escrita tanto en el ámbito académico como en el social.

En su énfasis de "sistematizado y reflexivo" la autora pone de manifiesto que la metalingüística aportaría sustancialmente a las habilidades de lectura y escritura y que este no es un proceso que nace por si solo, sino que necesita del acompañamiento del docente. Por último, si bien esta investigación permite establecer una relación entre las dos variables tratadas en este artículo, la CM y la argumentación escrita bilingüe, no se estableció en la prueba diagnóstica su estado real, que permitiera conocer un nivel de conciencia metalingüística, en cuanto no se hizo una clasificación de los sujetos en estadios o niveles, sino una descripción general de la realización de tareas.

Una mirada a estos antecedentes en torno a la CM permite observar las siguientes dinámicas investigativas: 1) 60% de los anteriores estudios utilizan un enfoque cualitativo, un 20% utiliza un enfoque mixto y un 20% un enfoque cuantitativo. La primacía del enfoque cualitativo se podría explicar en el sentido de que esos estudios parten del presupuesto que la CM existe porque es el resultado de la adquisición de la primera lengua. En este sentido, tales estos estudios no pretenden medir el nivel de CM. 2) 60% de los estudios se sitúan en el contexto de la educación superior y el 40% en la educación primaria y secundaria. A pesar de que la mayoría de los estudios de la CM se dan en la escuela primaria y

secundaria, en los estudios aquí reportados el contexto de educación superior es el más estudiado, lo que muestra un interés de la investigación en examinar los procesos de la CM en otros niveles educativos. 3) Los niveles de complejidad cognitiva que demandarían los instrumentos en las tareas que se utilizan para medir la CM son variados. Desde los de menor complejidad, en el caso de registros de voz de sujetos que escriben un texto, limitándose el investigador a detectar las expresiones en donde considera se evidencia la conciencia metalingüística de los sujetos estudiados (40%). En 20% de los estudios, las tareas involucradas en la medición de la CM exigen un conocimiento lingüístico que permita a los sujetos estudiados determinar la gramaticalidad o agramaticalidad de los enunciados. Se evidencia una mayor complejidad metalingüística en las tareas que requieren la identificación y corrección de un error y justificar dicha corrección (40%). 4) 60% de los estudios examinó la CM en el individuo, mientras que el 40% la examinó en actividades de escritura cooperativa que exigían la reflexión metalingüística colectiva. 5) Todas las investigaciones analizadas abordaron el estudio de la CM de manera holística. 6) Todos los estudios analizados buscan promover el desarrollo de la CM como herramienta para el fortalecimiento de la competencia escrita.

Estudios sobre la competencia argumentativa escrita bilingüe

A continuación, se abordarán tres investigaciones del contexto nacional y 2 internacionales que permiten analizar la manera como se está abordando el estudio de la argumentación escrita de los sujetos bilingües, bien sea centrando el estudio en la L1 o en la L2.

Tabla 2 Estudios argumentación escrita bilingüe

Estudios relacionados con la argumentación escrita	Autores	Contexto	Descripción
Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle	Bouchard (1996)	Internacional (educación superior)	Estudia el proceso de creación de un texto argumentativo de una pareja de esposos (de habla

			hispana e inglesa)
Producción argumentativa escrita -lengua materna en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6º, 7º y 8º	Galindo y Moreno (2008)	Nacional (educación escolar)	Analiza la producción escrita en LM de un grupo de sujetos bilingües con uno monolingües en contexto escolar)
Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la universidad del Quindío, Colombia	Galindo (2012)	Nacional (educación Superior)	Analiza la producción escrita en LM de un grupo de sujetos bilingües con uno monolingües en contexto universitario)
La producción escrita de estudiantes bilingües de español. relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo	Sánchez y Larrús (2012)	Internacional (educación superior)	Identifica dificultades y destrezas del texto argumentativo escrito en francés (LE) de un grupo de universitarios.
La competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas Modernas	Loaiza (2017)	Nacional (educación superior)	Presenta resultados del análisis retórico contrastivo intraindividual de unos textos argumentativos escritos en lengua extranjera (inglés) y materna (español) de estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas.

Nota. Fuente: Elaboración propia (2018)

El primer estudio, de corte cualitativo, presentado por Bouchard (1996) nos permite afirmar que los estudios en torno a la competencia argumentativa escrita bilingüe no son recientes. Este estudio centra su interés en la escritura argumentativa en francés de dos adultos no nativos en un contexto exolingüe que llevan cinco años en Francia. Se trata de una pareja de esposos de diferente origen y lengua: Alicia, una mujer mexicana y Paul, su esposo, de origen inglés, ambos de formación universitaria y de nivel avanzado en francés, en cuyo idioma la mujer debe escribir una tesis. Su lengua de comunicación familiar es el español. La tarea a realizar es un texto argumentativo cooperativo sobre el tema "por o contra la necesidad de las tareas en la casa para los escolares" que deberán

realizar de manera escrita y grabar la producción de negociación que establece la pareja para lograr un solo texto.

La escucha de las grabaciones permite entender que la pareja, aunque sea de habla diferente a la francesa, es capaz de concebir una explicación y una negociación en la lengua objeto de estudio, para la construcción del texto. Este ejercicio metacomunicativo en lengua francesa no es suficiente para que ambos participantes logren fijar un objetivo discursivo común, totalmente compartido para una sola producción escrita. Este aspecto lleva al investigador a concluir que, para argumentar correctamente, bien sea de manera individual o colectiva, se hace necesario no solo tener un proyecto preciso y explícito definido, sino que se requiere de un saber hacer procesal que se manifiesta en los diferentes planos de organización del discurso. Es decir, se necesita de una competencia técnica, estratégica que le permita al sujeto ser capaz de organizar en el tiempo la acción requerida y de controlar técnicamente las diferentes etapas de realización (preparación, inscripción, relectura, corrección). El análisis lleva a Bouchard (1996) a concluir que, aunque los dos participantes poseen una buena competencia lingüística en lengua extranjera oral, no están totalmente en condiciones de redactar con éxito discursos argumentativos escritos en esta lengua, aunque las grabaciones muestran que si son competentes para argumentar oralmente. Es decir, que los problemas no vienen de las fuentes argumentativas sino de los mecanismos de escritura necesarios para darle coherencia y cohesión al escrito. Esto se evidenció en la organización textual, que obedeció a la sucesión de frases simples, aisladas, con un déficit cualitativo y cuantitativo importante de conectores. El estudio es de gran relevancia puesto que permite entender que los procesos argumentativos sobrepasan los límites de la adquisición lingüística y que requieren de mecanismos y estrategias que permitan la escritura argumentativa efectiva en lengua extranjera.

Siguiendo el mismo interés en indagar en los procesos argumentativos, pero esta vez en lengua materna en contextos educativos bilingües y monolingües, Galindo y Moreno (2008) comparan la producción de textos argumentativos escritos en

lengua materna de un grupo experimental bilingüe (GE) y un grupo control (GC) monolingüe en un contexto de educación básica secundaria. La prueba de producción argumentativa escrita se elaboró siguiendo el modelo experimental de Dolz (1995) que, frente a un estímulo particular de escritura, solicita a los sujetos tomar posición y sustentarla con un número libre de argumentos. Los resultados no mostraron grandes diferencias en cuanto a la proporción de textos argumentativos del grupo GE con respecto al GC de los grados 6º y 8º mientras que sí se notó una diferencia significativa en el grado 7º, grupo experimental que superó al grupo control. Esto se debería, según los autores, a que el grupo GE siguió un proceso de desarrollo de la competencia argumentativa escrita más explícito que el del GC. Los resultados del grado 6º obedecerían a que los alumnos bilingües no habrían acumulado aún una experiencia bilingüe suficientemente amplia para superar a sus homólogos monolingües en el dominio del texto. Estas afirmaciones apoyan lo planteado por Bouchard (1996) en cuanto a que la competencia argumentativa requeriría de más que del dominio de la lengua extranjera, sugiriendo los autores que la experiencia bilingüe sería un factor fundamental en los procesos. Si bien no se notó una gran diferencia en cuanto a la proporción de los textos en los grupos Ge y GC sí se halló una superioridad en el dominio de las especificidades de un texto argumentativo escrito del grupo GE con respecto al GC. Se concluye así que a medida que el sujeto bilingüe avanza en los grados escolares propuestos por el sistema educativo bilingüe, se evidencia más la superioridad de los textos argumentativos escritos con respecto a los monolingües.

Posteriormente, Galindo (2012) replica el estudio a nivel universitario utilizando un grupo experimental (GE) conformado por estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas y un grupo control (GC) conformado por estudiantes de licenciaturas en matemáticas, español y literatura y biología y educación ambiental. La investigación indaga las diferencias y similitudes de la producción argumentativa escrita en LM de los dos grupos (GE y GC) mediante una prueba de producción argumentativa escrita adaptada de Ceballos, Correa y Batista

(2002), la cual demandaba a los sujetos el análisis de una situación particular, seguida de la respuesta a una pregunta abierta, atinente a dicha situación. La rejilla de evaluación valoró cinco criterios: naturaleza argumentativa del texto escrito, pertinencia de la tesis, de los argumentos desarrollados, del número de conectores y de la conclusión. Los resultados mostraron que el GE obtuvo 92% en la proporción de textos argumentativos frente a un 68% del GC, lo cual demostraría que, en el contexto universitario, se promovería el bilingüismo sin que esto signifique un detrimento de la producción argumentativa de la lengua materna. El GE mostró superioridad en cuanto a la pertinencia de la tesis, el número de argumentos dados por el GE, el número de conectores, y una leve superioridad del GE en la pertinencia de la conclusión con respecto al GC, concluyéndose así la superioridad de los sujetos de lenguas modernas (GE), que tendrían un rango de experiencias lingüísticas más amplio y variado que el GC, debido a que opera con dos lenguas-culturas. Este hallazgo favorece las teorías del bilingüismo en las que se estima que aquellos sujetos expuestos a formaciones en lenguas extranjeras resultarían favorecidos en la producción escrita en LM (Lambert, Genesee, Holobow y Chartrand, 1993; Turnbull, Lapkin y Hard, 2001).

Por otra parte, Sánchez y Larrús (2012), a diferencia de Galindo que se enfoca en la LM (2012) buscaron analizar, en la LE, el recorrido lingüístico de 47 estudiantes de primer año universitario de las carreras de Traducción y Letras e identificar las dificultades y destrezas en los textos argumentativos escritos en español LE. Se utilizaron como instrumento tres tareas: responder a un cuestionario sobre la trayectoria lingüística, escribir la biografía lingüística y producir un ensayo argumentativo. Los resultados arrojaron un nivel intermedio en la producción escrita. Con respecto a la planificación textual, la mayoría de los textos presenta y desarrolla una tesis al inicio, formulada de manera adecuada, caso contrario a la conclusión que sólo está presente en el 79,5% de los casos con un índice de calidad menor. Se encuentra un uso adecuado de los argumentos, mostrando que los participantes logran justificar sus opiniones de manera satisfactoria, pero no se

logra ver lo mismo en los contraargumentos que resultaron ser escasos, lo cual es una muestra, según las autoras, de "el no uso de la voz del otro" como apoyo a los argumentos. En cuanto a recursos de textualización se evidencia que el empleo de organizadores textuales es muy bajo, situación que no se espera en un estudiante universitario de carreras ligadas a las lenguas. En lugar del escritor experto, que utiliza organizadores textuales complejos, propios del discurso argumentativo, resultó llamativo que los estudiantes utilizaran mayoritariamente organizadores de adición y adversativos, más frecuentes entre escritores inexpertos. (p.26). Estos resultados ilustran la necesidad de seguir trabajando en el campo de la argumentación, ya que no sólo se requiere del aprendizaje de la lengua extranjera sino de los mecanismos, estrategias para utilizar el lenguaje en contextos particulares, en este caso, en el texto argumentativo escrito.

Un último estudio nos acerca a la competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas modernas (Loaiza, 2017). La autora presenta los resultados del análisis retórico contrastivo intraindividual de textos argumentativos escritos en inglés (LE) y español (LM) de estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas, analizados desde la perspectiva de la lingüística textual de Van Dijk, (1978). Se utilizó una rejilla evaluativa que valoraba la superestructura, macroestructura y microestructura del texto. Los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes se encuentran en un nivel de desempeño aceptable y deficiente, siendo pocos en el nivel de desempeño sobresaliente. Se encontraron deficiencias en L1 y L2 en los indicadores de coherencia global textual, en la solidez argumentativa, poco manejo de elementos discursivos, dificultad para organizar los argumentos de la tesis y la conclusión, carencia para fortalecer los argumentos apoyados en opiniones propias y no en argumentos de autoridad. Al igual que el estudio de Bouchard (1996) hay escasez de contraargumentos para imprimir fuerza al texto argumentativo. El estudio de Loaiza (2017) confirma "la vigencia de la hipótesis de interdependencia lingüística de Cummins (1983), en cuanto a la influencia que el nivel de competencia alcanzado en lengua materna tiene sobre el nivel de competencia que se logre en

lengua extranjera" (p. 88). Es decir que se requiere un trabajo en ambas lenguas, y que el estudio de la lengua extranjera por sí solo no sería el único determinante en la producción de textos argumentativos.

Una mirada a estos cinco antecedentes en torno a la argumentación escrita bilingüe permite observar las siguientes tendencias en la investigación en este campo: 1) Aunque existe una predominancia de los estudios individuales del proceso de argumentación escrita bilingüe (80%) se puede observar que este proceso también puede ejecutarse de manera colectiva (20%). 2) Sólo un 20% estudia la producción escrita del bilingüe en sus dos lenguas. La tendencia investigativa es estudiar una sola de las lenguas bien sea la L1 o la L2, lo cual se reportó en el 80% de los estudios de los cuales la mitad lo hace enfocados en la L1 y la otra mitad en la L2. 3) 60% de las investigaciones analizadas siguen un enfoque cuantitativo y un 40% uno cualitativo. Se evidencia la superioridad de los enfoques cuantitativos, ya que esto facilitaría el estudio comparativo de las lenguas examinadas. 4) en los estudios comparativos entre la producción escrita de la L1 de sujetos bilingües comparados con los monolingües existe un 100% de superioridad de los primeros, lo cual pondría en evidencia que las experiencias lingüísticas de la L1 sirven de apoyo a los procesos argumentativos en otras lenguas, en este caso, la L2. 5) Si bien el desempeño argumentativo escrito de los sujetos bilingües, en términos generales es bueno, presentan deficiencias tanto en su L1 como en la L2.

CONCLUSIONES

Los estudios en torno a la CM y a la argumentación escrita bilingüe suscitan gran interés en la comunidad investigativa, centrando su mirada en procesos que ocurren tanto en la educación bilingüe escolar como en la universitaria. En lo que concierne a la CM, se podría decir existe una tendencia a estudiar la CM partiendo del presupuesto que ésta es el resultado directo de la incursión en lengua extranjera, por lo que en algunas investigaciones no se hace un estudio particular para conocer el nivel de CM de los estudiantes. En algunos instrumentos la CM

es considerada un proceso de verbalización de las prácticas durante las construcciones de los textos escritos. Es decir, la herramienta para saber si un estudiante realiza procesos de CM podría basarse en registros de voz, en los cuales se detecta la manera como los estudiantes utilizan el lenguaje para hablar de él, realizando reformulaciones, preguntas, revisiones etc. Sin embargo, se requiere de instrumentos que incorporen tareas cognitivas más complejas, como las propuestas en el estudio de Gaiser (2013) y Álvarez y Difabio de Anglat. (2017), que permiten ver la CM como un proceso que no se limita al conocimiento de la lengua, sino a otro tipo de habilidades que le permiten al individuo cuestionar la lengua y su uso. Es decir, que se requiere de tareas que sobrepasen la verbalización o el simple hecho de encontrar un error y corregirlo. Por tal motivo, se deberían privilegiar instrumentos que nos den una doble información: la lingüística y la metalingüística, tal como lo propone el instrumento THAM-3 utilizado en uno de los estudios analizados.

En lo que respecta al texto argumentativo escrito bilingüe, los antecedentes estudiados nos permitirían pensar que los procesos implícitos en la argumentación sobrepasan los límites del conocimiento lingüístico. Sin embargo, se evidencia en las investigaciones que sí existe un mayor desempeño argumentativo en los sujetos bilingües. Estos alcanzan mayores destrezas en el momento de argumentar, bien sea en la L1 o en la L2 con respecto a sujetos monolingües quienes evidenciaron niveles inferiores en la argumentación escrita. Finalmente, se concluye que ha existido una tendencia investigativa a realizar estudios de la argumentación comparando los sujetos bilingües con los monolingües, o estudiando la L1 "o" la L2 del sujeto bilingüe pero no hay la constante de estudios intraindividuales (*within-subject*) en donde se realicen las comparaciones en L1 y L2 del mismo sujeto, tal como lo planteó Loaiza (2016) en su estudio.

REFERENCIAS

Álvarez G., & Difabio de Anglat, H. (2017). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual

orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles Educativos* Vol. 39-155 pp. 51-67.

Ardila, A (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función* vol. 25, Bogotá, Colombia, ISSN impreso 0120-338x - en línea 2256-5469, pp. 99-114.

Bialystok, E. & Ryan, E.B. (1985). A metacognitive framework for the development of first and second language skills. In D.L. Forrest-Pressley, G.E. Mackinnon & T. Gary Waller (Éds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 207-252). New York: Academic Press.

Bialystok, E. (1993). Metalinguistic Awareness: The Development of Children's Representations of Language. En C. Pratt & Garton, A. (Eds.). *Systems of Representation in Children Development and Use*. Chichester: John Wiley & Sons.

Bouchard, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *L'agumentation en dialogue* (112) 88-105.

Carrillo, M. S. & Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un estudio de entrenamiento*. Madrid: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica.

Cazden, C.B. (1976). Play with language in meta-linguistic awareness: One dimension of language experience. In J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), *play: Its role in development and evolution* (pp. 603-608). New York: Penguin Books.

Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.

Demont, E. & Gombert, J.E. (1995). Activités métalinguistiques et acquisition de l'écrit. *Éduquer et Former*, 3-4, 11-25.

Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21901801>

Gaiser, M.C. (2013) *Incidencia de la reflexión metalingüística en el mejoramiento de las prácticas de escritura en el nivel universitario: el rol del conocimiento gramática*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Buenos Aires.

- Galindo, A. & Botero, M. A. (2016). Patrón de desarrollo bilingüe, habilidades lingüísticas y metalingüísticas: grados 2° y 5° en una institución educativa bilingüe piloto del Quindío, Colombia. *Lenguaje* (pp. 315-339).
- Galindo, A. & Moreno, L.M. (1998). Producción argumentativa escrita-lengua materna - en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6°, 7° y 8°. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*. Vol.13 (19). 145-169.
- Galindo, A. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la universidad del Quindío, Colombia. *Forma y Función*. Volumen 25 (2). 115-137.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago.
- Gombert, J. E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail et M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp. 117-150). Paris: Press Universitaire de France.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hakuta. K. & Diaz. R. M. (1984 y 1986) *The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data*. En K.E. Nelson (ed). *Children's language*, 5, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.
- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habilités métalinguistiques. *Cahier de psychologie cognitive*, 6(4) 379-404.
- Loaiza, N. (2015). La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior. *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe*. Universidad Autónoma de México.
- Loaiza, N. (2016). *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4o semestre de licenciatura en lenguas modernas*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad del Quindío.

- Loaiza, N. (2017). La competencia argumentativa escrita bilingüe en el contexto de la licenciatura en lenguas modernas. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 6, No. 8, 85-101.
- Mina, A. (2007). *Humanismo y argumentación: Lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). Programa Nacional de Bilingüismo. *Altablero*, 37.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Colombia, la mejor educada en el 2025: Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional.
- Oller, John. (1981) *Language as Intelligent?* Recuperado de:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1981.tb01394>.
- Orrego, L. & Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras: inglés y francés. *Ikala*, 15 (24), 105-142.
- Sánchez, V. & Larrús, P. (2012). La producción escrita de estudiantes bilingües de español. Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia, Estudis de lingüística*, 2, 17-32.
- Seura, L.A. (2016). *Evaluación de una propuesta para el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios a partir de habilidades de metacognición*. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(2). Recuperado de http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/766/html_48
- Torno, E. (2007). *Reflexión metalingüística en el proceso de composición escrita cooperativa en el marco de una secuencia didáctica*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación y presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Van Kleeck, A. (1995). "Emphasizing form and meaning separately in rereading and early reading instruction". En *Topics in language disorders*, 16, 27-49.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Woll, N. (2016). *The role of metalinguistic awareness and of L2 proficiency in positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by French-speaking Quebeckers*. (Tesis inédita de doctorado). Université Laval.

3

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA IDENTIDAD NARRATIVA DE RICOEUR Y DE LA SECUENCIA NARRATIVA DE BRÉMOND EN LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA DE LA LENGUA EXTRANJERA¹

EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION OF NARRATIVE IDENTITY OF RICOEUR AND THE SEQUENCE NARRATIVE OF BREMOND IN THE PRAGMATICS OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE

Jorge Hernán Herrera Pineda²

¹ Este trabajo de reflexión está enmarcado en los aportes teóricos y metodológicos del Proyecto de Investigación identificado con código 942, financiado por la Universidad del Quindío (2019), proyecto adscrito al grupo de investigación ESAPIDEX-B.

² ORCID 0000-0001-6303-3019, <https://orcid.org/0000-0001-6303-3019> Licenciado en Lenguas Modernas (Universidad del Quindío). Magíster en Didáctica del Francés Lengua Extranjera (Universidad del Rosario). Especialista en Filosofía de la Ciencia (Universidad El Bosque). Especialista en Alta Gerencia (Universidad Industrial de Santander). Profesor de planta Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Investigador en didáctica de lenguas extranjeras y en Interculturalidad en Lenguas-Culturas Extranjeras en Contextos Mayoritariamente Monolingües.

jhherrera@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

Resumen

Este artículo reflexiona en torno a los criterios epistemológicos en los que se soporta la didactización de la identidad narrativa de Paul Ricoeur y la secuencia narrativa de Claude Brémont con el propósito de otorgarle una ventana trascendental a las competencias pragmáticas en contexto mayormente monolingüe con lo cual el uso funcional de las lenguas extranjeras en condición de relato se hace factible pese a la realidad contrafáctica de dicho contexto. La identidad narrativa es un relato autobiográfico que da respuesta al “quién soy” que sigue oculto tras los intereses instrumentalistas de las didácticas contemporáneas en lenguas-culturas extranjeras. Para articular competencias pragmáticas y relato identitario, se acude a la secuencia narrativa de Claude Brémont con el fin de posibilitar la construcción evolutiva o bien de degradación de las historias de vida de los estudiantes que conforman esta investigación cualitativa IAP, enmarcada en el proyecto de investigación 942 de la Universidad del Quindío.

Palabras clave: Identidad narrativa, competencia pragmática, secuencia narrativa.

Abstract

This article gives an account of the epistemological criteria in which the narrative identity of Paul Ricoeur and the narrative sequence of Claude Brémont are supported, with the purpose of offering a transcendental window to pragmatic competences in a largely monolingual context. In this way, the functional use of foreign languages in a story condition becomes feasible despite the counterfactual reality of that context. The narrative identity is an autobiographical story that responds to "who I am" that remains hidden behind the instrumentalist interests of contemporary didactics in foreign languages-cultures. To articulate pragmatic competences and identity story, the narrative sequence of Claude Brémont is used in order to enable the evolutionary construction or degradation of the life stories of the students who build this qualitative IAP research.

Keywords: Narrative identity, pragmatic competence, narrative sequence.

INTRODUCCIÓN

Probablemente es demasiado ambicioso denominar este trabajo como fundamentación epistemológica si se examina detenidamente qué se entiende por filosofía de la ciencia. Bunge (2002) afirma que la epistemología sólo se justifica a condición que cumpla con las siguientes condiciones: que su razón de ser realmente contribuya al desarrollo de la ciencia y no a libros de texto, que se ocupe de problemas que estén sujetos al rigor de la investigación científica, que en consecuencia proponga soluciones a esos problemas de manera clara y rigurosa, que se trate de una investigación profunda y no superficial, y por último, que sea capaz de sugerir o proponer nuevos enfoques al problema del cual se ocupa a través de la investigación. Adicionalmente, para Bunge la epistemología debe dar cuenta a problemas lógicos, semánticos, gnoseológicos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos y estéticos, entre otros, siendo estos los esenciales.

Consecuente con lo anterior, y esperando cumplir con estos principios elementales, este trabajo se presume epistemológico por las siguientes razones:

- Se intenta contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua, concretamente a las competencias pragmáticas que como podrá verse con Bardière (2016), se prestan a confusión. Para el efecto, se define la competencia pragmática de las lenguas extranjeras desde una postura crítica toda vez que se trata de comprender su razón de ser en contextos mayoritariamente monolingües, y adicionalmente, desde un lugar de enunciación (Mignolo, 2013) que se encuentra en condición asimétrica respecto de las preocupaciones socioculturales del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER, 2002);
- Lo que se presenta a continuación es el resultado parcial de un proyecto de investigación en curso a través del cual se intenta ofrecer una ventana de observación trascendental, es decir que permita ver más allá de las inquietudes pragmalingüísticas de las competencias pragmáticas que el MCER plantea cuyos intereses se concentran en interacciones sistémicas alejadas del mundo de la vida y de toda realidad sociopragmática y pragmático-intercultural;
- El proyecto de investigación en el cual se fundamenta este artículo atiende los principios de la investigación cualitativa, mediando en su desarrollo un diseño IAP o Investigación Acción Participativa con lo cual se hace una aproximación a una realidad didáctica en lenguas extranjeras, el uso funcional de la L2 pese a que el contexto en el cual los estudiantes aprenden es mayormente monolingüe, lo que se constituye en un problema axiológico, ontológico, praxeológico y sociolingüístico. En tal propósito, el investigador que a la vez es docente del grupo en el cual desempeña su función y en colaboración con sus estudiantes, postularán reflexiones a propósito de la didactización de la competencia pragmática a través de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, mediando en tal empeño la secuencia narrativa de Claude Brémond, hipotetizando que bien tiene razón Ricoeur al afirmar que el camino que conduce a la identidad personal permite

acercamientos sociopragmáticos a la lengua dando respuestas al “quién soy”, vacío ontológico del que no se ocupa la competencia pragmática.

- Desde estos presupuestos se propone una solución al uso funcional de la L2 en contextos mayormente monolingües, problema que sigue sin solución mientras el MCER persista en su condición de documento universal para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Se espera que este documento contribuya a la capacidad crítica desde donde debemos ubicarnos los docentes de lenguas-culturas extranjeras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos mayoritariamente monolingües. En estos contextos la pragmática de la lengua entendida como el estudio del discurso o de la comunicación lingüística se produce gracias a la familiaridad que se establece con la realidad comunicativa (sociopragmática), la entonación y los supuestos culturales (pragmática intercultural, Domínguez García y González Plasencia, 2015) factores que priman en su comprensión y en su uso, componentes que no se dan en el discurso en L2 entre hablantes-usuarios-aprendientes de dichas lenguas simplemente porque el contexto mismo no los provee.

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El nihilismo ha invadido todos los espacios del ser contemporáneo. En este trabajo y siguiendo los presupuestos nietzscheanos, se entiende por nihilismo el resultado de la angustia de occidente en cuyo escenario el sentido del ser no existe lo que lo conduce a su decadencia. En tal propósito, todas las ciencias, incluyendo las del lenguaje, sometieron la esencia del sentido a la dimensión del ente. En la didáctica de las lenguas extranjeras, por ejemplo, se busca antes que nada desarrollar la competencia sintáctica entendida como la capacidad de que dispone un sujeto para reflexionar y manipular conscientemente la lengua desde su esquema gramatical (Demont y Gombert, 1995). Desde allí se elabora la certeza lingüística del estudiante reduciendo su sensibilidad a una gramaticalización despojada de inquietudes pragmáticas en tanto que uso funcional de la lengua, y por otra parte huérfana de su esencia ontológica en tanto que uso de la lengua con el fin de dar

cuenta de la mundanidad que conforma su actitud natural en el mundo de la vida (Schütz, 1993).

En cuanto a la competencia pragmática, Bardière (2016) admite que es un concepto que genera confusión en los profesores en todos los niveles de enseñanza porque, entre otras razones, se ha nutrido de tal cantidad de acepciones que van desde Morris, Jakobson, Austin, Searle, Grice, Sperber & Wilson, Schaeffer, Burger, Fillietaz, hasta llegar a la que ofrece el MCER el cual se presenta como una aproximación definitoria que recoge las teorías de referencia que soportan ese concepto.

En lo que concierne al componente sociopragmático y ontológico del mundo de la vida intersubjetivo que queda oculto tras los presupuestos cognitivo-instrumentales de la lengua como competencia lingüística, intersubjetividad¹ que en Schütz se comprende como el punto de partida de toda relación social expresada en la experiencia sensible, se aplaza, o mejor, se desplaza, lo que la conduce a su inhumación y consecuentemente el nosotros, o si se quiere la mismidad y la ipseidad ricoeuriana que conforman la alteridad se olvidan. De esa manera, la intersubjetividad que es la vía a través de la cual se llega al otro con quien el yo construye categorías y estructuras sociopragmáticas hasta conformar un nosotros exotópico (Bajtin, 1999), se reemplaza por interacción como efectivamente lo declara el MCER, asumiendo que esta última da cuenta del mundo social y de las funciones del actor social.

El MCER comprende interacción como comprensión oral y escrita entre dos o más sujetos respetándose mutuamente el turno de palabra, especialmente en el plano empresarial, de actividades de servicios públicos y de actividades culturales que bien podrían asimilarse a lo que en Habermas (1986) se reconoce como el

¹ En la pragmática trascendental de Karl-Otto Apel y J. Habermas, la intersubjetividad es evidencia de lo que puede entenderse por trascendental, es el más allá de la pragmlingüística, muy cercana de la sociopragmática. En ese sentido, la interacción quedaría en el plano sociopragmático y la intersubjetividad estaría en el de la pragmática trascendental.

aspecto funcional del entendimiento, excluyéndose la coordinación de la acción, la solidaridad social y la socialización. De esta manera se cumple para los efectos de las competencias comunicativas de la lengua, la reificación de las estructuras simbólicas del mundo de la vida, que en esta discusión se comprende como el encuentro sistémico mediante el cual se promueve una racionalidad tecnológica (la lengua como técnica e instrumento) que conduce a sustituir la racionalidad comunicativa.

Consecuentemente, además de los intereses metacognitivos que justifican estudiantes competentes en sus habilidades lingüísticas, es menester elaborar estrategias didácticas que procuren por una formación pragmática que permee los usos funcionales de la lengua en tanto que puente entre el mundo de la vida entendido como experiencia fáctica y sensible y la competencia pragmática.

En este propósito didáctico, los intereses por el discurso argumentativo se aplazan para dar espacio al discurso narrativo en donde reposa la estancia de la mismidad y de la ipseidad, lugar en donde persiste la alteridad, la sociopragmática y la pragmática intercultural (Domínguez García y González Plasencia, 2015), o como diría Ricoeur, *el sí mismo como otro*. Ese ejercicio del lenguaje sólo es realizable si en su propósito se vincula un proceso de búsqueda identitaria que canalice a través de la narración el yo y el otro, con lo cual se postula la identidad narrativa ricoeuriana como la herramienta a través de la cual es posible relatar la vida misma en donde reposa la acción comunicativa y sus efectos simbólicos que van más allá de los intereses cognitivo-instrumentales de las competencias lingüísticas. Esa narratividad, según Ricoeur (1996), se estructura en tres identidades: se es narrador, se es co-autor y se es personaje quien a su vez se constituye en el protagonista de la trama de la vida. En esa narración cabe el pasado, el presente y la proyección del futuro. De esta manera, la narración, al decir de Ricoeur, se constituye en la dinamización de la existencia que comúnmente queda suspendida en la tipología argumentativa.

Para didactizar una cosa y otra, es decir competencias pragmáticas y narrativas en tanto que identidad(es) con arreglo a fines ontológicos que buscan reemplazar los fines ónticos de la interacción que preconiza el MCER, se requiere de una secuencia que sea comprensible, realizable y factible, y en la que el hilo conductor de la identidad narrativa no se pierda en la fragosidad discursiva. Claude Brémond ofrece una alternativa narrativa no exclusiva; de hecho puede implementarse a través de Levi-Strauss, Greimas, Todorov o Barthes. Se opta por Brémond por la lógica que da cuenta de la sintaxis de los comportamientos humanos toda vez que ella es capaz de captar los personajes en el momento mismo en que deciden actuar. En Brémond la secuencia es una sucesión lógica de hechos que se inician, tienen un nudo y se concluyen, tejidos a través de microsecuencias que conforman finalmente un todo nominal.

Justamente es en esas microsecuencias en donde reside el uso funcional, es decir la competencia pragmática de la lengua para dar cuenta de las acciones que constituyen la esencia de la existencia; pero también cohabita en las macrosecuencias que dan forma a las funciones o actos del lenguaje (Austin, 1972) en sus acepciones locucionarias, ilocucionarias y perlocucionarias que conforman, según Bardière (2016) una pragmática con arreglo a fines semánticos, todo ello unido a lo que Ricoeur denomina la vía larga como expresión mediadora de los documentos que conforman la vida (Lorenzo, 2012), que en esta investigación se expresan a través del francés como lengua extranjera.

Problematización Didáctica de la Competencia Pragmática en Contextos Mayoritariamente Monolingües

Siguiendo las recomendaciones de Verde Ruíz (2015), antes de adentrarse en la definición de competencia pragmática bien vale la pena desentrañar lo que viene ocurriendo con las competencias comunicativas. De acuerdo con la autora, al intentarse acercamientos al concepto, es más lo que se ha explorado en el ámbito de la lingüística aplicada que en la teoría lingüística, de donde resulta que, en sus

aproximaciones, las nociones son de tipo aplicacionista. En ese camino didáctico, Verde Ruíz concluye que son evidentes los esfuerzos estructuralistas, desatendiéndose “los usos de la lengua, los actos de habla y las normas socioculturales que rigen las interacciones” (p. 47). Las consecuencias de estas posturas epistemológicas, agrega la autora, se reflejan en las deficiencias comprensivas y expresivas de los usuarios de las lenguas, particularmente de las lenguas extranjeras.

Las competencias comunicativas incluyen capacidades y destrezas de interacción manifiestas en habilidades verbales y no verbales; actuación lingüística; interpretaciones situacionales; organización textual; regulación del discurso; normas de interacción; interpretación y procesamiento de mensajes y consecución de objetivos (Verde Ruíz, 2015).

Todo ello, el MCER lo resume en competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De allí es que resulta curioso desde el punto de vista didáctico que a pesar de que las competencias comunicativas involucran interacciones, actuaciones, interpretaciones y procesamiento de mensajes, en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras buena parte de los esfuerzos pedagógicos se enfocan en asuntos eminentemente estructuralistas como bien lo declara Verde Ruíz.

Para la autora, la competencia comunicativa es la suma de habilidades y destrezas que tienen su razón de ser en el código lingüístico que surgen de los contextos socioculturales de donde es posible producir enunciados apropiados a dichas situaciones, incluyendo reglas conversacionales, organización textual, normas culturales, actos de habla. Por consiguiente, la competencia comunicativa es el continente del conocimiento y la actuación comunicativa se concreta en la ejecución práctica de la competencia en contexto en situaciones reales de uso.

Sin embargo, toda vez que el lugar de enunciación (Mignolo, 2013) desde donde se elabora este trabajo de investigación corresponde con un contexto mayormente monolingüe, espacio-tiempo en el cual el uso real de la lengua extranjera no hace parte de la actitud natural del mundo de la vida de los aprendientes de dichas lenguas, consecuentemente se hace necesario establecer estrategias didácticas que conduzcan a un uso funcional de la lengua extranjera pese a esa circunstancia contextual. Por tal razón es necesario construir didácticamente estrategias pragmáticas de la lengua en donde el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia; la identificación de los tipos de discurso, la ironía, la parodia, y el impacto que producen las interacciones y los entornos culturales sean didácticamente factibles aunque intersubjetivamente contrafácticos habida cuenta del lugar de enunciación desde donde se promueve la interacción que reclama el MCER: “(...) sólo por medio de un mejor conocimiento de **las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa**, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (p. 17, 2002, las negrillas son mías).

Identidad narrativa de Paul Ricoeur

Al referirse a identidad narrativa, Ricoeur (1996) prescribe la identidad personal, contrario a la praxeológica de la interacción que Bardière (2016) concibe como el encuentro entre prestatario y solicitante de un servicio en un marco accional, lo que confirma el tramado óntico de la interacción, ajeno a las exigencias ontológicas que solicitan un *ser-en-el-mundo* por vía del lenguaje, (Ricoeur, 1996).

La identidad narrativa es un relato que se hace de la vida misma al interior del cual se superponen carácter, rasgos, la designación de sí mismo, buscando una respuesta a uno de los dilemas fundamentales de la ontología occidental: quién soy yo. Para dar respuesta a este interrogante que se ubica en las nociones fundamentales de la existencia, Ricoeur recurre a la mismidad entendida como la

permanencia del sujeto pese al tiempo que ha transcurrido, lugar donde reposa su identidad. El tiempo, dice Ricoeur, es el mayor distorsionador de la identidad; sentencia que ahora se hace latente en lo que Bauman (2004) define como modernidad líquida, una modernidad fluida en la que “(...) el poder de licuefacción se ha desplazado del sistema a la sociedad, de la política a las políticas de la vida, o ha descendido del macronivel al micronivel de la cohabitación social” (p. 13).

Los jóvenes son el grupo etario más expuesto a la licuefacción identitaria que relaciona Bauman, lo que obliga compromisos didácticos y lingüísticos, y a la vez pedagógicos y ontológicos de parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) y concretamente de las facultades de educación o de ciencias humanas, escenarios en donde se promueve la formación de los futuros docentes. La formación en lenguas extranjeras debe asumir responsabilidades que se arriesguen en los límites de la formación de un sujeto lingüísticamente competente y reflexivamente crítico, y es en los predios de la competencia pragmática concebida desde la intersubjetividad que se logran aportes significativos en este campo.

En cuanto a ipseidad, el subsiguiente componente de la identidad, Ricoeur la define a partir de la alteridad en la medida en que promueve relaciones entre el sí y el otro, entre la primera y la tercera persona que se construye en la exotopía bajtiniana. La alteridad, fundamento de la ipseidad en tanto que otredad, conduce a la auto-designación que se habilita a razón del otro en quien se encuentra la singularidad y la permanencia del sí mismo en el tiempo, ese tiempo que ahora, en la modernidad líquida de Bauman, se convierte en un enigma ontológico.

La implicación de la mismidad y la ipseidad se concreta en el carácter y en la palabra dada (Ricoeur, 1996). Por carácter, Ricoeur designa al sujeto que se reconoce en su mismidad y en el otro en quien encuentra la respuesta a su alteridad como confirmación de la ausencia del solipsismo. El carácter son las marcas esenciales del sí mismo y del otro que le otorga identidad. El carácter se

forma lentamente a través de las costumbres que finalmente conforman al individuo en contacto con la otredad sin que en ese encuentro intersubjetivo se ponga en riesgo la mismidad. La palabra dada en cambio, tiene que ver con la convicción ética de la perseverancia de lo que será, constituyéndose en la promesa en la que participan el sí y el otro para dar respuesta al qué del quién soy, núcleo de las preocupaciones ontológicas.

Con estos componentes se construye finalmente la identidad narrativa que se concibe como una especie de relato autobiográfico en el que el narrador cumple el papel de coautor y personaje en la trama de la vida. En esa narración confluyen la mismidad/el carácter/la ipseidad/la alteridad/la palabra dada. En otras palabras, la identidad narrativa reúne al sujeto en íntima relación con el otro, construyendo mutuamente costumbres o carácter y elaborando prospección o futuro. En la identidad narrativa el acto o la acción social que solicita el MCER y la competencia pragmática se constituyen en el quién del acto y en la acción misma. En la competencia pragmática sólo impera la acción y el actuante sin que en tal dinámica haya una dialéctica ontológica que permita descubrir en el otro al sí mismo, es decir, la revelación de la mismidad en la ipseidad por vía de la alteridad.

DIDACTIZACIÓN DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA A TRAVÉS DE LA SECUENCIA NARRATIVA DE CLAUDE BRÉMOND

Con el fin de didactizar la competencia pragmática, que para los efectos de este trabajo de investigación se concretan en el francés como lengua extranjera a través de la identidad narrativa de Paul Ricoeur, se hace necesario contar con un instrumento que permita establecer una lógica narrativa a través de la cual se construya la temporalidad como discurso en una estructura semiológica que dé la ilusión de realidad en una secuencia de funciones.

Se ha optado por la lógica de Brémond porque permite reconstituir la sintaxis de los comportamientos humanos inherentes al relato, trazando las microsecuencias y las macrosecuencias, equivalentes a las microfunciones y macrofunciones de las

competencias pragmáticas que describe el MCER, y que conducen a las elecciones cotidianas de acción en el mundo de la vida del o de los personajes que conforman el relato en el cual se plasma la identidad narrativa que probablemente será autobiográfica.

Brémond (1970) propone para la construcción del relato una secuencia lógica que se entrelaza mediante una relación de solidaridad de orden hjelmsleviano en la cual se considera al texto como sistema con relaciones definidas expresadas en una correspondencia entendida como el esmero por otorgar a la secuencia una estructuración cerrada de manera lógica. En ella, las acciones de los personajes están determinadas por realidades fácticas a pesar de las realidades contrafácticas en las que las lenguas extranjeras intentan existir en los contextos mayoritariamente monolingües.

Para ejemplificarlo, tal como lo propone Brémond (1970), el hecho de pedir un cigarrillo constituye la microsecuencia si se toma en cuenta que en tal acción se despliegan microfunciones de la lengua en un tramado de actos de habla. Pero esta microsecuencia o microfunción se articula en una macrosecuencia o macrofunción que se evidencia en el encuentro, que para los efectos de Ricoeur es la intersubjetividad, en donde se construye alteridad, y que en los límites ónticos del MCER, en cuanto a competencia pragmática se refiere, es la interacción, léase pragmlingüística.

El objetivo fundamental de la lógica del relato tal como se la describe, es buscar la inteligibilidad inmersa en una cultura, una época, un estilo particular del narrador y por supuesto en el relato mismo, con lo cual la pragmática alcanza el nivel sociopragmático-intercultural. Escandel Vidall (2006, citado por Domínguez García y González Plasencia, 2015) define la sociopragmática como aquella rama de la pragmática que se ocupa del uso e interpretación de las formas lingüísticas que se determinan social y culturalmente, tratando de identificar las normas que regulan

el comportamiento lingüístico de una comunidad en sus componentes socioculturales.

En este propósito, Brémond plantea una secuencia elemental narrativa armada de tres funciones:

- a) Función 1: Se abre la posibilidad al proceso narrativo en forma de conducta a observar o de acontecimiento a prever;
- b) Función 2: La conducta ahora es acontecimiento concretado en acto;
- c) Función 3: Se cierra el proceso narrativo en forma de resultado alcanzado (Brémond, 1970).

Simplificar la secuencia a este nivel esquemático es además de injusto, impropio desde el punto de vista intersubjetivo-intercultural-sociopragmático. De manera general se puede agregar que la secuencia reconoce apriorísticamente un ciclo narrativo de acontecimientos que giran en una unidad accional. En dicha unidad se producen los siguientes paradigmas narrativos:

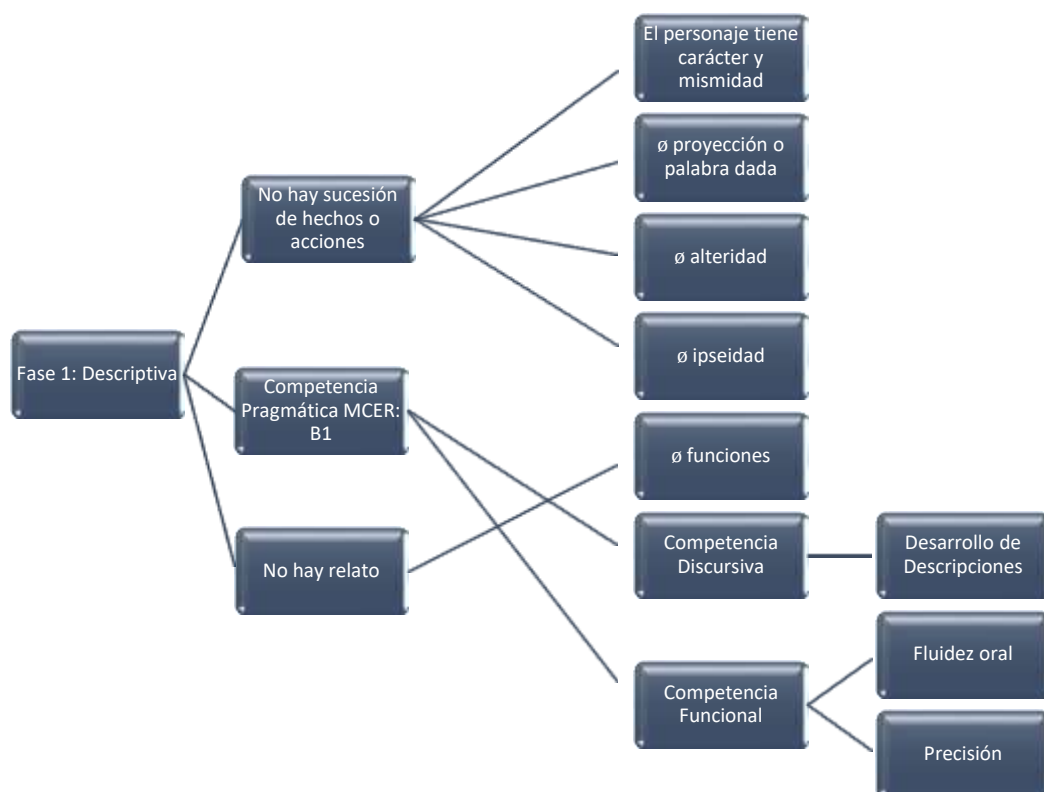
- i. Descripción: No hay sucesión de hechos y acciones, por consiguiente no hay relato. El discurso está construido por contigüidades espaciales no coordinadas que constituyen cronología;
- ii. Deducción: Hay presencia de uno y otro, léase en términos de Ricoeur, mismidad y otredad;
- iii. Efusión lírica: en la narración se recurre a la metáfora o a la metonimia;

De otro lado, en la construcción de microsecuencias del relato que se unen a través de macrosecuencias, puede ocurrir que una historia comience con desdichas o que las mismas se presenten en un momento dado. La evolución del relato se da en el momento en que hay evolución por mejoramiento con el fin de conllevar la desdicha a una posible solución. Sin embargo, es posible que el relato sea, como lo declara Brémond, una cascada de desdichas, y en tal caso, la degradación de la historia debería contar con una secuencia que permita concatenar un hecho a otro, de lo contrario la historia llagará muy pronto a su final.

Los estudiantes se ajustan a esta estructura construyendo la secuencia narrativa en grupos, conformando una mismidad y una ipseidad polifónica autobiográfica por mejoramiento o por degradación, acordando si la identidad narrativa que edificarán será el resultado de la unión de caracteres y palabras dadas que confluyen en un sí mismo y un otro real (o ficcional), o bien, optan por la construcción poliacroática (Albaladejo, 2010) de una autobiografía de uno de los integrantes de cada equipo, que se nutre de la audiencia diversa de quienes escuchan la historia de vida de quien han decidido será el personaje.

La secuencia narrativa de Brémont como instrumento didáctico con propósitos pragmáticos intersubjetivos evidenciados en la identidad narrativa de Ricouer se esquematiza así:

Figura 1. Secuencia narrativa de Brémont en Fase 1.



En la Fase 1 los estudiantes construyen la descripción sin hechos ni relatos del personaje al que le darán una historia de vida. Es el resultado de la contigüidad de una serie de características sin alteridad posible toda vez que no hay otredad. Las competencias pragmáticas del MCER comienzan a exigirse en términos discursivos (desarrollo de descripciones) y funcionalmente (se solicita fluidez oral y precisión en la descripción) en la L2.

Figura 2. Secuencia narrativa de Brémont en Fase 2.



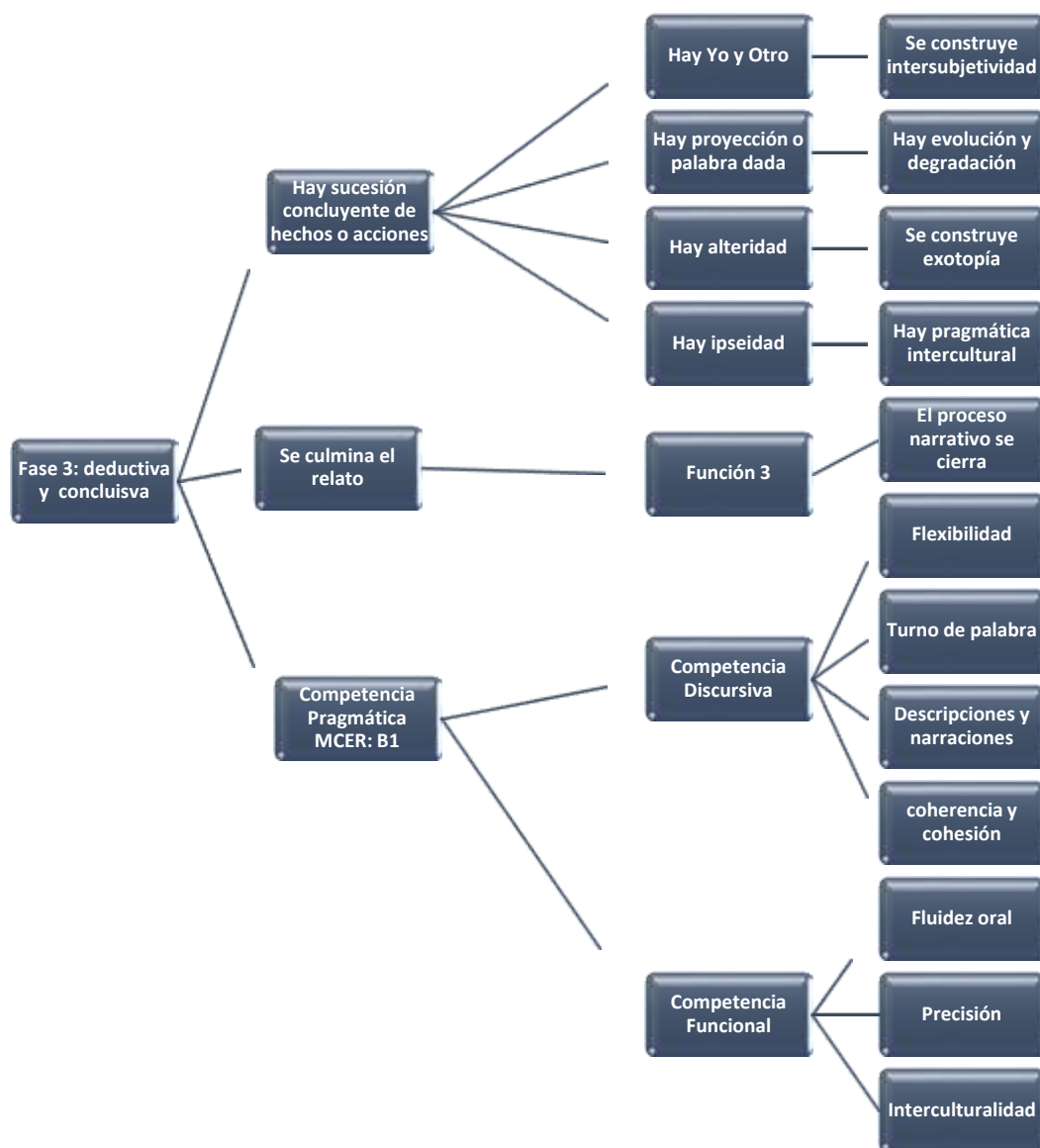
En la Fase 2 los estudiantes construyen la función 1 a través de la cual el personaje o personajes despliegan conductas observables hasta constituir un acontecimiento. Surge la función 2, momento en el cual se producen una serie de hechos evolutivos o de degradación que llevan la historia hasta un acto

conformado que en Brémond se conoce como “cumplimiento de la tarea” (p. 94, 1970).

La Fase 2 se teje con la presencia de la otredad que permite pasar de la pragmalingüística a la sociopragmática porque entre el Yo y el Otro se logra construir ipseidad, yendo más allá de la mismidad y de la interacción que se supera con la intersubjetividad, lo que permite pasar a la sociopragmática, y de allí a las fronteras de la pragmática trascendental apeliana y habermasiana, contexto en donde ya no es suficiente escenario de encuentros sino mundo de la vida. Por consiguiente, por vía de la sociopragmática se ingresa a los predios de la pragmática intercultural que reclaman Domínguez García y González Plasencia (2015).

En esta fase las competencias pragmáticas discursiva y funcional se despliegan totalmente para dar cuenta de los hechos que se narran en L2, los cuales por vía de las implicaciones socioculturales e individuales adquieren como ya se dijo, funciones sociopragmáticas y pragmático-interculturales, razón por la cual, como se advierte en la figura 2, una nueva función surge, la interculturalidad en lenguas extranjeras.

Figura 3. Secuencia narrativa de Brémond en Fase 3.



En la fase 3 el relato encuentra final, se concluyen los hechos y las acciones y la identidad narrativa constituye y revela el quién que se inició en la fase 1 con una intención descriptiva. En esta fase el qué, el por qué y el para qué de la vida misma conforman la significatividad del quién soy que se imputa pero no se halla en el comienzo de la historia de la vida del personaje que construyeron los estudiantes desde sus inquietudes autobiográficas, dando respuesta a las preocupaciones de Bauman a propósito de la licuefacción sociocultural que confluye en una modernidad líquida sin identidades ni proyectos definidos.

CONCLUSIONES

Regresando a los postulados de Bunge (2002) que se evocaron en la introducción de este trabajo con el fin de señalar que esta propuesta desea acercarse a los principios de la filosofía de la ciencia, conviene ahora revisar si desde lo que se ha presentado en este artículo hay suficiente rigor y cumplimiento de los mínimos epistemológicos que se anunciaron en el título:

- Descubrimiento de un problema: Se ha planteado un problema a través del cual se afirmó que en las competencias comunicativas de la lengua, y concretamente en los predios de las lenguas extranjeras, las competencias pragmáticas se prestan a confusión, lo que ha generado un aplazamiento de su aplicabilidad en las didácticas de esas lenguas. Adicionalmente, se aseveró que en la didactización de las lenguas extranjeras se ha producido una instrumentalización fundamentada en una metacognición sintáctica que garantice un uso acertado de las lenguas como instrumento pero no como vehículo funcional de los fenómenos conexos al mundo de la vida. De allí se dedujo que las consecuencias de este tratamiento aplicacionista de las competencias comunicativas, y en el campo que interesa en este trabajo, todo queda reducido a una pragmalingüística lo que genera distancias con la sociopragmática, con la pragmática intercultural y por supuesto con la pragmática trascendental.
- Búsqueda de instrumentos relevantes al problema: Se presentó la identidad narrativa de Paul Ricoeur en tanto que teoría capaz de promover a través del relato una historia de vida autobiográfica estructurada por un personaje con un carácter definido, una otredad a través de la cual se parte de una mismidad hasta conformar una ipseidad de donde surge una alteridad y por consiguiente la constitución de un mundo de la vida donde la instrumentalización de la competencia pragmática en tanto que pragmalingüística se constituye en sociopragmática y pragmática intercultural. Se vinculó la secuencia narrativa de Claude Brémont con el propósito de hacer didácticamente factible la identidad narrativa en la trama del relato a través de tres funciones y etapas paradigmáticas que permiten ir de lo elemental a lo compuesto, allanando el

camino de la evolución o de la degradación de la trama de la vida. Estos elementos funcionales del relato se unieron a las competencias pragmáticas que prescribe el MCER, documento del cual se hicieron varias críticas fundamentadas en el lugar de enunciación desde donde fue creado y para quien fue postulado, si se toma en cuenta que sociopragmáticamente, este contexto desde donde se produce esta propuesta es mayormente monolingüe.

- Producción de nuevos datos empíricos: A partir de esta fundamentación se busca dar solución al problema arriba referido, para lo cual se han trazado tres esquemas que sirven de hoja de ruta a través de la cual se pretende llegar al momento empírico que aún está por realizarse. La investigación apenas ha desarrollado la Fase 1 que se presentó previamente. Se espera que al implementarse la Fase 2 y 3 respectivamente se logre solucionar el problema pragmlingüístico, de contexto monolingüe al que se ven abocadas las lenguas extranjeras y la reificación del sujeto que se instrumentaliza en los intereses sintáctico-gramaticales.

REFERENCIAS

- Bajtin, M. M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España, Siglo Veintiuno, Editores S.A.
- Bardière, Y. (2016). De la pragmatique à la compétence pragmatique : À la recherche d'indices dans le CECRL. Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 04 décembre 2018. Recuperado de <http://journals.openedition.org/rdlc/462> ; DOI : 10.4000/rdlc.462.
- Brémond, C. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Editorial tiempo contemporáneo.
- Bunge, M. (2002). *Epistemología*. México, Siglo Veinte Editores.
- Domínguez García, N. y González, Plasencia, Y. (2015). Hacia una visión integradora de la pragmática intercultural en el aula de ELE. Estudios Humanísticos. Filología 37. 23-49, Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/290511246>.

Lorenzo, L.M. (2012). Epistemología y ontología en Paul Ricoeur. El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. - ISSN 1138-3569. Recuperado de www.elbuhho.aafi.es

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España. Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, España, Ediciones Paidós.

Verde Ruíz, S. (2015). El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje. Tesis doctoral. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/128306/1/DLE_VerdeRuizS_Desarrollocompetencia.pdf

Zygmunt, B. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina, Fondo de Cultura Económica.

**EL CURRÍCULO SUGERIDO PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN
CONTEXTO DE ESCUELA NUEVA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIADA
POR LA TECNOLOGÍA PARA POTENCIAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE¹**

**SUGGESTED CURRICULUM AND ENGLISH TEACHING: A NEW DIDACTIC
PROPOSAL MEDIATED BY TECHNOLOGY TO POTENTIALIZE LEARNING
STYLES IN “ESCUELA NUEVA”**

**Jacqueline García Botero², Oscar de Jesús Tusarma³, Daniela Restrepo
Cañas⁴ y Cristian Camilo Reyes⁵**

igarciab@uniquindio.edu.co

ojtusarma@uniquindio.edu.co

drestrepo@uniquindio.edu.co

ccreyesg@uqvirtual.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ El presente proyecto está adscrito al grupo de investigación ESAPIDEX-B.

² Jacqueline García Botero. Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad del Quindío.

³ Oscar de Jesús Tusarma. Licenciado en Lenguas Modernas. Magíster en Neurolingüística. Universidad del Quindío.

⁴ Daniela Restrepo Cañas. Licenciada en Lenguas Modernas. Magíster en Educación (candidata). Universidad del Quindío.

⁵ Cristian Camilo Reyes. Estudiante décimo semestre Licenciatura en Lenguas Modernas. Universidad del Quindío.

Resumen

La presente propuesta de investigación tiene como objetivo principal promover el uso de la tecnología para la enseñanza del inglés en el contexto de escuela nueva a partir de la teoría de los estilos de aprendizaje. Esta investigación acción se encargará del desarrollo de una aplicación móvil (disponible para celulares, tablets y computadores) que responda a las necesidades del contexto de escuela nueva con respecto a la enseñanza del inglés. Para tal fin, es necesario hacer un diagnóstico de la realidad educativa en este campo en los doce municipios del departamento del Quindío (una institución por municipio) e identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en dicho contexto. Posteriormente, y a partir del diseño e implementación de la aplicación móvil, se espera contribuir con el mejoramiento de las prácticas docentes con respecto a la enseñanza del inglés y aportar ideas prácticas para alcanzar el planteado Quindío bilingüe.

Palabras clave: Enseñanza-aprendizaje del inglés, Escuela nueva, Estilos de aprendizaje, Mediación tecnológica.

Abstract

The main objective of this research proposal is to promote the use of technology for English teaching in the context of "escuela nueva" based on the theory of learning styles. This action research will be responsible for the development of a mobile application (available for cell phones, tablets and computers) that responds to the needs of "escuela nueva". For this purpose, it is necessary to make a diagnosis of the educational reality in this field in the twelve municipalities of the department of Quindío (one institution per municipality) and identify the students' learning style in that context. Subsequently, and from the design and implementation of the mobile application, it is expected to contribute to the improvement of teaching practices and provide practical ideas to achieve the proposed "Quindío bilingue."

Key words: Teaching-learning English, "escuela nueva", Learning styles, Technological mediation.

INTRODUCCIÓN

Hablar del modelo Escuela Nueva en Colombia lleva a pensar en un modelo flexible que se adapta a las necesidades de un grupo específico de personas con características particulares y con las cuales se intenta seguir una serie de lineamientos educativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional con miras al desarrollo nacional y que responda a los desafíos de la globalización (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre las experiencias y perspectivas frente a la educación rural en Colombia y es aquí donde se aprecian diferentes consideraciones a tener en cuenta.

Carrero y González (2016) plantean que la escuela rural está acompañada de necesidades básicas como los recursos didácticos y ambientes de aprendizaje poco óptimos para alcanzar un proceso de aprendizaje significativo que abarque cada una de las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, plantean las autoras, las carencias tecnológicas apreciadas en el modelo pedagógico de Escuela Nueva se ven reflejadas en las distintas escuelas rurales colombianas pues los establecimientos educativos rurales se han visto sometidos al aislamiento y al desfavorecimiento de inversión económica. Además, el rol del docente se ha limitado a uno netamente instrumental pues se limita a la observación de lo que se puede lograr a partir de las actividades propuestas en las cartillas de aprendizaje y se deja a un lado la formación integral del ser (Cardona, 2012).

Sumado a lo anterior, y centrados en la enseñanza del inglés en el contexto local, se han reportado falencias con respecto al uso de la lengua por parte de los docentes, la falta de herramientas metodológicas, el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés, la falta de capacitación, entre otras dificultades (Montoya, O; Valencia, M. 2014). Otros estudios (Roldán y Peláez, 2017; Suárez, Liz, y Parra, 2015) reportan también las políticas lingüísticas respecto a la enseñanza del inglés

en el área rural, y resaltan la poca pertinencia y la construcción poco realista de dichas propuestas que no involucran a todos los actores del proceso. Si bien los estudios mencionados presentan un panorama desolador, también debe resaltarse el esmero de distintos docentes que han buscado hacer eco en la comunidad rural, tal como lo evidencia González (2013) quien destaca la labor de los docentes que enseñan a partir de proyectos y que promueven el desarrollo social y quienes, por estricta vocación, buscan un cambio en la dinámica social y educativa de la vida de los estudiantes que son instruidos bajo el modelo pedagógico de Escuela Nueva (González, 2013).

El mundo globalizado de hoy requiere indudablemente del uso de la tecnología y del conocimiento de lenguas extranjeras que sirvan como puente para todas las dinámicas educativas, sociales, económicas y culturales que permean a un país. Colombia, respondiendo a las demandas actuales y en aras de ser un país competitivo, busca estar a la vanguardia de todos los cambios surgidos a partir de la globalización y es por esto que en todos los gobiernos de turno tanto el bilingüismo como la tecnología son temas obligados en sus agendas. Así pues, entre algunos de los proyectos direccionados en ambos campos se encuentran las estrategias de Bunny Bonita, my abc English kit, English for Colombia y English please, y en el contexto local- y más recientemente- la estrategia Quindío-bilingüe 2018-2019 todas a fin de contribuir a los ya mencionados desafíos del mundo de hoy. Ahora bien, siendo escuela nueva un modelo educativo que surge a partir de las necesidades del contexto, particularmente rural, y con miras a promover una educación de calidad para niños y niñas con “heterogeneidad de edades” y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales” (Ministerio de Educación), es imperante reconocer que las instituciones que trabajan bajo este modelo no pueden ser ajenas a todo lo relacionado con las lenguas y la tecnología. iferentes estudios (Villar, 2010; Cardona, 2012; Ríos, 2012; Sierra, 2013; Liz y Parra, 2015; Carrero y González, 2016) han centrado sus esfuerzos en analizar cómo es la enseñanza del inglés en el contexto de escuela nueva y que rol juega le tecnología en este sentido. Así mismo, diversas investigaciones han

mostrado un panorama no muy consolador respecto a la enseñanza del inglés en contexto de escuela nueva. Por un lado, se evidencian docentes que no cuentan con el conocimiento de la lengua para desempeñarse correctamente en aulas multigrado (Montoya y Valencia, 2014; Sierra, 2013; Roldan y Peláez, 2017); por otra parte, no se registran estrategias que incluyan la tecnología como herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas entre los estudiantes (Ríos, 2012; Loaiza y Galindo, 2014; Carrero y González, 2016) Asimismo, según Amaya y Gualtero (2017), la falta de recursos y materiales en las instituciones rurales de escuela nueva dificultan el cumplimiento de los estándares establecidos en los documentos oficiales, ya que tales recursos y materiales son un medio facilitador para la enseñanza del inglés y el aprendizaje óptimo de los estudiantes. A partir de los débiles resultados en el rendimiento en una prueba de inglés que aplicaron estas investigadoras en una escuela rural del Quindío, encuentran que uno de los factores que intervienen en los resultados académicos de los estudiantes en el área de inglés fue el desconocimiento y la falta de aceleramiento en la toma de acciones que conlleven a la implementación de la Política Educativa Plan Nacional de Inglés (PNI).

Adicionalmente, y tal como se evidencia en los documentos del Ministerio de Educación Nacional, no existen guías específicas de inglés direccionadas a esta metodología. Cabe resaltar que en este último punto, los documentos expedidos por el ministerio respecto a la enseñanza del inglés tales como el currículo sugerido, pueden ser perfectamente adoptados por las instituciones bajo este modelo pedagógico; sin embargo, aún existe la necesidad de crear una estrategia única para la enseñanza del inglés en este contexto. De allí que parte la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo mejorar la enseñanza del inglés en el contexto de escuela nueva por medio del uso de la tecnología?

Como objetivo general de la investigación, nos proponemos promover el uso de la tecnología para la enseñanza del inglés en el contexto de escuela nueva a partir de la teoría de los estilos de aprendizaje. Como pasos para el logro de éste, se formulan los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los sentidos de la comunidad académica (docentes y directivos) sobre la enseñanza del inglés en el contexto de escuela nueva.
- Describir las prácticas de los docentes de escuela nueva respecto a la enseñanza del inglés en el departamento del Quindío
- Identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en contexto de escuela nueva del departamento del Quindío.
- Diseñar una propuesta didáctica mediada por la tecnología para la enseñanza del inglés en contexto de escuela nueva.
- Evaluar los alcances de la propuesta didáctica.

La investigación se sustenta teóricamente en los siguientes conceptos: estilos de aprendizaje, escuela nueva, currículo sugerido, gamificación, entre otros.

El primer eje teórico es el concepto de estilos de aprendizaje, del cual diversas definiciones han sido descritas por varios autores. Una de las más importante es la expuesta por Keefe y Thompson (1987) quienes los refieren como aquellos rasgos distintivos (cognitivos, afectivos y fisiológicos) presentados por los individuos al momento de enfrentarse a los aprendizajes; puede considerarse como la percepción, interacción y respuesta a estos ambientes. Velasco-Yañez (1996) habla por su parte dentro de los estilos de aprendizaje de las diferentes condiciones biológicas, ambientales, motivacionales y sociales, al igual que el uso dentro de estas de las preferencias a nivel perceptivo, sean estas visuales, auditivas, táctiles, kinestésicas, olfativas o gustativas. Todo esto con el fin de enfrentarse sea a información nueva o difícil que le permita percibir, procesar, retener, acumular, conceptualizar, categorizar y solucionar problemas. Aragón-García y Jiménez-Galán (2009) añade que esta información sobre los métodos

particulares para interactuar y procesar la información es necesaria para diseñar las estrategias docentes, siendo estas distintas y no estandarizadas con el alumnado. Para esto, se requiere tener en cuenta aspectos como las condiciones ambientales, el bagaje cultural, edad, preferencias de agrupamiento, estilos y tipos de motivación.

Para esta investigación reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes será una etapa clave puesto que basados en dichos resultados se empezará a diseñar la aplicación móvil para el aprendizaje del inglés. Es importante recordar que los docentes deberían conocer siempre los estilos y estrategias de aprendizaje de sus alumnos para así crear ambientes óptimos de aprendizaje.

El segundo eje teórico es el concepto de Escuela Nueva. A finales del siglo XIX, en respuesta al modelo tradicional de enseñanza, surge en Europa y Estados Unidos lo que se conoce actualmente como Escuela Nueva. Este modelo pretende contrarrestar los vicios de la educación tradicional tal como lo son la pasividad y la superficialidad y enfocarse en aspectos como lo son el niño como tal, su relación con el maestro, el contenido y los métodos. Es decir, se tiene en cuenta al infante en su contexto, sus habilidades, destrezas, capacidades y aptitudes. El rol del docente cambia de este impositivo a uno más ameno y relacionado al estudiante. En cuanto al contenido, debe percibirse este como uno que interese al alumno. Por lo tanto, aquel relacionado a su vida cotidiana suele ser el que cumpla con estas necesidades. Finalmente, para hacer esto significativo en el estudiante, se debe llevar a través de ciertos modelos activos, destrezas, actividades, etc. que favorezcan al alumno en sí. Este nuevo modelo cuenta con Fröebel, Pestalozzi, Montessori y Decroly como predecesores y/o representantes. Fröebel creó el primer centro de educación infantil conocido actualmente como kindergarten. Resalta en su incursión el rol del docente para el desarrollo infantil. Pestalozzi, por su parte, sugiere la educación infantil como una que debe seguir un curso natural y no artificial. Montessori cuenta como principal característica el entorno en el que el niño realiza sus actividades de aprendizaje.

Finalmente, Decroly sugiere la creación de un ambiente motivador teniendo en cuenta aspectos como globalización, naturaleza y escuela activa. En los años 70 en Colombia, los sistemas educativos rurales comenzaron a adoptar este modelo escolar. En un principio, este modelo comenzó a utilizarse en Norte de Santander y luego se implementó en diversos lugares del país, especialmente en las áreas rurales. Este programa en su funcionamiento contempló tres elementos: la implementación de fichas personalizadas, medios materiales en contexto, y la participación de la comunidad a través del gobierno escolar. Este nuevo modelo buscaba descentralizar la pedagogía, ya que los modelos antiguos estaban fracasando (Colbert y Mogollón, 1987). La Escuela Nueva busca orientar al estudiante, cambiando el rol del docente viéndolo como un facilitador en el proceso del aprendizaje. Así, los estudiantes avanzan a su propio ritmo. Para esto, una de las características principales del modelo es las aulas multigrados en donde un docente dicta clases a estudiantes de diversos grados.

El tercer *eje teórico es el concepto de currículo sugerido*. Junto a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), el Ministerio de Educación de Colombia ha creado el Currículo Sugerido del Área de Inglés. En el documento emitido por esta institución del Estado se presentan posibles rutas metodológicas que pretenden ayudar a los docentes en su planeación. Este currículo está centrado en ciertos ejes temáticos sugeridos junto a otros aspectos que determinan el alcance y la secuencia, es decir, lo que el alumno debe alcanzar y la complejidad que este va tomando a medida que el estudiante avanza a través de los módulos y los grados. Las partes de este alcance y secuencia del currículo sugerido son los cuatro módulos que corresponden a los periodos del año lectivo, la meta, las funciones de lengua y los objetivos.

Otra parte relevante del currículo sugerido son las mallas curriculares por periodo escolar correspondiente a cada grado. Finalmente, este currículo muestra algunas

actividades, tareas, proyectos y tipos de evaluación con los cuales los docentes pueden tener una base para realizar esta parte del proceso.

Ahora bien, basados en las normativas vigentes en educación del país y con el fin de dar una base a los planes académicos que sean diseñados por los docentes del área de inglés, dentro del currículo sugerido de esta área se han estipulado las mallas de aprendizaje. En estas, el docente encontrará ciertas herramientas para el desarrollo de planes de área cuyo último fin sea alcanzar las metas establecidas por el país.

Las mallas de aprendizaje, como tal son los contenidos y sus diversas estructuras que servirán de guía al docente junto a los indicadores de desempeño, actividades sugeridas y su guía, temporalización, entre otras. Para lograr sus objetivos, van de la mano de los objetivos de nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, las funciones de lenguas, entre otras. Incluye otros elementos como los Derechos Básicos de Aprendizaje, los ejes temáticos, metas propuestas y objetivos generales de cada módulo en cada grado.

Con base en lo anterior, para el diseño de la aplicación móvil se tendrán en cuenta cada una de las temáticas propuestas en el currículo sugerido y en las mallas de aprendizaje de inglés (Módulo 1: Salud y vida) para garantizar que la implementación de dicha estrategia favorezca cada una de las necesidades de la población y que corresponda a cada uno de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, el último *eje teórico es el de gamificación* (Gamification). Desde hace ya algunas décadas el uso de juegos en diversas situaciones de la actividad humana ha sido objeto de análisis. Pero ha sido especialmente en el siglo XXI que estos han tomado el enfoque más centrado en la educación, en lo que podría considerarse como una estrategia para entrenar, educar e incluso persuadir. Entonces nace lo que se conoce como Gamification, es decir, el uso de elementos

de diseño de los juegos en contextos, productos y servicios que tradicionalmente no se consideran ambientes propios de ellos (Deterding, 2012).

Según Mera-Paz (2016) “la gamification genera cambios positivos en el comportamiento y actitud del estudiante, el proceso de torna agradable y motiva la apropiación del conocimiento.” Igualmente incluye otros beneficios como la inclusión y motivación de las personas a través de una mecánica de las que el proceso de enseñanza y aprendizaje hace uso, por esto el estudiante observa y reacciona ante una experiencia atractiva. Se puede entonces tomar elementos propios de los juegos tales como recompensas, tablas de líder, marcadores, insignias, niveles, trofeos, entre otros. Aun así, para poder ejecutar esta técnica de forma efectiva y así aprovechar al máximo sus beneficios, es necesario conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de los estudiantes a través de un análisis a los mismos. Esto determinará entre otros aspectos que habilidades de parte y parte se requieren. Luego de esto, se establecerán unos objetivos de aprendizaje que la estrategia de gamification cumpliría. Más adelante, se debe adecuar la actividad al contenido y al contexto para que este pueda ser útil. Esto se realiza a través de actividades motivadoras y cautivadoras (Jackson, 2016) Este concepto llevará a que cada una de las actividades creadas en la aplicación generen un aprendizaje significativo teniendo en cuenta la realidad y la cotidianidad de los estudiantes y así cumplir con las metas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional con respecto al bilingüismo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en la investigación cualitativa puesto que busca analizar la realidad del contexto de los participantes para reflexionar acerca del sentido o los significados que se tienen hacia el fenómeno de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). En este caso, se buscará analizar los sentidos de la comunidad académica que desarrollen el modelo pedagógico de escuela nueva hacia la enseñanza/aprendizaje del inglés para reflexionar e interpretar las

prácticas pedagógicas en el aula y así generar una propuesta de intervención que mejore dichos procesos. Llevar a cabo esta propuesta investigativa en este sentido requiere de la investigación-acción como el diseño metodológico apropiado. Esta modalidad investigativa, como lo explican Kemmis y McTaggart (1988) (en Bausela, 2004) no sólo se centra en entender una realidad o generar modelos teóricos, sino más bien, busca intervenir en dicha realidad para transformarla o mejorarla, objetivos trazados desde esta propuesta.

La ruta metodológica a seguir será la siguiente:

1. Diagnóstico de la realidad educativa: en este punto se identificarán los estilos de aprendizaje por medio de tests previamente validados y piloteados. De igual manera, se identificarán los sentidos de los docentes y administrativos acerca de la enseñanza-aprendizaje del inglés en el contexto de escuela nueva.
2. Diseño de propuesta de intervención: a partir de los resultados identificados en el diagnóstico, se diseñará una aplicación móvil que optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés.
3. Implementación de la propuesta: los docentes participantes utilizarán por un periodo máximo de dos meses la aplicación móvil (es el tiempo que dura el módulo Salud y Vida del currículo sugerido)
4. Evaluación de la propuesta: a partir de entrevista a grupo focal con los docentes, se analizará la efectividad de la aplicación creada.

Respecto a los aspectos éticos y bioéticos, son varios los criterios a tener en cuenta; por un lado, la garantía de la confidencialidad y entendimiento del proyecto que se otorgará a los participantes por medio de los consentimientos y asentimientos informados; los principios de rigurosidad, honestidad y confiabilidad manifestados a través de la validación y pilotaje de instrumentos, así como el uso adecuado de las citas bibliográficas; el reconocimiento de los participantes del estudio como ejes activos quienes tienen la oportunidad de influir en la investigación misma por medio de la negociación de las interpretaciones

realizadas por el investigador, la actuación activa en el diseño y evaluación de las actividades propuestas y sobre todo, el reconocimiento de la autonomía misma de los participantes (de allí la importancia del consentimiento). De igual manera, como el desarrollo del software será llevado a cabo por diferentes personas, se espera registrar la aplicación ante el Ministerio del Interior (soporte lógico) para garantizar los derechos de autor.

Como unidad de trabajo, este estudio se desarrollará con los doce municipios del departamento del Quindío (una institución por municipio) con los docentes que se encuentren involucrados con el modelo pedagógico escuela nueva (un docente y un directivo). El estudio se hará en voluntarios mujeres y hombres que firmen el consentimiento informado.

RESULTADOS ESPERADOS

A nivel teórico se espera la inclusión más asertiva de la tecnología de la información y la comunicación teniendo en cuenta el enfoque de diferencias individuales en el contexto educativo de escuela nueva. En este sentido, se espera contribuir con una estrategia pedagógica que ayude a optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés en las escuelas rurales del departamento.

REFERENCIAS

Amaya, L. y Gualtero, A. M. (2017). Evaluación de la ejecución de la política educativa “Plan Nacional de Inglés” en una institución rural del Caimo con modalidad Escuela Nueva y su influencia en los resultados académicos de estudiantes de inglés de secundaria. Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.

Aragón-García, M. y Jiménez-Galán, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: Estrategia docente para elevar la calidad educativa. *Revista de Investigación Educativa* (9).1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283121714002.pdf>

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.

Bonal, X. (2009). La educación en tiempo de globalización ¿quién se beneficia? *Educ. Soc. Campinas*, 653-671.

Cardona, L. E. (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, 8.

Carrero Arango, M., & González Rodríguez, M. (2017). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 16(19), 79-89.

Colbert, V., & Mogollón, O. (1987). *Hacia una Escuela Nueva*. Colombia, CO: Ministerio de Educación Nacional.

Deterding, S. (2012). Gamification: Designing for motivation. *Interactions* 19(4):14–17.

González, T. (2013). Educación y transformación social: el proyecto educativo para las mujeres en el imaginario anarquista. *Revista História da Educação*, 17(39), 213-230.

Jackson, M. (2016). Gamification: A Literature Review. Recuperado de

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP. Latinoamericana, 57-72.

Loaiza, N., & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 291-314.

Mera-Paz, J. (2016). Gamification, una estrategia de fortalecimiento en el aprendizaje de la ingeniería de sistemas, experiencia significativa en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán. *Revista Científica* (26). 3-11.

Montoya O.H., Valencia M.L., (2014). "La enseñanza del inglés en el departamento del Quindío con metodología de Escuela Nueva" En: Colombia. 2014. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 1, 57 – 63.

Murillo, Javier y Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. MADRID.

Pantoja-Ospina, M.A., Duque-Salazar, L.I., Correa-Meneses, J.S. (2013). Modelos de Estilos de Aprendizaje: Una Actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación* (64). 79-105.

Ríos, R. (2012). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza Primera mitad del siglo XIX. *Historia y Sociedad* (24), 79-107.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de Investigación Cualitativa*, Málaga, Aljibe.

Roldán, Á. M., & Peláez, O. A. (2017). Pertinencia de las Políticas de Enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22, 121-139.

Suárez, D. C., Liz, A. d., y Parra, C. F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, 13(15), 195-229.

Velasco-Yañes, S. (1996). Preferencias Perceptuales de Estilos de Aprendizaje en Cuatro Escuelas Primarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2). 283-313. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000203.pdf>

Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía* (14 y 15), 357-382. Obtenido de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5596>

**ESTILOS DE APRENDIZAJE INTERCULTURALES Y MODALIZACIÓN EN
TEXTOS ARGUMENTATIVOS (CARTA ARGUMENTATIVA) EN ESTUDIANTES
BILINGÜES ESPAÑOL-FRANCÉS DE LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS DE DOS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: UNA COLOMBIANA Y
UNA FRANCESA**

**INTERCULTURAL LEARNING STYLES AND MODALIZATION IN
ARGUMENTATIVE TEXTS (ARGUMENTATIVE LETTER) IN BILINGUAL
SPANISH-FRENCH UNDERGRADUATE STUDENTS IN FOREIGN
LANGUAGES FROM TWO PUBLIC UNIVERSITIES: A COLOMBIAN AND A
FRENCH**

Neira Loaiza Villalba¹ y Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz²

nloaiza@uniquindio.edu.co

ceortiz@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Licenciada en Filología e Idiomas (Universidad del Atlántico), Magister en Didáctica de francés lengua extranjera (Universidad del Rosario), PhD en Ciencias de la Educación con énfasis en Bilingüismo (Universidad del Quindío-RUDECOLOMBIA). Es coordinadora y docente de la línea de bilingüismo en la Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío), coordinadora del Grupo de Investigación interinstitucional ESAPIDEX-B en la mencionada universidad.

² Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad del Quindío, Colombia), Magister en Didáctica del francés lengua extranjera (Universidad Jean Monnet, Francia). Es docente de francés de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés (Universidad del Quindío), miembro del Grupo de Investigación interinstitucional Estilos de Aprendizaje e idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B) y directora de trabajos de grado de maestría y semilleros de investigación de la Uniquindío.

RESUMEN

En el campo del bilingüismo, de las diferencias individuales y la formación bilingüe, en especial de futuros docentes de lenguas extranjeras (LE), los estilos de aprendizaje que los estudiantes movilizan para aprender una segunda lengua son influenciados por la cultura propia en interacción con la cultura ligada a la LE, imprimiéndoles unos rasgos afectivos, psicológicos y cognitivos que al tiempo que son individuales responden también a características culturales asociadas a la comunidad de habla a la que pertenecen. Son los estilos de aprendizaje interculturales (EAI), concepto enmarcado en la dimensión sociocultural del concepto de estilos de aprendizaje (Keefe, 1988), que ha comenzado a ser un tema de interés de la comunidad académica (Leiva, 2015; Jiménez, 2004). En general, la investigación sobre estilos de aprendizaje en la formación bilingüe ha evidenciado que éstos influyen no sólo la adquisición de las lenguas, sino que se plasman en el uso de ellas (Loaiza y Galindo, 2014). Por ello, es pertinente examinar, desde la retórica contrastiva intraindividual (Liu y Furneaux, 2014), las dinámicas escriturales de estudiantes de diferente lengua y cultura. El supuesto es que la habilidad argumentativa escrita, tipología textual a cuyo desarrollo apunta la educación superior, podría ser permeada por los estilos de aprendizaje interculturales, en términos de cómo modalizan estos estudiantes el discurso. Es así como, desde las teorías del bilingüismo, las ciencias del lenguaje y las ciencias de la educación, esta investigación cualitativa busca describir cómo los EAI de estudiantes bilingües de licenciatura en lenguas extranjeras (francés LE y español LE) de dos universidades, una colombiana y una francesa, se reflejan en su competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB) en términos de la modalización discursiva en una carta petitoria escrita en su L1 y L2. En este sentido, los resultados de esta investigación permitirán a los estudiantes y docentes de LE reconocer las interacciones que a nivel discursivo y lingüístico se pueden presentar en la CAEB de estudiantes en formación bilingüe, a partir de cuyo reconocimiento podrían orientar los procesos de aprendizaje de la argumentación en la segunda lengua, teniendo en cuenta no sólo los aspectos lingüísticos, discursivos y culturales de su L1, sino de la L2 con la cual interactúan.

Palabras clave: Carta argumentativa, estilos de aprendizaje, estilos de aprendizaje interculturales, modalizadores, textos argumentativos.

Abstract

In the bilingualism' field, individual differences and bilingual training, especially of future foreign language teachers (FL), the learning styles that students mobilize to learn a second language are influenced by their own culture in interaction with the culture linked to the FL, placing them some affective, psychological, and cognitive features as well as they are individual also responding to cultural characteristics associated with the speech community to which they belong. These are the intercultural learning styles (ILS), a concept framed in the sociocultural dimension of the concept of learning styles (Keefe, 1988), which has begun to be a topic of interest for the academic community (Leiva, 2015; Jiménez, 2004). In general, research on learning styles in bilingual education has shown that they influence not only the acquisition of languages, but also their use (Loaiza and Galindo, 2014). Therefore, it is relevant to examine, from intraindividual contrastive rhetoric (Liu and Furneaux, 2014), the scriptural dynamics of students of different languages and cultures. The assumption is that the written argumentative ability, textual typology whose development aims higher education, it could be permeated by intercultural learning styles, in terms of how these students modalize discourse [1]. Thus, from the theories of bilingualism, language and education sciences, this qualitative research seeks to describe how the ILS of bilingual students of foreign languages (French /FL and Spanish/ FL) of two universities, a Colombian and a French one are reflected in their written bilingual argumentative competence (CAEB) in terms of the discursive modalization in a letter of petition written in their L1 and L2. In this sense, the results of this research will allow FL students and teachers to recognize the interactions that at the discursive and linguistic level can be presented in the CAEB of students in bilingual education, from whose recognition they could guide the learning processes of the argumentation in the second language, taking into account not only the linguistic, discursive and cultural aspects of its L1, but also of the L2 which they interact.

Key words: Argumentative letter, argumentative texts, learning styles, intercultural learning styles, modalizers.

INTRODUCCIÓN

En la trama de la sociedad globalizada del siglo XXI, el bilingüismo constituye un desafío lingüístico, académico y profesional para los ciudadanos, y una responsabilidad que los gobiernos, a través de sus políticas educativas, han puesto en manos del sistema escolar y de los docentes de lenguas segundas/extranjeras. Su importancia se debe a la movilidad laboral, estudiantil y cultural, al turismo, al auge de las tecnologías virtuales principal ventana al conocimiento y al establecimiento de acuerdos comerciales internacionales (Abdallah-Pretceille, 2006; Grosjean, 2010). En este sentido, las TIC favorecen el contacto de estudiantes de diferentes lenguas y culturas proporcionando ambientes de aprendizaje auténticos y posibilidades de desarrollar o perfeccionar habilidades comunicativas, al tiempo que es posible establecer relaciones interculturales, que permiten un enriquecimiento tanto lingüístico como cultural.

Enmarcado en las teorías del bilingüismo y las ciencias de la educación, esta investigación busca describir cómo los EAI de estudiantes bilingües de licenciatura en LE (francés y español) de dos universidades públicas, colombiana y francesa, permean su CAEB en términos de la modalización discursiva escrita en español y francés. En la formación bilingüe de futuros docentes de LE los rasgos afectivos, psicológicos y cognitivos son influenciados por la cultura propia, las convenciones que el uso colectivo y las instituciones han establecido históricamente a nivel social, educativo, lingüístico y discursivo. Por ello, los EAI, los cuales están asociados al contacto entre sujetos de distintas culturas y comunidades de habla, han ido fortaleciéndose como tema de interés de la comunidad investigativa (Leiva, 2015; Jiménez, 2004). La investigación sobre estilos de aprendizaje en la formación bilingüe ha evidenciado que éstos influyen no sólo la adquisición de las lenguas, sino que se plasman en el uso

de ellas (Loaiza y Galindo, 2014). Por ello, sería interesante examinar las dinámicas escriturales de estudiantes de diferente lengua y cultura.

En el contexto universitario, la habilidad de escribir textos hace parte de las competencias escriturales que deben alcanzar los estudiantes tanto en su L1 como en una LE (Loaiza, 2016). Por ello, la escogencia de la tipología argumentativa en esta investigación atendería su pertinencia en la universidad y en la formación de licenciados en LE. Es así como se espera identificar, en los textos argumentativos, los mecanismos discursivos y lingüísticos que dos grupos de estudiantes utilizan para modalizar su argumentación en L1 y L2 teniendo en cuenta los EAI que se detecten previamente en ellos.

La investigación en EAI se ha centrado en los contextos de inmigración o multiculturales (Sopena, 2016; Leiva, 2015; Jiménez, 2004; Park, 1997), relacionándolos con los métodos de enseñanza y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes extranjeros o de comunidades marginadas, cuyos estilos no corresponden con los desarrollados por el sistema educativo del país, lo que ocasiona en ellos un bajo rendimiento académico. Igualmente se han interesado por las diferencias perceptuales entre estudiantes de diferentes nacionalidades (Park, 1997).

En este sentido, se encuentran muy pocos estudios sobre los EAI en ámbitos diferentes al de la inmigración (ámbito exolingüe) en el cual la lengua que se aprende no hace parte del contexto cotidiano del estudiante. Igualmente, poco se ha descrito cómo los rasgos afectivos, psicológicos y cognitivos, en el marco de la pertenencia a un grupo o comunidad cultural, se reflejan en las habilidades productivas del estudiante bilingüe, en especial en la forma como esa pertenencia cultural permea la modalización del discurso en la competencia escrita argumentativa de estudiantes bilingües, siendo posible hallar cómo las dos culturas interactúan en su mente influenciándose mutuamente en la

producción del texto escrito. Teniendo en cuenta esos vacíos en la investigación sobre los EAI, este proyecto de investigación se propone responder a la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera los estilos de aprendizaje interculturales de una muestra de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras de dos universidades públicas, una colombiana y una francesa, se reflejan en la modalización discursiva en un texto argumentativo (carta petitoria) escrito en su L1 y L2?

En consonancia con lo anterior, el objetivo principal de esta investigación es describir cómo los estilos de aprendizaje interculturales de estudiantes bilingües de licenciatura en lenguas extranjeras (francés y español) de dos universidades públicas, una colombiana y una francesa, se reflejan en su competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la modalización discursiva en una carta petitoria escrita en su L1 y L2. De aquí se desglosan los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar los estilos de aprendizaje interculturales de los estudiantes mediante un cuestionario de autorreconocimiento. 2) Evaluar la competencia argumentativa escrita bilingüe de la muestra poblacional a través de una rúbrica analítica. 3) Identificar en el corpus de textos los mecanismos lingüísticos y discursivos utilizados por los estudiantes para modalizar sus enunciados en L1 y en L2. 4) Asociar los hallazgos textuales (lingüísticos y discursivos) con los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos de los estilos de aprendizaje interculturales detectados a fin de encontrar dinámicas en las interacciones bidireccionales en la modalización en L1 y L2.

Por su parte, el estudio no pretende hacer una comparación de la producción escrita de los dos grupos sino indagar influencias interlingüísticas e interculturales entre los textos escritos en L1 y L2 por el mismo sujeto. En sí, identificar los mecanismos lingüísticos y discursivos que cada uno, de acuerdo con su estilo de aprendizaje y pertenencia cultural, implementa para modalizar el

texto argumentativo escrito en la L1 y la L2 de los estudiantes y cómo ello contribuye a la calidad de la argumentación. Tradicionalmente, los estudios de la producción escrita bilingüe en contexto escolar, incluida la tipología argumentativa, han implementado diseños interindividuales que comparan la escritura de nativos con no nativos, enfrentando de manera poco equitativa la escritura de un sujeto nativo, talvez de alta competencia lingüística, con la de uno no nativo, que se encuentra en proceso de formación bilingüe.

El tema de los estilos de aprendizaje ha motivado numerosos estudios en muchos países, en los distintos niveles de la educación (primaria, secundaria, superior) y en diversos campos del saber, como lo han evidenciado los ocho congresos internacionales sobre estilos de aprendizaje (Madrid 2004, Santiago de Chile 2006, Cáceres-España 2008, Ciudad de México 2010, Santander-España 2012, Lima 2014, Braganca-Portugal 2016, Barranquilla-Colombia 2018), las publicaciones realizadas en distintas bases de datos internacionales (Scopus, Elsevier, Spring, Eric, etc.) o en revistas especializadas (Journal of learning styles de Utah University), en tesis doctorales recientes (Loaiza, 2016; Cancino, 2018). Gallego y Alonso, reivindican la cientificidad de la teoría de los estilos de aprendizaje en el editorial de Learning Style Review resaltando que "Rita y Kenneth Dunn desde los años 60 en el Center for the Study of Learning and Teaching de St. John's University New York que han dirigido 160 tesis doctorales y han auspiciado la publicación de 830 investigaciones que prueban (entre otras cosas) la relación Estilos de Aprendizaje y resultados del aprendizaje". En lengua española recordemos los trabajos publicados en la Revista de Estilos de Aprendizaje y las investigaciones realizadas por Antonio Nevot, María Isabel Adán, Pedro Martínez Geijo, José Luis García Cué, Felipe Quintanal, Juan Francisco Sotillo, Daniela Melaré, Fernando Toledo (España, México, Chile, Portugal, Brasil...) que dieron origen a sus tesis doctorales y que demuestran con diferentes muestras, y en diferentes áreas y niveles de aprendizaje que el "ajuste del estilo de enseñar con estilo de aprendizaje del estudiante facilita de manera significativa el aprendizaje".

Una mirada detallada a los 22 números de la Learning Style Review entre 2008 y 2018 muestra que diversas variables con las que se han relacionado los estilos de aprendizaje. 224 artículos abordan el tema de los estilos de aprendizaje asociándolos con temas de amplio reconocimiento en este campo: el rendimiento escolar (11%), su compatibilidad con los perfiles profesionales (25%), la enseñanza y aprendizaje (20%), las TIC (17%). Otras variables menos frecuentes en los reportes de investigación de esta revista relacionan los estilos de aprendizaje con las inteligencias (4.4%), con la autorregulación, la autoeficacia en el aprendizaje (4%), el desarrollo de las habilidades comunicativas en lengua materna (8.9%), la formación bilingüe (2.6%), entre otras. Se evidencia en estos desarrollos investigativos la pertinencia y vigencia de la teoría de los estilos de aprendizaje en el ámbito educativo.

En el campo de las lenguas en general, las primeras investigaciones sobre estilos de aprendizaje inician hace unas tres décadas en el contexto de la lengua materna. En cuanto al aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera, o lo que se denomina actualmente formación bilingüe, las investigaciones son aún mucho más recientes y aún quedan muchos campos por explorar. No obstante, existe común acuerdo en cuanto a las ventajas de la aplicación de la teoría para los aprendientes de lengua extranjera; como lo expresa Hernández (2006): Pese a lo reciente de este tipo de estudios, algunas investigaciones han hecho aportes muy significativos. Dell'Ordine (2001), diseñó un curso piloto de lengua extranjera basado enteramente en el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes (adultos), curso que a su vez recurría a la literatura y las culturas medievales y a una metodología de inmersión. Kindelán (2000), quien estudia los estilos de aprendizaje de una segunda lengua en contextos científicos y tecnológicos, afirma que los estudiantes, al conocer sus estilos de aprendizaje, pueden afrontar el aprendizaje de una lengua extranjera de la manera más efectiva; para ilustrar, el visual recurrirá a material

impreso, el auditivo querrá escuchar la lengua, el teórico querrá analizar las estructuras gramaticales. Por su parte, Jones (1993) propone que, al hacer a los aprendientes conscientes de sus propios estilos, habrá una mayor probabilidad de que utilicen la información recibida de forma más inteligente, obteniendo así cierta autonomía sobre sus propios procesos en la lengua.

Así mismo lo señala Alonso, Gallego y Honey (1994) cuando afirman que “la acción subyacente a la autonomía del alumno es aprender a aprender” lo que implica el autoconocimiento y la reflexión sobre sus mismos procesos; lo que conlleva, ineludiblemente, a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, Martínez (2002), en su investigación, “Tendencias en los estilos de aprendizaje de una lengua extranjera” al analizar las diferentes tendencias de aprendizaje, en cuanto a preferencias sensoriales de los estudiantes concluyó que: “Los datos experimentales confirman estadísticamente la selección de determinadas preferencias de aprendizaje que estarán condicionadas por las exigencias de las necesidades formativas específicas del alumnado. Además, los resultados demuestran que la adopción de uno u otro estilo de aprendizaje están determinados también por el grado de dominio adquirido en las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas”. De igual manera, Loaiza y Galindo (2014) y Loaiza (2018) han desarrollado investigaciones sobre los estilos de aprendizaje en el campo del bilingüismo y la formación bilingüe desde la relación que tienen con la configuración de la competencia comunicativa escrita bilingüe y con las elecciones lingüísticas y discursivas que los sujetos bilingües hacen en su escritura argumentativa. Igualmente los han relacionado con su organización cognitiva.

En el campo de la didáctica, los estilos de aprendizaje han sido estudiados en tanto herramientas pedagógicas para dinamizar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y han relacionado los estilos de aprendizaje con el uso de las TIC, las estrategias de aprendizaje, su influencia en la configuración de

las habilidades comunicativas del sujeto en formación en segundas lenguas (Aguirre et al., 2005, 2008; Loaiza et al., 2009; Cancino, 2018). Estos desarrollos en el campo del bilingüismo y la formación bilingüe reflejan el interés de los docentes investigadores por comprender el papel de las diferencias individuales, entre ellas los estilos de aprendizaje en los procesos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, interculturales que subyacen al hecho de aprender una o más lenguas adicionales a la lengua materna. Al llevar a la praxis pedagógica el reconocimiento de las diferencias individuales de aprendizaje se parte del planteamiento de que la identificación, entendimiento y concienciación de los estilos de aprendizaje por parte de los estudiantes y del docente, puede facilitar y dinamizar significativamente el proceso de aprendizaje de segundas lenguas promoviendo, a la vez, autonomía y responsabilidad en los estudiantes.

El interés por estudiar los estilos de aprendizaje con relación a las dinámicas culturales que influyen los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de los individuos pertenecientes a una misma comunidad de habla y desplegados en ambientes de aprendizaje, es reciente. Dichos estilos han sido denominados por algunos autores estilos de aprendizaje interculturales y su estudio se ha ubicado principalmente en los contextos de inmigración (Sopena, 2016; Leiva, 2015; Jiménez, 2004) en España y México, siendo todavía la literatura muy incipiente, como resalta Jiménez (2004) al referirse a “[...] la carencia de estudios sobre estilos de aprendizaje interculturales, la complejidad de sus variables y la ausencia de datos sobre el tema” (Jiménez, 2004:4). En general, y en el campo de las lenguas extranjeras, los estilos de aprendizaje interculturales se han estudiado en relación con los métodos de enseñanza y las dificultades de aprendizaje a las que se enfrentan los estudiantes extranjeros, generadas en los desencuentros y tensiones entre los estilos de aprendizaje que traen consigo los inmigrantes de su país de origen y los que encuentran en el sistema educativo del país que los acoge, ocasionando muchas veces un bajo rendimiento académico que no es suficiente explicar por el desconocimiento del idioma o de algunos aspectos culturales (Lazuela y Crespo, 2012). En Estados Unidos, país

multicultural, los estilos de aprendizaje se han relacionado con la cultura de estudiantes provenientes de grupos étnicos marginados (latinos, afroamericanos) en el sentido de reconocer la influencia del contexto sociocultural de tales comunidades en los estilos de aprendizaje de los niños y sus dificultades con el ambiente de aprendizaje y los métodos de enseñanza de las escuelas (La Fever, 2009) o de indagar diferencias entre los estilos de aprendizaje de estudiantes de diferentes nacionalidades (Park, 1997).

En realidad, estudios que examinen los estilos de aprendizaje interculturales en contextos diferentes a la inmigración, es decir en entornos de aprendizaje escolarizado de lenguas extranjeras son escasos. Más aún si relacionan los estilos de aprendizaje con la cultura y su incidencia en la escritura argumentativa en las lenguas que usa un sujeto bilingüe o en formación bilingüe escolar. Como se dijo anteriormente, la mayoría de los estudios realizados se enfocan en la dicotomía entre estilos de aprendizaje del estudiante inmigrante y los métodos de enseñanza de una escuela enmarcada en un sistema educativo diferente al de su cultura de origen. No obstante, estos antecedentes sirven de punto de referencia para nuestra investigación, ya que sitúan los estilos de aprendizaje en el marco de la pertenencia a una cultura. En este sentido, a nivel nacional no se reportan estudios sobre estilos de aprendizaje interculturales en el campo educativo y de la formación bilingüe, y en particular en su relación con el nivel discursivo (modalización) en la escritura argumentativa escrita de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras de diferente nacionalidad, lo cual hace más pertinente esta propuesta de investigación.

En cuanto a los antecedentes investigativos sobre el texto argumentativo escrito en la formación bilingüe, el campo es amplio a nivel internacional: Beaubien (1998), Liu y Braine (2005), Guanfang (2012), Salazar y Verdaguer (2009), He y Chang (2011), entre otros. A nivel nacional, aunque menos copiosa, también la literatura evidencia el interés por la tipología textual argumentativa. Por ejemplo,

Galindo y Moreno (2012, 2014) abordan el texto argumentativo desde la comprensión lectora y desde la producción escrita. Loaiza (2016) compara, mediante retórica contrastiva la escritura argumentativa bilingüe (español-inglés) de estudiantes de lenguas modernas, encontrando un desempeño argumentativo escrito muy similar en L1 y L2 en materia de estructura textual en 55% de estudiantes y un desempeño argumentativo escrito diferenciado en L1 y L2 a nivel de la estructura textual en un 44%. Igualmente, Loaiza (2018) relaciona los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüística de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas. Mediante la aplicación del inventario de estilos de aprendizaje de Kolb se identificaron los estilos de aprendizaje, encontrándose, a través de un análisis de retórica contrastiva intraindividual, que el estilo de aprendizaje predominante (divergente, acomodador, asimilador o convergente) direccionó algunas elecciones discursivas y lingüísticas realizadas en cartas petitorias en español e inglés. No obstante, factores externos como la naturaleza de la lengua escrita y las exigencias cognitivas de la argumentación podrían demandar características cognitivas y afectivas diferentes de las que proporciona el estilo de aprendizaje predominante.

Ransdell y Barbier (2002) han evidenciado, en los estudios sobre la escritura argumentativa en contexto de formación bilingüe, la utilización de tres enfoques teóricos que podrían complementarse: lingüístico, psicolingüístico y pedagógico, aunque recientemente otros estudios han incursionado en un enfoque sociolingüístico que buscaría comprender los procesos de lectura y escritura bilingüe, en tanto prácticas sociales y culturales (Martin-Jones y Jones, 2000). En este sentido, en el campo del bilingüismo y la didáctica de lenguas es cada vez mayor el interés por estudios comparativos de las dinámicas textuales de la escritura argumentativa en L1 y L2 en un mismo sujeto (Loaiza, 2015, 2016). Desde la retórica contrastiva, de acuerdo con Liu y Furneaux (2014), dichos estudios han asumido dos tendencias: 1) Interindividuales (between-subjects), aquellos que comparan y contrastan la producción escrita de sujetos nativos y no

nativos (L1 vs. L2) presumiendo que los textos en L2 tienen rasgos discursivos de la L1, es decir transferencias unilaterales de L1 a L2. 2) Intraindividuales (within-subject), aquellos que contrastan la producción escrita de los mismos sujetos en L1 y L2, indagando influencias interlingüísticas entre los textos escritos en L1 y L2. Otros diseños metodológicos comparan bilingües con monolingües a fin de verificar las ventajas del bilingüismo sobre la producción escrita en L1 (Galindo, 2009) y otros examinan los textos escritos en L2 de un sujeto o confrontan la escritura en L2 de distintos sujetos.

En Colombia se han hecho algunos intentos por relacionar los estilos de aprendizaje, la cultura y el texto argumentativo. Este es el caso de Cardona, Mery, Montoya, Muñoz y Padilla (2017) cuyo estudio, en estudiantes de quinto semestre de una licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad pública colombiana, arrojó que dicha población tiene la tendencia a argumentar en L1 y L2 desde lo pasional y lo experiencial evidenciado en el uso de modalizadores apreciativos y de argumentos basados en la experiencia. Si bien dicho estudio indagó acerca de los estilos de aprendizaje respecto a variables culturales, a nivel nacional, no se reportan estudios sobre estilos de aprendizaje intercultural en el campo educativo y de la formación bilingüe, y en particular en su relación con el nivel discursivo (modalización) de la escritura argumentativa escrita de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras de diferente nacionalidad, lo cual hace más pertinente esta propuesta de investigación.

Si bien no están situados en el campo de la teoría de los estilos de aprendizaje, algunos estudios de tipo intercultural en el ámbito de la formación bilingüe, aportan a nuestra investigación en tanto contemplan el análisis de aspectos culturales relacionados con la argumentación como estrategia para solucionar conflictos interculturales. Así, Botero (2013) realizó una investigación-acción que se centró en el diseño de una propuesta pedagógica, en francés como L2, para el desarrollo de la competencia intercultural bilingüe en sujetos de lengua

materna mayoritaria (español) en contexto universitario de licenciatura en lenguas extranjeras basada en la teoría de Byram, Zarate y Neuner (1997) y la mediación del diálogo constructivo a la luz de la perspectiva dialéctica de la argumentación de Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006), enfocada más a la interacción verbal. En primer lugar, se encontró que los estudiantes sujetos de estudio poseen visiones estereotipadas y generalizadas tanto de su lengua y cultura como de la meta. En cuanto a la lengua-cultura materna, prevalecen los estereotipos negativos sobre los positivos. La intervención pedagógica de desarrollo de la competencia intercultural dio como resultado cinco estrategias pedagógicas relacionadas con los imaginarios culturales, la imaginación narrativa, el intercambio comunicativo, la metacognición y la reafirmación del yo para el intercambio con el otro, las cuales permiten el desarrollo progresivo de dicha competencia, de la cual algunos avances pudieron observarse en los participantes del estudio. En la investigación de Botero (2013) se reportan algunos estudios sobre la competencia intercultural en España (Santamaría, 2008) y en Colombia (Gonzalez, Díaz y Pulido, 2005; Varón, 2006; Martínez, 2008; Ramos, 2013) que la relacionan con aspectos como la presencia de lo intercultural en materiales didácticos en particular manuales, las visiones de los profesores sobre interculturalidad, la inclusión de la competencia sociocultural en el aula de L2, entre otros. En general, estos estudios hacen propuestas pedagógicas para el abordaje de la interculturalidad en la formación en segundas lenguas.

El tema de la modalización en el contexto del bilingüismo, en su tesis doctoral sobre el análisis pragmalingüístico de resoluciones de conflictos en el contexto laboral, Rodrigo (2009) indaga acerca de los fenómenos lingüísticos de interacción en intercambios discursivos interculturales. En la pragmática, los actos comunicativos comprenden diversas unidades textuales, entre ellas los modalizadores que están presentes en el comportamiento y acto comunicativo entre sujetos de diferentes culturas-lenguas. Allí, los elementos discursivos interculturales causan, en algunos casos, interferencias pragmáticas, pese al

“buen” manejo de la lengua meta de los sujetos bilingües. La autora señala que en contextos académicos de enseñanza aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras, o formación bilingüe, los aspectos discursivos interculturales propios de la negociación comunicativa intercultural son poco abordados; a esto se le atribuye la interferencia pragmática que puede llevar a malos entendidos interculturales. Igualmente, Loaiza (2016) en su tesis doctoral sobre estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas, entre varios fenómenos interlinguales aborda la modalización como fenómeno pragmático en textos argumentativos en L1 y L2, encontrando la ocurrencia frecuente de interferencias pragmáticas relacionada con el uso inapropiado de fórmulas de cortesía en inglés en el género epistolar que corresponden más al resorte del español. Se identificaron casos de modalización apreciativa, asertiva y deóntica en los textos en L2, siendo las primeras las más halladas. En general, el sujeto argumentador tiende a mostrar más directamente su subjetividad frente al contenido y a su interlocutor en español más que en inglés. Bajo la influencia de la subjetividad propia de las culturas hispanoamericanas, utilizaron la modalización para aumentar la fuerza argumentativa a su texto en inglés. Para la modalización apreciativa emplearon la adjetivación (*perfect place*) y los adverbios (*a very excellent*). Para la modalización asertiva, recurrieron a marcadores del discurso reforzados con adjetivos y adverbios (*in my personal opinion, personally, totally, firmly, strongly*). Para la modalización deóntica, hicieron uso del modo imperativo o de expresiones imperativas (*Please, take into account; You just have to...*), estrategia de petición que Escandell (2009) reporta fue utilizado en un 75% por los hispanoparlantes, frente a sólo un 10% de uso por parte de los anglófonos que participaron en una investigación sobre las estrategias de petición en diferentes culturas.

Dado que la investigación indagará acerca de la modalización en la producción escrita tanto en lengua extranjera como en lengua materna, es importante realizar un acercamiento nacional sobre el discurso y la modalización. Ramírez

Peña (2013) en su estudio sobre la representación mediática de la violencia, en términos de la modalización polifónica en la prensa, encontró que en las noticias y comentarios acerca de las acciones violentas de grupos armados, el periódico El Tiempo da una mayor visibilidad a las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) movilizando una imagen del principal causante histórico de violencia en Colombia, atenuando así los actos violentos cometidos por los grupos paramilitares, como las AUC (Autodefensas Unidas de Colombia); lo anterior contribuye a la construcción de representaciones a través de la modalización polifónica. El objetivo de la investigación fue poner en duda la información presentada por este periódico puesto que, si bien los hechos son verídicos y relevantes, estos están cargados de subjetividad. La investigación concluye que no es posible realizar representaciones neutras, o puras, debido al discurso del autor.

METODOLOGÍA

En primer lugar, se trata de una investigación educativa entendida a la manera de Travers, (1979:19) como una “actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores”. En segundo lugar, es una investigación cualitativa porque se enfoca en “[...] comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:364). De acuerdo con el alcance temporal es una investigación transversal puesto que los datos se tomarán en un momento determinado. Es una investigación de alcance exploratorio, ya que el tema de los EAI no tiene aún unos desarrollos investigativos muy amplios en el campo del bilingüismo y la formación bilingüe y mucho menos en su relación con la competencia argumentativa escrita bilingüe. Se puede tildar de investigación descriptiva porque busca “[...] especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un

análisis (Hernández y otros, 2010:80). En este caso, se caracterizará a los estudiantes desde sus estilos de aprendizaje interculturales y se especificarán los mecanismos discursivos y lingüísticos que utilizarán para modelizar su argumentación escrita en L1 y L2. Se implementará un diseño de estudio de caso y la metodología de análisis retórico contrastivo, el cual se comprende como “un campo de estudio de gran relevancia en la adquisición y enseñanza de una segunda lengua, en tanto que ponen de manifiesto las diferencias discursivas existentes entre las diversas lenguas y las distintas expectativas que caracterizan a los miembros de una determinada comunidad lingüística...” (Martin, 2000).

El proceso de investigación se desarrollará en tres fases: En primer lugar, la fase exploratoria/de reflexión y consolidación del proyecto. En ella, los investigadores indagan sobre el contexto en el que se desarrollará el estudio. En este sentido, se obtendrá información sociodemográfica sobre las dos instituciones y de la población involucrada, información específica sobre la presencia y progresión de la escritura argumentativa en los sílabos de las licenciaturas en lenguas extranjeras de las dos universidades. En segundo lugar, la fase de selección y/o elaboración de instrumentos de recolección y análisis de la información. En ella se seleccionarán, adaptarán o elaborarán los instrumentos para su posterior validación, pilotaje y aplicación. Entre estos están el cuestionario virtual de autorreconocimiento de los estilos de aprendizaje¹ (Felder y Soloman, 1998) arrojando los resultados inmediatamente y obteniéndose el perfil de estilos de aprendizaje, en términos de tendencia fuerte, moderada o baja; el cuestionario de autorreconocimiento de estrategias de argumentación, en particular referidas a la modalización discursiva, en el marco de la interculturalidad; la biografía lingüística; la tarea de escritura argumentativa y la rúbrica evaluativa de la modalización del texto argumentativo. En tercer lugar, la fase de recolección de la información y análisis de resultados. En la fase de recolección de la información se aplicarán los

¹ cuestionario de autorreconocimiento que se administrará en el sitio web de Psychomédia <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie/test-indice-des-styles-d-apprentissage>

dos cuestionarios de autorreconocimiento, obteniéndose, por un lado, el diagnóstico de los estilos de aprendizaje y, por el otro, el diagnóstico de las estrategias lingüístico-discursivas que los estudiantes identifican en general en sus prácticas argumentativas en L1 y en L2, direccionadas éstas, ya sea por su pertenencia cultural o por las influencias interculturales generadas en su condición de aprendices de una segunda lengua y cultura. Igualmente se recolecta en esta fase la tarea de escritura argumentativa en L1 y en L2 (corpus de unas 30 cartas aproximadamente), a la cual se le aplica una rúbrica evaluativa de la modalización en el texto argumentativo, hallándose las tendencias y dinámicas de la modalización en cada lengua. Se identificarán así los mecanismos lingüísticos y discursivos utilizados por los estudiantes, los cuales se examinarán en su relación con los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos, es decir sus estilos de aprendizaje detectados, y en interacción con las características culturales e interculturales también detectadas en el diagnóstico. Las características contrastivas de la argumentación entre las dos lenguas, sus acercamientos y distancias, se sustentarán en el análisis de retórica contrastiva intraindividual.

En cuanto a los participantes se contará con dos grupos de estudiantes de licenciatura en lenguas extranjeras de dos universidades públicas: un grupo de estudiantes franceses de español LE y un grupo de estudiantes colombianos de francés LE, la población participante corresponderá 30 estudiantes aproximadamente, 15 de cada grupo. Nuestros estudiantes de francés colombianos y los estudiantes de español francófonos son sujetos en formación bilingüe que se encuentran en proceso de construcción del bilingüismo. Retomando el planteamiento de Grosjean de que ser bilingüe no implica necesariamente un bilingüismo balanceado o equilibrado, si bien puede este tipo de bilingüismo constituirse en una meta educativa, podríamos decir que los estudiantes de la muestra se encuentran en un nivel (intermedio) B1 en FLE y en ELE si nos atenemos al Marco de Referencia Común Europeo para las lenguas (2002).

Son sujetos en formación bilingüe que han desarrollado un bilingüismo consecutivo tardío, pues en general han estado expuestos a la L2 en contexto escolar desde los primeros años de la escuela primaria, luego de haber adquirido su L1. Igualmente han desarrollado un tipo de bilingüismo aditivo, pues el aprendizaje de la L2 no se hace en desmedro de la L1 sino que es un proceso enriquecedor, en el cual se reconoce la importancia y dignidad de las lenguas y las culturas con las que está en contacto el sujeto bilingüe. Finalmente, en este estudio se propone, a partir de los planteamientos de Cummins (1983), que el sujeto bilingüe sea evaluado desde su competencia lingüístico-comunicativa (BICS), como capacidad que le permitiría interactuar en situaciones de comunicación contextualizadas para el intercambio de información básica y personal, y desde su competencia académico-cognitiva (CALP), como capacidad que le permitiría utilizar la L2 en contextos académicos que exigen procesos cognitivos más complejos, como los involucrados en la escritura argumentativa.

Como se mencionó anteriormente, en el proceso de elaboración y diseño se aplicarán diversos instrumentos para diagnosticar e identificar los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos de los estilos de aprendizaje interculturales, y las estrategias y mecanismos lingüístico-discursivos de modalización en textos argumentativos de los estudiantes en L1 y L2: 1) Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Soloman (1998), 2) cuestionario para identificar desde las convenciones culturales las preferencias lingüísticas y discursivas en materia de modalización al argumentar en L1 y L2, 3) la biografía lingüística, y 4) la tarea de escritura argumentativa bilingüe (español-francés) con una rúbrica analítica para evaluar la modalización en el texto argumentativo.

En primer lugar, el Inventario de Estilos de Aprendizaje de Felder y Soloman (1998). El cuestionario consta de 44 preguntas con respuestas dicotómicas (a o b), y tiene en cuenta cuatro escalas, una para cada dimensión según el modelo creado por Felder-Silverman: activo reflexivo (cómo procesa la información),

sensitivo- intuitivo (qué tipo de información percibe mejor), visual-verbal (cómo percibe la información sensorial y secuencial-global (cómo avanza en la comprensión de la información). Cada escala tiene 11 preguntas aleatoriamente distribuidas. Una puntuación de 1 a 3 indica un balance entre las dos dimensiones de la escala y por tanto, el alumno puede aprender con métodos de enseñanza que favorezcan ambas dimensiones. Una puntuación de 5 a 7 señala una preferencia moderada por una dimensión de la escala, lo cual sugiere que un estudiante aprende más fácilmente con métodos de enseñanza que favorezcan esa dimensión. Una puntuación de 9 a 11 indica una fuerte preferencia por una dimensión de la escala, lo que indicaría que se le dificultaría aprender con metodologías de enseñanza que no se correspondan con esa dimensión.

El segundo lugar, el cuestionario para identificar desde las convenciones culturales de los estudiantes colombianos y francófonos, las preferencias lingüísticas y discursivas que en materia de modalización despliegan al argumentar en L1 y L2. El cuestionario, que se creará siguiendo las pautas para la creación de cuestionarios de Hernández Sampieri y otros (2010), se estructurará en dos secciones. Sección 1: Conciencia de las estrategias y mecanismos modalizadores en L1 y L2. Este a través de una serie de preguntas abiertas y cerradas se indagará sobre la conciencia que tiene el estudiante acerca de las estrategias y mecanismos que utiliza para argumentar en su primera lengua y en su segunda lengua, qué coincidencias y distancias es capaz de percibir en la forma de argumentar en ellas de acuerdo con la cultura de origen y la extranjera. Sección 2: Aplicación de estrategias y mecanismos modalizadores en ejemplos en L1 y L2. Lo anterior a partir de una serie de enunciados modalizados en francés y en español, el estudiante escogerá el enunciado que exprese mejor la actitud subjetiva (modalizadora) que asumiría frente al contenido del enunciado o frente a su interlocutor en un hipotético proceso argumentativo. Ello mostrará coincidencias o distancias con lo que expresó en la sección anterior.

En tercer lugar, la biografía lingüística: A partir de una guía de preguntas sobre su historia lingüística y cultural, el estudiante dará cuenta del proceso de construcción de su bilingüismo en sus diferentes lenguas y su interacción con las culturas a ellas relacionadas. La información obtenida servirá para apoyar el análisis e interpretación de resultados del corpus estudiado.

Finalmente, la tarea de escritura argumentativa bilingüe (español-francés). A partir de una situación hipotética sobre un tema de interés para los estudiantes se les solicitará redactar una carta argumentativa. Allí se definirán aspectos precisos de enunciación: emisor, destinatario, extensión de la carta, etc. Para evitar el efecto traducción, las cartas se escribirán en un lapso de 15 días comenzando con la que redactarán en L2. Una rúbrica analítica será empleada para evaluar la modalización en este texto argumentativo en español y francés identificando el tipo de modalización y las estrategias y mecanismos que el estudiante utilice en el proceso argumentativo.

RESULTADOS ESPERADOS

Resultado de esta investigación se espera, de manera directa, obtener un perfil de los estilos de aprendizaje interculturales de los estudiantes colombianos y extranjeros que dé cuenta de las similitudes y diferencias en los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos relacionados con su procedencia cultural. Además, se espera identificar un perfil de las tendencias discursivas y lingüísticas que caractericen globalmente la competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la modalización en los estudiantes participantes de ambas universidades, colombiana y francesa. De manera indirecta, se espera que el estudio propicie un autorreconocimiento, por parte de los estudiantes, de las prácticas discursivas en su competencia comunicativa en L1 y en L2 en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas- culturas extranjeras. En

cuanto a los docentes, propiciar un interés en fortalecer la enseñanza de la competencia argumentativa escrita bilingüe en los cursos de lenguas extranjeras, en lo concerniente a aspectos pragmáticos como la modalización, considerando los EAI. A nivel científico, esta investigación fortalecerá la línea de investigación EAI, en la cual apenas se está incursionando a nivel nacional e internacional. Igualmente, se promoverá la cooperación interinstitucional entre dos universidades públicas, una colombiana y una francesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdallah-Pretceille, M. (2006). La communication interculturelle des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation. Dans F. Dervin, et E. SuomelaSalmi (dir). *Communication et éducation interculturelles* (p.18-31). Berne, Allemagne: Peter Lang.

Alonso, C. (1992). Análisis y diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en estudiantes universitarios. Madrid: Colección de Tesis Doctorales. Editorial de la Universidad Complutense.

Beaubien, R. (1998). The logical roots of argumentative writing: An adjunct to academic ESL/EFL writing students? Ponencia presentada en el Encuentro Annual de la Southern Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Lexington, KY.

Cardona, A., Mery, J., Montoya, A., Muñoz, L., & Padilla, D. García, J. (dir). (2018). Estilos de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe (español-inglés) desde una perspectiva cultural en estudiantes de 5° semestre de una Licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública de Colombia. Informe final proyecto de investigación. Semillero de investigación. ESAPIDEX-B. Universidad del Quindío. Armenia.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. Toronto. Universidad de Alberta.

Galindo, A. & Moreno, L. (2014). Formación bilingüe en licenciatura de Lenguas Modernas y comprensión lectora argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23.

Galindo, A. & Moreno, L. (2012). Producción escrita argumentativa en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas. *Revista ELA*, 56.

Guanfang, C. (2012), Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: the development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30, 201-230.

Hamers, J. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill.

Jiménez, J. S., y González, D. S. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA. *Revista de Educación*.

La Fever, M. (2009). Cross-Cultural Learning Styles, en *Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology* Chapter: Cross-Cultural Learning Styles Publisher: Springer Editors: Caroline Clauss-Ehlers.

Lalueza, J. L., y Crespo, I. (2012). Diversidad cultural, investigación psicológica e intervención educativa. *Cultura y Educación*, 24 (2), 131-135.

Leiva, J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. Spicum. Málaga.

Leiva, J. J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *International Journal of Educational Research and Innovation* (IJERI), 3, 36-51.

Liu, M. & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33, 623–636.

Liu, X. & Furneaux, C. (2013). A Multidimensional Comparison of Discourse Organization in English and Chinese University Students' Argumentative Writing. *International Journal of Applied Linguistique*. John Wiley and sons Ltd.

Loaiza, N. (2018). Los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe (español- inglés) en términos de las escogencias discursivas y lingüísticas. *Revista Lenguaje*, 46(2).

Loaiza, N. (2016). Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas. Tesis inédita de doctorado. Universidad del Quindío.

Loaiza, N. (2015). La investigación en competencia argumentativa escrita bilingüe en educación superior. En A. Signoret et al. (Comp.), *Coincidencias en el lenguaje y cognición bilingüe: otro acercamiento*. ISBN 978-607-02-7526-5. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Loaiza, N. & Galindo, A. (2014). Estilos de aprendizaje de segundas lenguas y formación bilingüe consecutiva en educación primaria, secundaria y superior: hacia un estado del arte. *Lenguaje*, 42(2), 291- 314. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000200004&lng=es&tlng=

Martin-Jones, M. & Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. John Benjamins Publishing.

Martín, P. (2000). La retórica contrastiva: nuevas dimensiones en el análisis del discurso escrito. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, nº 18, pp. 205-217.

Keefe, J. W. (1988). Profiling and utilizing learning style. Reston, VA: NASSP Learning Style Series.

Park, C. (1997). Learning Style Preferences of Korean, Mexican, Armenian-American, and Anglo Students in Secondary Schools. *NASSP Bulletin*, 81 (585), pp. 103-111.

Ransdell, S. & Barbier M. L. (2002). An introduction to new directions for research in L2 writing. En Ransdell, S. & Barbier M. L., *New Directions for research in L2 writing, Studies in writing*, 11, 1-10.

Salazar, D. & Verdaguer, I. (2009). Polysemous verbs and modality in native and non-native argumentative writing: a corpus-based study. *International Journal of English Studies*, 9, 209-219.

Santos-Sopena, Ò. O. (2016). Interculturalidad y migración: la experiencia educativa y lingüística en el aprendizaje de español en rumanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 21.

Travers, R. M. W. 1979. Introducción a la investigación educacional. Paidós. Buenos Aires. Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós Ibérica. Barcelona.

Vargas, A. (2014). La cortesía, la modalización y la argumentación en el proceso de revisión entre iguales en un aula universitaria. *Lenguaje*, 42 (2), 445-479.

**READING COMPREHENSION IN L2 OF 10th and 11TH GRADE DEAF AND
HEARING STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL IN THE DEPARTMENT OF
QUINDÍO**

**COMPRESIÓN LECTORA EN L2 DE ESTUDIANTES SORDOS Y OYENTES
DE 10 Y 11 GRADOS EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL DEPARTAMENTO
DEL QUINDÍO**

Daniela Restrepo Cañas¹

drestrepo@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío. Docente de inglés de la misma institución. El presente artículo se deriva de la propuesta de trabajo de grado adscrito a la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, dirigido por la Mg. Jacqueline García Botero, del grupo ESAPIDEX-B.

Abstract

This article presents the proposal of a research that is being carried out in a public school in the department of Quindío. This research aims to investigate the level of reading comprehension in the second language and the factors that might contribute to said level of deaf students in grade 10th and 11th grade in relation to their hearing peers. It will try to answer the following question: What level (according to the Common European Framework of Reference for Languages) of reading comprehension do deaf and hearing students have in their L2¹? For this, one must consider that due to the language policies stipulated in the public institution where these linguistic communities will be studied, the deaf students' L2 is Spanish the hearing students' L2 is English. This mixed investigation with a case study approach will provide conceptual and methodological elements in inclusion processes since the reality of these linguistic communities will be described and compared to improve teaching practices by conducting reading comprehension tests to determine the levels both groups have in this language component. Also, it will describe the factors that might influence the results obtained by conducting interviews, observations, and questionnaires. It is expected that this project will contribute to the future development of interventions for the improvement of said ability.

Key Words: *deaf education, reading comprehension, majority and minority linguistic communities, second language, teaching practices.*

Resumen

Este artículo presenta la propuesta de una investigación que se lleva a cabo en una escuela pública en el Departamento del Quindío. Esta investigación tiene como objetivo investigar el nivel de comprensión en la segunda lengua y los factores que podrían contribuir a dicho nivel de estudiantes sordos en grado 10 y 11 grado en relación con sus compañeros de audiencia. Se busca responder la siguiente pregunta: ¿Qué nivel (según el Marco común europeo de referencia para las lenguas) de comprensión lectora tienen los alumnos sordos y oyentes en su L2? Para esto, se debe considerar que debido a las

¹ Second Language: This research takes the definition proposed by Galindo (2009). In this case and for the purpose of this study, the definition states that the second language is the language acquired after the first language.

políticas de lenguaje en la institución pública donde se estudiarán estas comunidades lingüísticas, la L2 de los estudiantes sordos es el español y la L2 de los estudiantes oyentes es el inglés. Esta investigación mixta con un enfoque de estudio de caso proporciona elementos conceptuales y metodológicos en procesos de inclusión desde la realidad de estas comunidades lingüísticas, describirá y comparará a fin de mejorar las prácticas docentes mediante la realización de pruebas de comprensión lectora para determinar los niveles que ambos grupos tienen en su L2. Además, describirá los factores que pueden influir en los resultados obtenidos mediante la realización de entrevistas, observaciones y cuestionarios. Se espera que este proyecto contribuya al futuro desarrollo de las intervenciones para la mejora de dicha habilidad.

Palabras clave: Educación para sordos, comprensión de lectura, comunidades de lengua mayoritaria y minoritaria, segunda lengua, prácticas de enseñanza.

INTRODUCTION

Today, the dynamics that permeate education, specifically the processes of globalization and inclusion, have aroused interest in teachers and researchers to study the phenomena presented in these fields, to be at the forefront of the new challenges posed by today's society and be generators of social changes. Therefore, in order to contribute to these problems, different research has focused on explaining how the phenomenon of globalization has impacted education in the Latin American context and the pedagogical and didactic strategies that should be included in the curricula to ensure educational inclusion. Recognizing these issues as fundamental axes to promote quality education, it is imperative to continue in the search for strategies that allow reflecting on the processes currently facing Colombian education in all fields of knowledge.

In this sense, and focused on the teaching/learning of languages, it is important to inquire about bilingualism as a phenomenon that has generated interest due to globalization and inclusion. One may perceive bilingualism as a process to respond to the diversity of needs in the classroom in order to create improvement plans that help optimize the quality of education. Thus, this research focuses its analysis on the study of bilingualism in a minority population such as the deaf community.

In the last census in 2005, Colombia had 456,642 deaf people (INSOR 2009). Deaf people constitute a minority community with special needs in terms of communication, interaction, socialization, and education, among other things, since they have problems with their auditory system. This means that the subject cannot receive, interpret, distinguish, associate, or understand the sounds that are part of the audio-oral linguistic code in an appropriate manner. Unable to interpret this auditory code, oral communication is limited or does not exist. Therefore, deaf people use a visual linguistic code: sign language. Since most hearing people do not have the need to learn this code, the deaf community faces educational and

social challenges for communication and inclusion. One consequence of this limitation is reflected in the education sector. 39% of this population does not receive any type of educational training according to the DANE (2010) and only 20% of this population that graduates from high school continue their technical, technological or university training according to the MEN (2010). Although the Political Constitution established inclusion rights for all persons with disabilities, this does not seem to be the reality.

As parents and educators, one must search for strategies that aid in communicating with the deaf. Unfortunately, Raegan (2015), states that 90% of the parents of children of the deaf are hearing and do not know sign language. This has a negative implication in their developmental years and consequently in their educational formation because, people do not communicate with these individuals using their linguistic code. Since the deaf community has a sensory limitation, they have certain restrictions when communicating with the hearing world. In order to have a connection with their environment, they must learn to use the language used by the majority community. For this reason, this research hopes to describe the level of reading comprehension in the L2 (Spanish) of deaf students compared to the reading comprehension in the L2 (English) of their hearing peers from a public institution in the department of Quindío in Armenia, Colombia so as to strengthen (if need be) this language component. Conducting this research, some questions will be addressed.

General Question:

- What is the level of reading comprehension of deaf and hearing students in L2?

Specific Questions:

- What differences or similarities can be found in the level of reading comprehension of the two linguistic communities?
- What factors contribute to the level of reading comprehension of deaf and hearing students in L2?
- What pedagogical intervention can be created based on the results?

The idea for this research stems from two investigations from the same department of Colombia. In 2010, Garcia described the linguistic transfer from sign language to Spanish that the deaf students from the same public institution that the present research will be conducted in. In 2014, García, with the study titled: “Influencia lingüística de la lengua de señas Colombiana en el inglés y español escrito en un grupo de estudiantes sordos de una institución educativa publica de la ciudad de Armenia”, described the conditions, linguistic performances, and intercultural effects associated with the process of acquisition of English as a L3 in a group of deaf students (4 deaf students of 17 and 18 years of ninth grade) in the first two academic periods of 2014.

Both studies have been the forefront in this region due to the fact that there is no other literature related to this minority community of this public school that was found. Thus, being that although both of these studies were pertinent in the literature, they did not describe the reality of their level of reading comprehension in the L2.

Another study that was taken into account for this research was that of Wauters Loes N., van Bon Wim H. J., Tellings Agnes E. J. M., & van Leeuwe Jan F. J. (2006). They stated that there could be certain external factors like for example, the mode of acquisition that can contribute to the level of reading comprehension the students have. Based on their results, the present researcher began to inquire about the factors that may contribute to the level of reading comprehension of the deaf and hearing students in this particular school.

Theoretical Framework

Deafness

The Medical Encyclopedia A.D.A.M states that deafness refers to a disability in the ear canal. When a person is deaf, the ear does not work because the sound waves cannot travel through the ear canal and, therefore, cannot be processed correctly in the brain. This disability can be classified by acute, permanent or progressive stages, which means that this disability can be apparent from birth or acquired at a later age. According to J. Woodard, deafness is the inability to "fully acquire spoken linguistic skills through the auditory canal, with or without help". This means that the auditory functions of the person are not useful and cannot complete the task of processing sounds and, in turn, convert them into meaning. Furthermore, without completing this function, the deaf individual cannot identify the phonetic properties of a language to process them and, in turn, have the ability to produce such phonemes.

In relation to this research, understanding deafness is essential to relate adequately to the deaf community. Having knowledge of the disability faced by the subjects will help in the implementation of the study. By having knowledge of the weaknesses of the students, one can interact more efficiently with the students. Not only can you interact with them at an educational level, but also at a personal level.

Bilingualism

Bilingualism is a term that is essential when it comes to referring to the description of a person able to speak two or more languages and has been a controversial term to define from different fields of science such as linguistics and sociolinguistics; and the sciences of cognition that are neurolinguistics and psycholinguistics. Within psycholinguistics, Galindo (2009) states that bilingualism is the study of how the individual acquires, learns and uses two or more languages. In relation to education, bilingualism is characterized in different ways. In the first place, when bilingual education is introduced with one of total or partial intensity, it is by immersion. The intensification modality is another bilingual educational model

and where curricular subjects are taught in the foreign language (Galindo, 2009). This is a very important concept for this research because it establishes the bases to explain how a person who has deafness develops reading comprehension in L2 and LE.

Reading comprehension in the deaf

The effort in this research is to promote reading comprehension. Reading comprehension goes beyond the mere act of reading any type of text. "... reading is an interactive and complex process Dutcher, P10 (1990), which includes" ... the process through which the dynamic interaction of the reader's background knowledge, information by written language and the context of the reading situation. "This definition provided by Dutcher leads one to believe that this not only means having the ability to physically perform that act of reading but also include understanding and understanding what is read.

METHODOLOGY

The present research will use a mixed approach. According to Hernandez et al (1998), this approach is used when the information obtained in the study is cross referenced using quantitative and qualitative data. The design of said investigation will be a case study due to the fact that it will describe a phenomenon in its real-life context. The techniques and instruments used in order to collect the qualitative and quantitative data are: Reading comprehension tests, rubrics that will grade the tests, observations, field notes, questionnaires, and interviews. Also, this research will be carried out in three phases. The first phase will consist in conducting a linguistic questionnaire in order to choose the population sample; being that the participants should have specific characteristics. Additionally, the researcher will conduct class observations of both groups within the classroom. Moreover, the reading comprehension test will be applied to the two groups (deaf and hearing students in their L2); also, in this stage, the exams will be evaluated. In the second

stage the data collected will be analyzed, described and compared. In the third and final stage, the researcher will propose a didactic strategy based on the results obtained.

EXPECTED RESULTS

As this investigation is still in its early stages, there have not yet been any conclusions found. The expected results will help current and future educators know the level of reading comprehension the deaf community has in comparison to their hearing peers. These investigations provide insight on the minority community's linguistic competences and the possible difficulties they might encounter when dealing with this component of the language. With the results obtained, the investigator of this research hopes to design a pedagogical intervention in order to strengthen these student's abilities.

REFERENCES

Albertini, J. A., Marschark, M., & Kincheloe, P. J. (2016). Deaf Students' Reading and Writing in College: Fluency, Coherence, and Comprehension. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 21(3), 303-309.

Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009) Los alumnos sordos y el aprendizaje de la lectura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 95-111.

Alvarado, J. M., Puente, A. y Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages. *American Annals of the Deaf*, 152 (5), 467- 479.

Ávila Caica, O. L. (2011). Teacher: Can You See What I'm Saying? A Research Experience with Deaf Learners (Profe: ¿Puedes "ver" lo que estoy diciendo? Una experiencia de investigación con alumnos sordos). *PROFILE: Issues In Teachers' Professional Development*, 13(2), 131-146.

Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., & Vargas-Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación Y Educadores*, 18(1), 62-75. doi:10.5294/edu.2015.18.1.4 Boeck Université.

Castro, P. (2003, 05 de noviembre). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista Psicología Científica.com*, 5(10). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/lenguaje-de-senas-aprendizaje>

Cummins, J., & California State Univ., L. C. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Bilingual Education Paper Series*, Vol. 3 No. 2.

Da Costa Vieira-Machado, L. M., & Lopes, M. C. (2016). The Constitution of a Bilingual Education and the Training of Teachers for Deaf Students. *Educação E Realidade*, 41(3), 639-659. doi:10.1590/2175-623661083

DANE. (2010). Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.

Domagala-Zysk, E. (2010) Uso de las "Tic" en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios. Una experiencia en la Universidad Católica de Lublin. *EA, Escuela Abierta: Revista de investigación Educativa*, (13), 137-153.

Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lengua escrito. Acercamiento teórico-experimental*. Armenia: Editorial Kinesis.

Grosjean, F. (2001). The Right of the Deaf Child to Grow Up Bilingual. *Sign Language Studies*, (2), 110.

Herrera-Fernández, V. v. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. (Spanish). *Educación Y Educadores*, 17(1), 135-148.

Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill: México.

Hrastinski, I., & Wilbur, R. B. (2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 21(2), 156-170.

INSOR. (2010). Statistics and information to help give the hearing-impaired population in Colombia a better quality of life. *Boletín Observatorio Social-Población Sorda Colombiana*. Bogotá.

Instituto Nacional para Sordos - INSOR (2010). Boletín del Observatorio Social Colombiano.

Kelly, R. R., Albertini, J. A., & Shannon, N. B. (2001). Deaf College Students' Reading Comprehension and Strategy Use. *American Annals of The Deaf*, (5), 385.

Lepot-Froment, C. y Clerebaut, N. (1998). *L'enfant sourd: communication et langage*. Bruxelles: DE

Luis E., B. (2006). La enseñanza en el campo de la sordera. Reflexiones desde la teoría del acontecimiento didáctico/The teaching in the deafness field. Some reflections coming from the theory of didactic event reflections. *ETD: Educação Temática Digital*, Vol 7, Iss 2, Pp 229-244 (2006), (2), 229.

Mejía, H. (1988). Caracterización de la comunidad lingüística del Sordo Colombiano. Ponencia presentada en la IV Conferencia Nacional de la Situación actual del Sordo en Colombia. Organizada por Fenascol. Barranquilla Y Cali. Mayo-Junio (material mimeografiado).

MEN. (2010). Reporte de Matricula del MEN. Vigencia 2010.

Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétreault, K. y Ferrano, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*, 28, 453-496.

Quigley, S.P. y Paul, P.V. (1984). *Language and Deafness*. San Diego: College-Hill Press.

Tilano-Vega, L. I., Betancur-Caro, I., Gómez-Gómez, B., Moreno-Asprilla, Y., Cárdenas-Torres, A., Rivera-Muñoz, L. y Jaramillo-Velásquez, A. (2014). Tools Facilitating Communication for the Deaf. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 17 (3), 468-480.

Valeria, H. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales: Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*, 17(1), 135-148. doi:10.5294/edu.2014.17.1.7

Wauters Loes N., van Bon Wim H. J., Tellings Agnes E. J. M., & van Leeuwe Jan F. J. (2006). *In Search of Factors in Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension*. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 371.

LEARNING MENUS TO DIFFERENTIATED TEACHING AND LEARNER-CENTERED APPROACH

MENÚS DE APRENDIZAJE PARA UNA ENSEÑANZA DIFERENCIADA Y UN ENFOQUE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

Larissa Tatiana Rico¹ y Yenifer Agudelo Correa²

rblarissa@uniquindio.edu.co

yagudelo@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

¹ She holds a Bachelor degree in Modern Languages from University of Quindío, a Majoring in Translation from Autónoma University of Manizales and a Master Degree in Didactics at Caldas University. She is a professor at University of Quindío. She is member of the Research group called DEPROFES.

² She holds a Bachelor degree in Modern Languages from University of Quindío and a Master Degree in Didactics at Caldas University. Likewise, she has a diploma in university teaching and has worked as a teacher for seven years in diverse training courses for undergraduate students.

Armenia, Colombia

Resumen

Nuestro trabajo como maestros es un desafío que tendrá resultados positivos si enseñamos considerando todas las diferencias que tienen nuestros estudiantes. Hoy en día es muy común tener clases de habilidades mixtas, cuyos estudiantes pueden tener diferentes niveles de inglés o pueden aprender a velocidades muy diferentes, por muchas razones. Los menús de aprendizaje son una estrategia que contribuye a un enfoque centrado en el estudiante y una enseñanza diferenciada. Este artículo describe los menús de aprendizaje, sus componentes y sus beneficios. Además, también se proporciona un ejemplo de la implementación de Menús de aprendizaje para examinar su utilidad a partir del análisis teórico de esta estrategia.

Palabras clave: Aprendizaje centrado en el estudiante, clases con capacidades diversas, enseñanza del Inglés, instrucción diferenciada, menús de aprendizaje, transversalidad.

Abstract

Our job as teachers is a challenge that will have positive results if we teach considering all the differences our students have. Nowadays, it is very common to have mixed-ability classes whose students may have different starting levels of English or they may learn at very different speeds - for any number of reasons.

Learning Menus is a strategy that contributes to a Learner-Centered Approach and a Differentiated Instruction. This article describes Learning Menus, their components and their benefits. Additionally, an example of the implementation of Learning Menus is also provided in order to analyze the theoretical framework behind this strategy.

Key Words: Differentiated instruction, English teaching, learner-centered approach, learning menus, mixed-ability class, transversality.

INTRODUCTION

*Although it may irritate the teacher,
one of the most intelligent questions
a student can ask is,
'Why do we have to do this?'*
Robert Sylwester

Some Theoretical Background on Learning Menus

Would I have a better understanding of English today if my teachers had differentiated instruction? How do we differentiate instruction? These questions will be answered in this workshop through practical demonstrations on Differentiating Teaching and Learner Centered Approach.

On one side, Learner-Centered Approach aims at providing students with tools to construct their own learning. Rogers, (1983) state that students choose not only what to study but also how and why that topic might be of interest. It means that the interests of the students' take center stage and the teacher gives students choice and voice, finding ways to provide learning experiences for students to construct their own path to learning. Additionally, a key to differentiating instruction is providing students with a range of strategies to use on different learning paths.

We believe that one strategy could brilliantly work with a few students but might self-destruct with another group.

“Learning Menus” is one of the strategies that contributes to have a learner-centered classroom and provides them with a multitude of strategies. Using menus is an easy way to differentiate some of the ideas you may not have had time for in the regular lesson and allows for student choice which is also important. Some authors state that Learning Menus (also called ‘choice boards’) are a form of differentiated learning that gives students a menu or choice of learning activities. We truly believe that Learning Menus give learners choices of tasks, while still ensuring that each learner focuses on knowledge, understanding, and skills designated as essential. Based on our experience, we think that Learning Menus are strategies that provide students with choices in order to construct their own learning. When students have choices in the activities they wish to complete, they are more focused on the learning that leads to their chosen product.

Although there are several definitions to Learning Menus, they all highlight the importance and meaningfulness of giving students the choice to what they want to do in order to meet the requirements of the class. Additionally, they deal with readiness and the interest of the students, which is evident when they select the choices which most appeal to them. On the other side, teachers are not the center of the classroom anymore because they direct the menu process, but the student is given control over his/her choice of options, order of completion, among other aspects. Learning Menus not only provide choices for learning but also contribute to several aspects regarding Teaching and Learning:

1. They contribute to develop Learner – Centered Approach lessons. “When teachers recognize diversity in their students, in terms of how and what they identify with and how they learn, and when this recognition is reflected in how teachers teach, students are free to discover new and creative ways to solve problems, achieve success, and become lifelong learners.” (Ferguson et al.,

2005). Nowadays, teachers must give learners the responsibility of their own learning. For that reason, we have to learn strategies to make learners the center of our lessons. A Learner – Centered Approach is then a model that places the student (learner) in the center of the learning process (Collins & O'Brien, 2003). Hence, learners are the main actors in the teaching and learning processes, which is the reason why we should give them the role as co-creators, as individuals with ideas and issues that deserve attention and consideration. Then, having a Learner-Centered Approach by using Learning Menus will result in giving learners the responsibility of their future learning and thus attempting to build on prior knowledge and autonomy.

2. They promote Differentiated teaching and Learning in order to make both of them responsible of the learning process. On one hand, Heacox (2002) defines it as “changing the pace, level, or kind of instruction you provide in response to individual learners’ needs, styles or interests”. On the other hand, Willis, S. & Mann, L., (2000) states that ‘differentiation is a teaching philosophy based on the premise that teachers should adapt instruction to student differences’. Differentiating involves: constructing tasks at different levels of difficulty and providing learning choices at different levels of difficulty. Then, our task as teachers is to design tasks that might be appealing to learners. In a few words, learning menus can contribute to design tasks that “respond to the diverse learning needs of students in the general education classes” (Tomlinson, 2010; 1999; Tomlinson & McTighe, 2006).
3. They enhance Multiple Intelligences. Gardner (1983) said that “the biggest mistake of past centuries in teaching has been to treat all children as if they were variants of the same individual and thus to feel justified in teaching them all the same subjects in the same way”. As teachers, we must be aware of the various abilities or intelligences everyone has, and almost everyone demonstrates strengths in several different intelligences. Our experience has shown that focusing on these intelligences and planning instructional activities based on choices, results in a wider array of educational activities in the

classroom that will empower students with varied learning styles making them more cognitively engaged with the content. This, in turn, will make autonomous learners.

4. They can be implemented in Mixed-ability classes in which there are many students with different levels, skills and needs. According to Chapman and King (2003), a mixed-ability classroom consists of a group of students with differing levels of learning abilities, interest, and skills. Then, having Mixed-Ability classes is a challenge for us because we care not only about the number of students but also about the varied abilities students have. Ansari (2013) describes a mixed-ability class as “comprising of not only learners with various capacities but also those that have a broad range of preferences and learning styles”. It makes teachers think of their classes whose students differ in strengths and weaknesses and have different approaches to learning. In Colombia, there is a methodology called “Escuela Nueva” which refers to a methodology that has students of different levels (grades), interests and learning styles in one classroom. Learning Menus can be a strategy to fulfill students’ needs and interests since activities vary in their type and level of difficulty.
5. They make teachers design a range of varied activities that can fulfil students’ interests and needs, which in turn makes the teacher design tasks more or less familiar based on the proficiency of the learners’ experiences or skills for the task. Our task is very demanding if we want to give students the responsibility of their learning process. Designing activities to provide choices might be difficult, but if we know our students, we will succeed.
6. Finally, there are different ways to create learning menus. Learning Menus have different shapes to provide choices: List of choices, Three Shaped Menu, Tic- Tac-Toe Menu, Meal Menu, Give-me-five Menu, 2-5-8, Game Show Menus. Although there are different ways to create learning menus, there is a

unique purpose: to give students a variety of instructional choices towards the achievement of learning goals.

What is in a Learning Menu?

There are different ways to create menus, but this workshop will focus on Dinner Menus, which are made of a starter (which is negotiable), the main dish (which is mandatory), additions (which are negotiable) and a dessert (which is optional). As we are giving students the chance to construct their own knowledge, it is necessary to design appealing choices that catch students' attention and motivate them to learning. It is necessary to set the context and pre-teach some vocabulary to help students create their menus. We can think of a whole class activity at the beginning in order to raise interest in the topic and the suggested activities. From our experience, the following tips could be very successful when designing "the dishes":

- a) Starters should be easy because students will get to know about the topic for the first time. It is the first contact students will have with it. Then, activities should provide input so that students can use it later. Input is given in context and through appealing activities.
- b) The Main Dish should be easy but also challenging. It should be easy for students of a lower level of proficiency, but challenging for students of higher level of proficiency. Additionally, it must be very appealing and meaningful and integrate different skills.
- c) Additions should include activities that foster different types of intelligences. There should have varied activities for different levels and styles.

- d) Desserts, which are optional, must be very “delicious” and appealing. Although desserts are optional, students will find them very interesting that they would be eager to do one of them.

OUR METHODOLOGICAL PROPOSAL

The methodological proposal has some steps which are explained as follows:

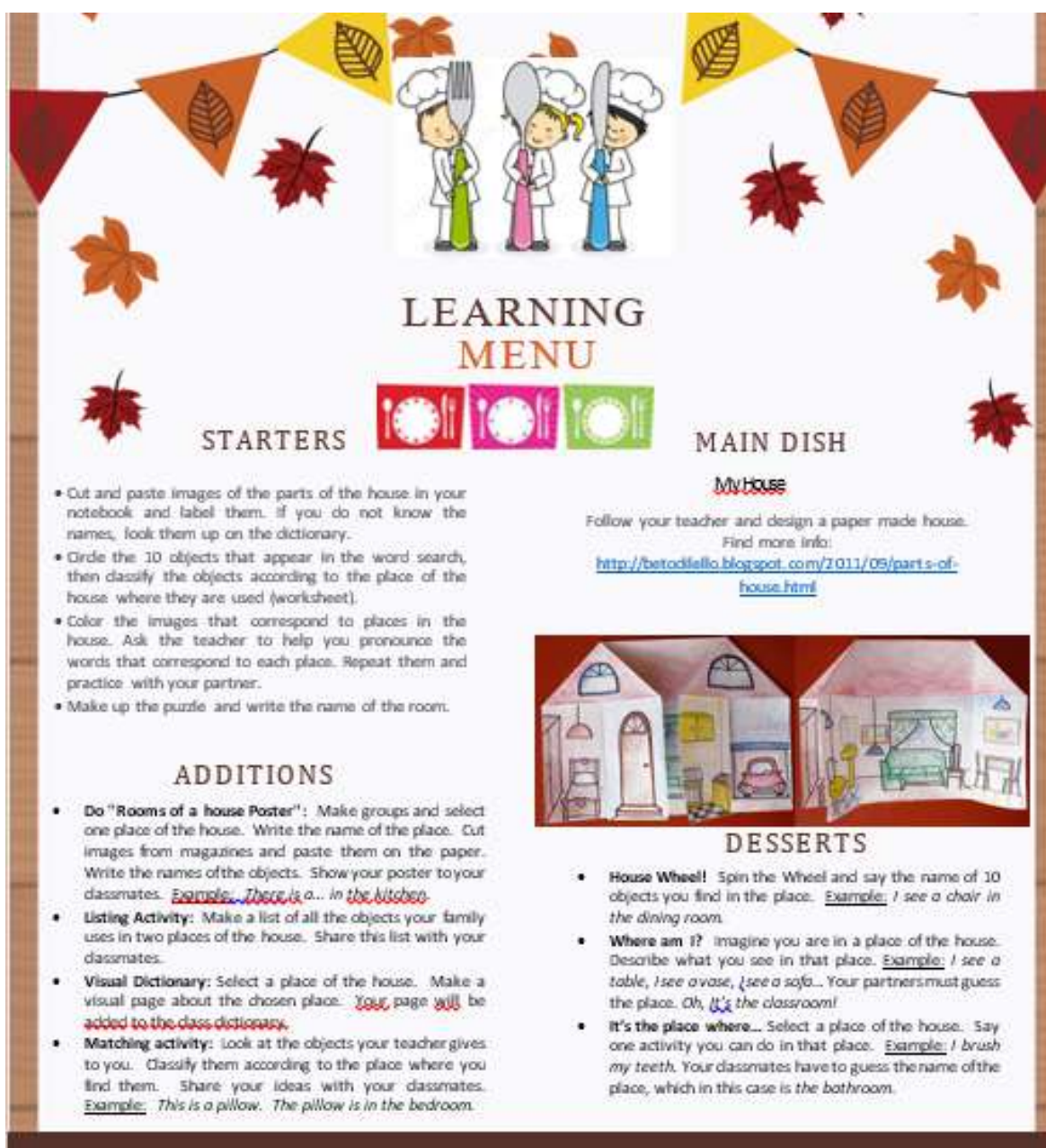
1. Teachers select the grade they want to implement the Learning menu.
2. They select the goal and the content they want to focus on so that they can design the different components of the Learning Menu. It is necessary to narrow down the topic so that all the components of the Menu help the learners to reach the goal.
3. Teachers select the Main dish which is one meaningful, creative, and appealing task for the kids. This task must promote different skills and learners share what they do.
4. Teachers must select or design several tasks per component. It is necessary that the activities focus on the chosen content. Additionally, it is advisable to start with the easiest tasks to scaffold learning and doing the Main dish.

Now, taking into account one of the topics studied in the different grades, our Learning Menu looks like this:

1. Based on the Suggested Curriculum, the suggested topic is: “I take care of my house” (Figure 1).
2. There are three or more choices for each dish to give variety.
3. The activities are designed for different levels, styles and interaction patterns.

4. The Main dish has only one activity because it is mandatory to all the kids. It is easy for lower graders but interesting for the highest ones.
5. Games are included, considering that kids love these types of activities.

Figure 1. Learning menus: "I take care of my house".



LEARNING MENU

STARTERS

- Cut and paste images of the parts of the house in your notebook and label them. If you do not know the names, look them up on the dictionary.
- Circle the 10 objects that appear in the word search, then classify the objects according to the place of the house where they are used (worksheet).
- Color the images that correspond to places in the house. Ask the teacher to help you pronounce the words that correspond to each place. Repeat them and practice with your partner.
- Make up the puzzle and write the name of the room.

ADDITIONS

- **Do "Rooms of a house Poster":** Make groups and select one place of the house. Write the name of the place. Cut images from magazines and paste them on the paper. Write the names of the objects. Show your poster to your classmates. *Example: There is a... in the kitchen.*
- **Listing Activity:** Make a list of all the objects your family uses in two places of the house. Share this list with your classmates.
- **Visual Dictionary:** Select a place of the house. Make a visual page about the chosen place. *Your page will be added to the class dictionary.*
- **Matching activity:** Look at the objects your teacher gives to you. Classify them according to the place where you find them. Share your ideas with your classmates. *Example: This is a pillow. The pillow is in the bedroom.*

MAIN DISH

My House

Follow your teacher and design a paper made house.
Find more info:
<http://betodilello.blogspot.com/2011/09/parts-of-house.html>



DESSERTS

- **House Wheel!** Spin the Wheel and say the name of 10 objects you find in the place. *Example: I see a chair in the dining room.*
- **Where am I?** Imagine you are in a place of the house. Describe what you see in that place. *Example: I see a table, I see a vase, I see a sofa...* Your partners must guess the place. *Oh, it's the classroom!*
- **It's the place where...** Select a place of the house. Say one activity you can do in that place. *Example: I brush my teeth.* Your classmates have to guess the name of the place, which in this case is the bathroom.

CONCLUSIONS

- Learning Menus are great tools to promote autonomous learning when making decisions. In this strategy, students have to make decisions based on their abilities, skills and learning styles. Then, Learning Menus not only contributes to improve differentiation in the class, but also to promote different learning styles and multiple intelligences. The teacher must design very appealing activities so that students will do all the suggested tasks, either negotiable or optional.
- Learning Menus contribute to differentiated teaching and learning because the teacher selects tasks taking into account their class profile. Then, Learning Menus provide variety to all the students, who make choices. So, differentiation is fostered because students will have a variety of options to achieve the same goal.
- Although Learning Menus are great tools for differentiated teaching and learning, teachers must select the tasks very carefully. This wise selection of tasks will permit students achieve the goal. So, teachers take some time to design and select all the varied tasks. This is a time consuming activity because if tasks are not well chosen, students will not be able to make choices and will not be motivated towards the different tasks.

REFERENCES

Ansari, M. S. (2013). Coping with the Problems of Mixed Ability Classes: A Study in the Context of Teaching English as SL/FL. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*.

Collins, J. W., 3rd, & O'Brien, N. P. (Eds.). (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.

Ferguson, Bruce, Tilleczeck, K., Boydell, K., Anneke Rummens, J. (2005). Early School Leavers: Understanding the Lived Reality of Student Disengagement from Secondary School. SickKids Toronto.

Heacox, Diane (2002), Differentiating Instruction in the Regular Classroom.

Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids. Alexandria, VA: ASCD.

Westphal, Laurie. Meaningful Menus for Creating Choice in your Classroom! Austin: Prufrock Press. 2007.

Westphal, Laurie. Differentiating Instruction with Menus: Language Arts. Austin: Prufrock Press. 2007.

Middle Ground: The Magazine of Middle Level Education. Differentiating Instruction. Volume 14 Number 3 February 2011. Retrieved from: <http://www.amle.org/portals/0/pdf/mg/feb2011.pdf>

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA DIRIGIDA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A
FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION**

Susana Andrea Pérez Ríos¹

sperez@autonoma.edu.co

Universidad Autónoma de Manizales

Manizales, Colombia

¹ Licenciada en Lenguas Modernas. Universidad de Caldas, Especialista en gerencia Educativa. Universidad Católica de Manizales, Candidata a Magister en Pedagogía de la Universidad Católica de Manizales. Docente de inglés en pregrado en la Universidad Autónoma de Manizales. Coordinadora de pregrado de inglés en la Universidad Autónoma de Manizales.

Resumen

En la siguiente presentación, destacaré la propuesta didáctica "Desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera dirigida a la educación superior". El objetivo de este estudio es profundizar la comprensión pedagógica en inglés como lengua extranjera. La investigación se está llevando a cabo en un contexto de aula real, y se centra en el proceso pedagógico con el fin de desarrollar la competencia comunicativa a través de habilidades integradas (lectura-escucha-habla-escritura). El objetivo de este proyecto es establecer métodos innovadores en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Manizales para estudiantes universitarios con un nivel básico de inglés A2. A través de esta perspectiva, se ha estado trabajando en una propuesta didáctica para fortalecer estas habilidades que desarrollan un enfoque multimodal en el aula. De acuerdo con el desarrollo de las competencias digitales, las nuevas tecnologías exigen que la educación esté a la vanguardia y que las clases ayuden a los estudiantes a conectar su educación con su vida cotidiana. Eugenio Tamayo (2011) menciona que el aprendizaje didáctico se logra a través del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes porque deben usar sus propios conocimientos previos para iniciar su trabajo en clase. Este proyecto ha sido desarrollado con 20 estudiantes de los programas de Fisioterapia e Ingeniería Biomédica que cursan segundo semestre.

Las observaciones y entrevistas con profesores y estudiantes fueron utilizadas para la recolección de datos, y los diarios de campo se utilizaron como instrumentos. En este punto del proyecto se han obtenido resultados positivos en los estudiantes participantes, ya que se sienten atraídos a participar en las actividades del aula. Además, promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes, el cual optimiza el desempeño del docente. Con respecto al nivel lingüístico de los estudiantes, se evidencia mejoría en aquellos que mostraron timidez al inicio del semestre y en aquellos que poseían una competencia léxica muy limitada.

Palabras claves: inglés, multimodalidad, didáctica, recursos.

Abstract:

In the following presentation, I will highlight the didactic proposal "Development of communicative English language skills aimed at higher education". The objective of this study is to deepen the pedagogical understanding of this foreign language study. The investigation is being conducted in a real classroom context, and it is focusing on the pedagogical process in order to develop communicative competence through integrated skills (reading-listening-speaking-writing). The purpose of this project is to establish innovative methods in teaching and learning English as a foreign language at the Autónoma University of Manizales for college students with a basic A2 English level. Through this perspective, I have been working on a didactic proposal to strengthen these skills which develop a multimodal approach in the classroom. According to the development of digital competencies, new technologies demand that education be at the forefront and that classes help students connect their education to their daily lives. Eugenio Tamayo (2011) mentions that didactic learning is achieved through the development of critical thinking in students because they must use their own previous knowledge to start working in class. This project has been developed with 20 students

from physical therapy and biomedical engineering who are studying in their second semester.

Observations and interviews with teachers and students were the strategies used for data collection, and field journals were used as instruments. At this point in the project, this pedagogical strategy has produced positive results in the participating students as they are attracted to participate in the classroom activities. Additionally, it also promotes collaborative work amongst students which facilitates the performance of teachers. With respect to the students' language level, there has been improvement in the students who were timid at the beginning of the semester and in the students who reported a low-level of vocabulary.

Key words: English, multimodality, didactics, teaching resources

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se inscribe dentro de la Maestría en Pedagogía, ofrecida por la facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales – UCM, el objetivo de este estudio es profundizar en el campo pedagógico, el cual, hace referencia a las estrategias que sirven para promover el aprendizaje en los estudiantes, específicamente en inglés, puesto que es necesario desarrollar las cuatro habilidades de manera integrada. (escritura-habla-escucha- lectura). En virtud de esto, se realiza una investigación en un contexto real dirigida al proceso pedagógico para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como Lengua Extranjera. Bajo esta perspectiva, la pedagogía es trascendental para el desarrollo de la humanidad, así mismo, es necesario tener una visión que evoque la creación de métodos que garanticen un aprendizaje de alta calidad.

Este trabajo constituye un aporte al proceso enseñanza - aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Manizales - UAM. La investigación aborda el diseño de una propuesta didáctica a través de la multimodalidad para el desarrollo de las clases de inglés de segundo semestre del programa de Ingenierías en la Universidad Autónoma de Manizales. Dichas estrategias cuentan con novedades en la aplicación de ejercicios didácticos y

atractivos para los estudiantes. Por consecuente la investigación da a conocer como es el proceso de la enseñanza - aprendizaje de una Lengua extranjera para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las habilidades integradas. El trabajo se realiza a través de la reflexión que se hace desde el aula de clase y los estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje, acompañado de una revisión teórica que refleje el aprendizaje de una lengua extranjera.

Importancia del problema

Hablar una lengua extranjera tiene ventajas en el ámbito laboral y personal, gracias a esta destreza, es posible acceder a más fuentes laborales, además de poder interactuar y conocer nuevas culturas. La sociedad actual exige que las personas tengan conocimientos en otros idiomas, para que puedan entender la cultura y los aspectos sociales y políticos que se encuentran a su alrededor, por lo tanto, es necesario desarrollar competencia comunicativa. De acuerdo con Bastidas (2012), la Didáctica de las Lenguas Segundas o Extranjeras tiene un carácter teórico - práctico que es avalado por diversas teorías sobre la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje, de la enseñanza y del contexto, las cuales sirven de sustento para la elaboración y aplicación de estrategias lúdicas, técnicas y recursos didácticos.

El Ministerio de Educación en compañía de los gobiernos de Colombia de años anteriores han desplegado una fuerte campaña para promover el Bilingüismo en el territorio nacional con la idea de mejorar el sistema educativo y socioeconómico del país, para esto han creado un sistema de leyes y normas que sustenten las ventajas de brindar y recibir la formación adecuada en inglés como lengua extranjera, tales como: programa de Bilingüismo 2004-2019, Programa para el fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (2010-2014), Ley de Bilingüismo 1651 de 2013 y el Programa Nacional del Inglés (2015-2025). Cada una de ellas ha sido de gran aporte para el fortalecimiento del inglés, permitiendo que la mayor parte

de instituciones públicas y privadas tengan un fortalecimiento en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los métodos de enseñanza difieren unos a otros, debido a diferentes aspectos, tales como la población a la que va dirigida, la edad, el nivel educativo, la experiencia docente y el contexto socio cultural. Sin embargo, la enseñanza de una lengua extranjera requiere de una objetividad a la hora de formar los estudiantes, más que conocer un idioma es importante contextualizarlo y utilizarlo con fines académicos y culturales. Pérez (2007) menciona la intencionalidad que debe caracterizar la formación de los educadores, y se manifiesta en que esta debe: Ser educativa en sus contenidos y en su estilo, ser relevante y acorde con las necesidades sociales o dar respuestas a las variadas necesidades de los alumnos.

Marco Teórico

Durante la investigación se exploraron textos y artículos académicos a nivel internacional, nacional y local con el fin de conocer cómo se encuentran los procesos de enseñanza- aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera. Algunos de los resultados son: dificultades de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el uso erróneo de los textos escolares, la falta de vocabulario para la comprensión de las lecturas y la falta de conocimiento de teoría por parte de los docentes que imparten la asignatura de inglés en las instituciones. Otro aspecto identificado es la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa para establecer una comunicación coherente con los demás y la multimodalidad como una herramienta tecnológica para el desarrollo de las habilidades cognitivas y académicas de la competencia lingüística.

La comunicación es esencial para transmitir a los demás lo que se quiere decir, de tal manera que la competencia, permite interactuar en el momento adecuado utilizando las palabras adecuadas. El término de competencia comunicativa ha sido

estudiado desde años anteriores por autores como Hymes (1996), Sauvignon (1997) Canale y Swan (1980) entre otros. Centrándonos en Hymes (1996) la competencia comunicativa puede formularse bajo los mismos términos de la adquisición del lenguaje, ya que es necesario conocer la lengua y el entorno socio cultural donde se va a utilizar. La competencia comunicativa implica una serie de saberes y experiencias entre los hablantes, para lograr un discurso coherente en el contexto.

Por otro lado, los ambientes mediados por la tecnología, hacen posible reflexionar para estar a la vanguardia del desarrollo de la humanidad, ya que permite tener una perspectiva propia y cada estudiante pueda trabajar a su ritmo (Revista electrónica, Diálogos Educativos, 2014). Las TIC impulsan el aprendizaje del inglés, ya que permite que el estudiante disfrute del aprendizaje a través de una pedagogía más cercana al contexto socio cultural en que se encuentre. Sin embargo, se debe tener en cuenta, que una clase multimodal no solo es el uso de la tecnología sino su contenido, la construcción del conocimiento no lo hace el instrumento tecnológico, sino la manera que es utilizada (Fernández-Cárdenas, 2009).

La sociedad actual exige desarrollar la competencia comunicativa y digital en las clases, se debe estar activo en estas competencias, para tener la capacidad de situarse en un contexto real y acorde a la comunidad donde se encuentre. De igual manera, se pueden utilizar los elementos que también les atraen a los estudiantes con el fin de relacionarnos con su diario vivir. El uso de la tecnología abre la puerta para entender y mejorar la relación del estudiante y el docente, permitiendo que ambos hablen el mismo idioma. Sin embargo, el saber pedagógico no solo se relaciona con la didáctica en la clase, sino que proporciona a los estudiantes respuestas al qué, cómo, por qué, cuándo y para qué. Valadez (2009) involucra los ámbitos psicológicos y pedagógicos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Lozano (2008) propone un ámbito bilógico y

psicológico como un conjunto de características para la instrucción de métodos y ambientes para la mejorar la eficacia en la educación.

La multimodalidad es la nueva cultura virtual, que permite asumir la practica escolar y la interacción social con los estudiantes, la cual, crea y ofrece aprendizajes variados y globalizados, además de esto, permite que el aprendizaje tenga relación con el estudiante a través del contexto socio cultural, privilegiando de esta manera la teoría constructivista de Vygotsky (1934), ya que el estudiante puede construir su propio aprendizaje empleando diferentes tipos de textos multimediales a través de textos escritos, orales, visuales, musicales, entre otros. (blogs, wikis, etc.) que le permiten transformar sus conocimientos. El uso de textos multimodales promueve la transferencia cognitiva y académica a una segunda lengua o lengua extranjera, además ofrece la oportunidad de explorar las identidades cultuales. De esta manera, se puede compartir el aprendizaje con otros miembros de la comunidad educativa o familiar.

Cabe resaltar que existen diferentes puntos de vista relacionados al uso de la multimodalidad en clase. Cabrero (2006) plantea el E-learning como una estrategia que resuelve problemas educativos, ya que utiliza campos de interés como lo tecnológico, el tiempo y la metodología, además es importante desarrollar actividades colaborativas que permitan un trabajo con una comunidad. El desarrollo de estas actividades debe ser realizadas por personas capacitadas en el uso de la tecnología. Martos (2009) sugiere digitalizar las lecturas, por lo tanto, asume la importancia de la cibercultura con varias actividades que permitan la convergencia de lo digital con lo tradicional. Paz y Vessuri (2000) aspiran que la comunidad aproveche totalmente el uso de las plataformas tecnológicas, permitiendo ser la puerta de entrada a la transformación para acceder al conocimiento promoviendo la virtualidad y la interacción, sin dejar a un lado la lectura crítica, la reflexión.

“Las tics son un valor agregado a la enseñanza y aprendizaje, sin embargo, estas herramientas no garantizan un aprendizaje exitoso por sí solo, puesto que se requiere que los actores en el proceso aprendan a utilizarlas” (Tamayo, Vasco, Suárez, Quiceno, García y Giraldo , 2011, p. 101). En conclusión, “la multimodalidad permite el ingreso a un mundo íntimo del espacio letrado” (Santamaría, 2015, p. 115). La red no tiene fronteras, además es necesario ser creativo, innovador y negociador, sin embargo, se espera que el uso de la multimodalidad genere un cambio cibercultural, que permita una educación interactiva que permita proyectar la diversificación de saberes y conocimientos de los participantes en la comunidad educativa.

METODOLOGÍA

Esta investigación es un estudio con enfoque cualitativo de carácter exploratorio, mediante el diseño de una unidad didáctica basada en una clase multimodal. La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández Sampieri et al., p. 358). La finalidad de este estudio de tipo investigación acción, es fortalecer el aprendizaje de las cuatro habilidades (lectura, escucha, escritura y habla) para desarrollar la competencia comunicativa a partir de una propuesta didáctica en inglés como lengua extranjera.

La investigación se realiza en tres momentos: Diagnóstico, Intervención y Resultados.

- Diagnóstico: se realiza una prueba inicial para mirar el nivel de conocimiento de inglés en los estudiantes que van a participar, observación de clases, para revisar su desarrollo en clase y una entrevista sobre los ambientes de aprendizaje que han tenido a lo largo de su vida académica.
- Intervención: se desarrolla una propuesta didáctica basada en actividades multimodales que sirvan para desarrollar la competencia comunicativa en un nivel A2 a los estudiantes de la UAM.

- Resultados: Se analiza la información obtenida con el fin de establecer la relación del uso de la propuesta basada en actividades multimodales con el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Propuesta

La UAM (Universidad Autónoma de Manizales) ha optado por la enseñanza y aprendizaje del inglés bajo los lineamientos del “Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCRE)”. El enfoque adoptado por la UAM permite que los estudiantes aprendan el inglés como Lengua Extranjera a través de un entorno específico que permita el uso del idioma en un contexto real. El enfoque comunicativo tiene en cuenta los recursos cognitivos y emocionales a la hora de aprender el idioma.

Por todo lo anterior, se pensó en una propuesta didáctica dirigida a los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Manizales (UAM), donde se identifican sus conocimientos previos y las dificultades en el aprendizaje de una Lengua Extranjera mejorando así la capacidad de utilizar e interpretar el idioma con el fin de alcanzar un Nivel A2, el cual hace referencia a las competencias que se deben desarrollar teniendo en cuenta el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: El estudiante con un nivel A2 es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, lugares de interés, ocupaciones etc.) (Consejo de Europa, 2002).

La propuesta didáctica se basa en la utilización de la plataforma **exelearning** como herramienta para reunir las actividades propuestas, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera, la cual es de uso gratuito, se descarga como paquete SCORM para utilizarla dentro del aula virtual, consta de 4 temas principales, los cuales desarrollan las

habilidades de manera integrada, permitiendo el trabajo cooperativo e individual en el aula.

Métodos y materiales

Participantes

Se trabajó con una muestra de 20 estudiantes divididos en dos grupos, **Grupo A** 10 estudiantes de la carrera de Fisioterapia y **Grupo B** 10 estudiantes de la carrera de Ingeniería Biomédica de segundo semestre y nivel 2 de inglés en la Universidad Autónoma de Manizales.

Técnicas e Instrumentos

Esta información se obtuvo por medio de aplicación de técnicas de recolección de información como la observación y la entrevista a docentes y estudiantes. Como instrumento se utilizó el registro de clases a través del diario de campo Además de la presentación de un test que muestra el nivel de conocimiento al inicio de la investigación.

CONCLUSIONES

- Las clases deben ser planteadas para lograr que los estudiantes se motiven a trabajar de manera colaborativa sin sentirse excluidos por el nivel de conocimiento.
- La competencia comunicativa se está desarrollando en los estudiantes a partir de las actividades modernas y acordes a su edad. Los estudiantes se sintieron más atraídos a desarrollar las actividades, puesto que estaban acompañadas de imágenes y temas más cercanos al contexto social y cultural.
- Los estudiantes del grupo A, se fueron sintiendo más cómodos para expresar sus inquietudes. Ya que, las actividades se pueden desarrollar de

manera independiente o grupal y se apoyan de los recursos proporcionando la oportunidad de mejorar su vocabulario.

- Los estudiantes del grupo B (Ing. Biomédica), siempre están dispuestos a trabajar, realizando las actividades de una manera más rápida que el grupo A (Fisioterapia).
- Al tener acceso al material de la clase, los estudiantes se preocuparon por visualizarlo con tiempo y así, estar más conectados en la clase.
- Por el momento se ha visto un gran impacto en los estudiantes ya que se han visto más comprometidos a participar en las actividades de la clase.
- Se promueve el trabajo cooperativo, el cual facilita el desempeño del docente.
- A nivel del idioma se ha visto mejoría en los estudiantes más tímidos al inicio del semestre y en los estudiantes que reportaron un nivel bajo de vocabulario.

REFERENCIAS

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>

Cummins, J. y Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. UK: Trentham Books.

Estaire, S., & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.

Fernández-Cárdenas, J. M. (2009). *Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.

García, M. G. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico a través del currículo crítico. *Revista Digital Palabra*, 3(1), 48-57.

Hernández Reinoso, F. L. (2000). *Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje*.

Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, p. 13-37. Traducción de Juan Gómez Bernal. http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/articles-106619_archivo.pdf

Martos, A. E. (2009). Tecnología de la palabra en la era digital: De la cultura letrada a la cibercultura. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(2), 15-37. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/viewFile/529/419>

Pérez, Y. (2007). Problemas epistemológicos en el proceso de formación de profesores de Lenguas Extranjeras Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Ramírez-Martinell, A., & Maldonado, G. A. (2015). Multimodalidad en educación superior. A. Ramírez y M. Casillas (Coords), *Internet en educación superior*. Córdoba: Brujas. Recuperado de http://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/12/hablame_de_tic2.pdf p 20.

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. Metodología de la investigación cuarta edición, Mc Graw Hill. México 2006.

Santamaría, D. (2015). Multimodalidad y discurso educativo. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 105-118

Tamayo, O., Vasco, C. E., Suárez, M. M., Quiceno, H., García, L. I., & Giraldo, A. (2011). La clase multimodal y la formación y evolución de conceptos científicos a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales.

Valadez, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: Precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 11, 19-30. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf

**LA INTERLENGUA Y SU INCIDENCIA EN LA CALIDAD TEXTUAL
ARGUMENTATIVA (CARTAS AL LECTOR) EN (L1) ESPAÑOL Y (L2) INGLÉS
EN ESTUDIANTES DE 6° SEMESTRE DE LICENCIATURA EN LENGUAS
MODERNAS DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA COLOMBIANA¹**

**THE INTERLANGUAGE AND ITS IMPACT ON THE QUALITY OF TEXTUAL
ARGUMENTATIVE (READER'S LETTER) (L1) SPANISH AND (L2) ENGLISH IN
STUDENTS OF 6TH SEMESTER OF BACHELOR'S DEGREE IN MODERN
LANGUAGES FROM A COLOMBIAN PUBLIC UNIVERSITY**

Stefania Marulanda Agudelo²

SMARULANDAA@uqvirtual.edu.co

Universidad del Quindío

Quindío, Colombia

¹ El presente artículo es el resultado de la propuesta investigativa que está siendo desarrollada en el marco de la maestría en Ciencias de la Educación. La directora del trabajo de grado es la docente Jacqueline García Botero.

² Licenciada en lenguas modernas de la Universidad del Quindío; además estudiante de Maestría en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Actualmente docente de lengua extranjera (inglés) en la escuela de idiomas internacionales American School Way, ubicada en Armenia, Quindío.

Resumen

El presente artículo abarca los avances de ciertos capítulos de investigación de un proyecto investigativo en curso que tiene como propósito identificar y analizar el efecto que tiene la interlengua en la producción de textos argumentativos de individuos bilingües o, en su defecto, en formación bilingüe. Dado lo anterior, cada uno de los apartados que aquí se nombraran, resultan ser de suma importancia para el presente documento, puesto que cada uno ofrece información imprescindible para el desarrollo de esta investigación. Ahora bien, esta es una investigación de carácter cuantitativo que busca demostrar que en el proceso de aprendizaje de una L2 se presenta una transferencia de tipo bidireccional, es decir de la L1 (español) a la L2 (inglés) y viceversa, que influye en la calidad textual argumentativa bilingüe, haciendo especial énfasis en que esa L1 (español) representa un elemento esencial en el óptimo desarrollo de esa L2 (inglés). Antes de pasar adelante conviene subrayar que, como se dijo anteriormente, se trata de una investigación en curso, así que los aspectos aquí tratados serán estrictamente relacionados con el planteamiento y formulación del problema, revisión de la literatura, marco teórico, y metodología, los cuales son, sin duda alguna, vitales para el desarrollo de la misma.

Palabras claves: L1, L2, transferencia bidireccional, argumentación, bilingüismo.

Abstract

This article deals with the progress done in certain chapters of research of an ongoing investigation that has the purpose of identifying and analyzing the effect of interlanguage in the argumentative writing production of bilinguals or, alternatively, individuals going through bilingual instruction. Given the above, each of the chapters that are going to be mentioned here happen to be of great importance for the present paper due to the fact that they all offer indispensable information for the development of this research. That said, this is a quantitative research that aims to demonstrate that in the learning process of an L2, there is a bidirectional transfer, that is, from L1 (Spanish) to L2 (English) and vice versa, that influences the quality of bilingual argumentative writing production, making special emphasis on the fact that one's L1 (Spanish) represents an essential element in the proper development of one's L2 (English). Thus, before going further, it is necessary to highlight

that, as said above, this is an ongoing investigation, therefore all the aspects that are going to be deal with here, are going to be strictly subjected to the problem statement, literature review, theoretical framework, and methodology, which are, without a doubt, crucial for its development.

Key words: L1, L2, bidirectional transfer, argumentation, bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Evidentemente la globalización ha traído consigo una serie de cambios a nivel social, cultural, político, económico y educativo (Galindo, Loaiza & Botero, 2013) los cuales han causado un sin número de preguntas, puesto que existe cierta incertidumbre sobre si estos cambios han sido positivos o negativos; sin embargo, algo de lo que no hay duda alguna es que el uso de dos o más lenguas se ha convertido en una necesidad de esta sociedad actual. Dado esto, el gobierno colombiano se ha visto en la obligación de implementar una serie de políticas del bilingüismo en su sistema escolar con el fin de formar estudiantes que dominen, como mínimo, dos lenguas al finalizar su ciclo escolar; no obstante, hay un motivo más allá que el de enriquecer esas capacidades intelectuales del estudiante, el de poder posicionar al país en un mercado que es cada vez más competitivo. No hay duda alguna que Colombia se compromete cada día más con la enseñanza del inglés; sin embargo, hay un aspecto de este proceso de aprendizaje que no ha sido tomado en consideración por la comunidad educativa y los entes gubernamentales encargados de la educación bilingüe dado el poco entendimiento de su incidencia en el salón de clases. La interlengua es, claramente, una realidad que debe ser estudiada con un gran rigor científico ya que su impacto en el proceso de formación bilingüe es gigante.

A estas digresiones se ha conducido, puesto que el presente documento tiene como propósito arrojar luz al fenómeno de la interlengua y su incidencia en la competencia comunicativa bilingüe; siendo aún más específicos y dado el interés del investigador, se ha decidido enfocarse en la calidad textual argumentativa

bilingüe ya que esta tipología textual resulta ser imprescindible para todo aquel que se esté formando como docente en lenguas extranjeras. Ahora bien, los capítulos de investigación en los que aquí se enfatizaran (planteamiento y formulación del problema, revisión de la literatura, marco teórico, y metodología), facilitarían la información necesaria para un mayor entendimiento de la interlengua y su incidencia en la calidad textual argumentativa bilingüe.

1. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Resulta, entonces, relevante resaltar que la interlengua es conocida comúnmente como un sistema lingüístico de transición en el cual convergen, como mínimo, dos códigos lingüísticos; además, la interlengua es un sistema que se va transformando teniendo en cuenta los avances que se presentan en el proceso de aprendizaje de una L2. Primeramente, es la L1 (español) la que direcciona la producción en la L2 (inglés), pero a medida que el estudiante va avanzando en ese proceso de aprendizaje, ambas lenguas se van mezclando, produciendo fenómenos interlingüísticos e intralingüísticos los cuales se pueden evidenciar tanto en esa L1 como en esa L2. Los fenómenos interlingüísticos son aquellas transferencias que resultan de la interacción entre dos o más lenguas; por otro lado, los fenómenos intralingüísticos son aquellas transferencias que se producen dentro de un mismo sistema lingüístico.

Por otro lado, un aprendizaje de una L2 no sólo supone un aprendizaje a nivel lingüístico, sino también a nivel pragmático; es precisamente por esto que resulta relevante afirmar que el proceso de aprendizaje de una L2 se puede ver influenciado tanto por un conocimiento lingüístico como por esas normas culturales de una L1. Sin embargo, no es solo la L2 la que se ve influenciada por estas transferencias, puesto que la producción de la L1 también evidencia los efectos de estas transferencias a medida que el estudiante va adquiriendo esas estructuras de la L2. Se trata, pues, que la interlengua es un sistema que, dependiendo del usuario, establece una serie de patrones que se evidencian en

todas las lenguas envueltas en este proceso de aprendizaje. Lo cierto es que la interlengua es un fenómeno que se evidencia tanto a manera de transferencias unidireccionales como bidireccionales.

Agregando a lo anterior, ha sido evidente que la competencia comunicativa bilingüe se ve influenciada por el fenómeno de la interlengua, y la producción escritural a nivel argumentativo resulta ser uno de los aspectos más influenciados por estas transferencias. Puesto que la tipología textual argumentativa es bastante amplia, se ha decidido enfocarse en la carta al lector, ya que, si bien no es una herramienta de comunicación masiva, esta tiene el propósito de generar nuevos cambios culturales. Conste, pues, que con una carta al lector tanto en L1 (español) como en L2 (inglés) es posible identificar esos patrones lingüísticos y pragmáticos productos de esa transferencia bidireccional, y de igual forma, analizar como estos influyen en la calidad textual argumentativa bilingüe.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Dicho lo anterior, el siguiente capítulo de investigación en el que se profundizará es la revisión de la literatura. Así pues, con los antecedentes que aquí se recolectaron se pudo evidenciar que el concepto de interlengua es cada vez más recurrente en artículos científicos relacionados con los campos de la lingüística y producción escritural, por lo tanto, los antecedentes que aquí se recolectaron, se clasificaron en dos grupos: interlengua y transferencias lingüísticas, y competencia argumentativa escrita bilingüe.

Hechas estas salvedades aclaratorias, es importante resaltar que dentro de los antecedentes de *Interlengua y transferencias lingüísticas*, los autores más relevantes fueron: Donaire (2010), Buitrago, Ramírez & Ríos (2011), Pulido (2010), y Castilla (2017). No hay duda alguna que estos autores han contribuido enormemente a un mayor entendimiento de este fenómeno; sin embargo, estas investigaciones se han centrado en demostrar que la L1 de un sujeto bilingüe es

un elemento que interfiere en el proceso de aprendizaje de una L2, desconociendo totalmente la L1 como elemento esencial en todo este proceso de aprendizaje. Dado esto, esta investigación tiene como propósito demostrar que la L1 no es, como se conoce comúnmente, un elemento que “interfiere” en todo este proceso de aprendizaje, sino un elemento necesario para el buen desarrollo de una L2.

Ahora, dentro de los antecedentes de la *Competencia comunicativa escrita bilingüe*, los autores más relevantes hallados fueron: Loaiza (2016), Galindo (2012), Liu & Furneaux (2014), Dong (1999), y Guanfang (2012). Evidentemente, cada uno de estos autores ha hecho grandes avances en lo que concierne la producción escritural bilingüe a nivel argumentativo, haciendo evidente el hecho que la producción escritural en L2 se ve influenciada por la L1, y normalmente de forma negativa. No obstante, aquí se pudo notar que la gran mayoría de estas investigaciones se han centrado en analizar una transferencia de carácter unidireccional, es decir, estrictamente de la L1 a la L2, desconociendo totalmente una transferencia de tipo bidireccional. De todo ello resulta un segundo objetivo de esta investigación que es el de analizar no solo una transferencia de tipo unidireccional, sino también una transferencia de tipo bidireccional, puesto que ambas lenguas se ven envueltas en dicho proceso de aprendizaje.

No hay duda alguna que las investigaciones en el campo de la educación requieren cada día más de un mayor rigor científico, y es esto precisamente lo que ha permitido esta revisión de la literatura. Todos estos autores y sus contribuciones han permitido identificar qué se ha hecho y qué falta por hacer bajo el foco de la interlengua.

MARCO TEÓRICO

Este capítulo de la investigación ha permitido profundizar en ciertos conceptos teóricos que resultan ser de suma importancia para el desarrollo de la presente investigación. Los conceptos de *bilingüismo*, *interlengua*, y *competencia*

argumentativa escrita bilingüe han de ser considerados esenciales en el desarrollo de este marco teórico, puesto que constituyen los pilares de una investigación que busca analizar la incidencia de la interlengua en la calidad textual argumentativa bilingüe.

Ahora bien, como se indicó en el párrafo anterior, el primer concepto es *bilingüismo*. Este concepto ha causado controversia entre investigadores de diferentes campos, y aunque ha sido definido en varias ocasiones, la definición que se escogió para el desarrollo de este capítulo es la de Blanco (1981), puesto que definió el ser bilingüe como aquella persona que puede “codificar y decodificar señales lingüísticas provenientes de una lengua diferente a su L1”.

Todo esto parece confirmar que no se ha establecido una definición universal, y dadas las limitaciones conceptuales encontradas en ciertos diccionarios, nació la necesidad de analizar el concepto de bilingüismo bajo el foco de la lingüística; aquí surgieron tres perspectivas: maximalista, intermedia y minimalista. La perspectiva maximalista tiene como mayor exponente Bloomfield (1933), el cual asegura que el ser bilingüe es aquella persona que maneja su L2 tal cual su L1; en la perspectiva intermedia se encuentra Mackey (1976), el cual definió el ser bilingüe como aquella persona que puede hacer uso del cambio de código sin que represente dificultad alguna; y la perspectiva minimalista tiene como mayor exponente Macnamara (1967), el cual definió el ser bilingüe como aquella persona que tiene una competencia mínimamente desarrollada en una lengua diferente a su L1.

Indudablemente, el concepto de bilingüismo se va venido transformando con el pasar de los años, y cada una de las contribuciones hechas bajo el foco de la lingüística ha facilitado el entendimiento del mismo.

El segundo concepto, como se nombró anteriormente, es el concepto de *interlengua*. Este concepto fue acuñado por Larry Selinker (1972) ya que pudo

observar que, en una situación específica, un hablante no nativo tiende a producir oraciones bastante diferentes a aquellas producidas por hablantes nativos, aunque se tratase de expresar el mismo mensaje; fue por esto precisamente que Selinker argumentó la existencia de un tercer sistema lingüístico. Este tercer sistema lingüístico contiene elementos de todas las lenguas involucradas en este proceso de aprendizaje, y es esto por lo cual se considera un sistema lingüístico de transición.

Por último, este marco teórico culmina con el concepto de *competencia argumentativa escrita bilingüe*. Beaugrande & Dressler (1981) aseguraron que la sola cohesión y coherencia no bastaban para que una comunicación fuese efectiva, por lo tanto, aseguraron la existencia de cinco factores que están directamente relacionados con la competencia argumentativa escrita bilingüe: intencionalidad, aceptabilidad, intertextualidad, informatividad, y situacionalidad. Conste, pues, que la competencia argumentativa escrita bilingüe se desarrolla con base en contextos comunicativos y socioculturales.

Ahora bien, la profundización de estos tres conceptos (bilingüismo, interlengua, y competencia argumentativa escrita bilingüe) ha permitido explorar diferentes aspectos teóricos esenciales para poder llevar a cabo los diferentes análisis que han de ser descritos en el siguiente capítulo del presente documento.

METODOLOGÍA

Continuaremos, ahora, con la exploración de este artículo con el capítulo de la metodología. Primeramente, se trata de una investigación educativa, y ya que tiene el propósito de analizar la incidencia de la interlengua en la calidad textual argumentativa bilingüe, la perspectiva empírico-analítica parece ser indisociable a la naturaleza de este análisis; a esto se añade que su alcance es correlacional, puesto que busca correlacionar dos variables, y su diseño es no experimental ya que no hay una manipulación de variables.

En lo que concierne la población, esta investigación escogió estudiantes de 6° semestre de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana; y en cuanto a los instrumentos metodológicos, aquí se utilizará, primero, una ficha biográfica lingüística con el fin de corroborar que todos los estudiantes partícipes de este estudio se encuentren en condiciones similares en relación con su desarrollo bilingüe; segundo, una prueba de escritura ya que se le pedirá al estudiantado redactar una carta al lector tanto en L1 (español) como en L2 (inglés) con el fin de recolectar un corpus de textos suficiente para poder llevar a cabo análisis de contenido; tercero, una plantilla para identificar las transferencias interlingüísticas e intralingüísticas en ambas cartas al lector (L1 y L2); cuarto, una rúbrica para llevar a cabo un análisis textual, el cual tiene el propósito de identificar los elementos propios de la argumentación que han sido utilizados u omitidos en ambas cartas al lector (L1 y L2); y por último, una segunda rúbrica para llevar a cabo un análisis etiológico, el cual tiene el propósito de analizar el origen de aquellas transferencia interlingüísticas e intralingüísticas que han sido identificadas previamente con la plantilla.

Concedido todo eso, aquí se realizarán dos procesos estadísticos, una estadística descriptiva y una estadística inferencial. La estadística descriptiva correlacionará el análisis textual con la plantilla de identificación de transferencias interlingüísticas e intralingüísticas, y la estadística inferencial tiene el objetivo de interpretar los resultados de esta estadística descriptiva con base en el análisis etiológico de las transferencias previamente identificadas con la plantilla.

CONCLUSIONES

Por lo expuesto de inicio a final en este artículo, es bastante claro que la exploración de estos capítulos de investigación (planteamiento y formulación del problema, revisión de la literatura, marco teórico, y metodología) han permitido establecer una serie de objetivos que han de beneficiar enormemente el campo de

la educación, especialmente la educación bilingüe. Dado lo anterior, surgieron dos hipótesis de investigación, primero que La producción textual argumentativa bilingüe de estudiantes de 6° semestre de una Licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública colombiana se ve influenciada por transferencias interlingüísticas e intralingüísticas en L1 (español) y L2 (inglés), y segundo que en la calidad textual argumentativa en L1 (español) y L2 (inglés) de estudiantes de 6° semestre de una Licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública colombiana se evidencian transferencias positivas bidireccionales.

En síntesis, con la ayuda de todos los capítulos previamente descritos, se espera corroborar las dos hipótesis de investigación y poder contribuir un poco más al entendimiento de este fenómeno que es la interlengua para poder identificar metodologías más adecuadas en lo que concierne la formación bilingüe, y espacialmente la producción escritural a nivel argumentativo.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, A. (2006). *Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva*. Porta Linguarum.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Blom, J. P. y Gumperz, J. 1972. *Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway*. In: John Gumperz and Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. y Ríos, J. F. (2011). *Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Cáceres, O. (2010). *La transferencia lingüística del español en el desarrollo de la escritura del inglés en estudiantes del I nivel de la universidad José Cecilio del Valle Comayagua*. Universidad pedagógica nacional.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, Martínez Roca.
- Cummins, J. (1983). *Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües*. Revista Infancia y aprendizaje.
- Cummins, J. (1979). *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, B. (2004). *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Galindo, A., Loaiza, N, y Botero, A. (2013). *Bilingüismo, biliteracidad y competencia intercultural en contexto escolar, Enfoque de investigación cualitativo*. Armenia: Kinesis.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Galindo, A. y Moreno, L. (2012). *Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia*. Revista ELA.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jiménez, R. y Serón, J. M. (1992). *Paradigmas de investigación en educación. Hacia una percepción crítico-constructiva*. Tavira: Revista de Ciencias de la Educación.
- Kellerman, E. (1977). *Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning*. Interlanguage Studies Bulletin 2.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: The University of Michigan Press, cop.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lambert, W. E. (1975). *Language Attitudes in a French-American Community*. International Journal of the Sociology of Language.

- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Loaiza, N. (2016). *Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas*. Tesis doctoral inédita, Universidad del Quindío, Colombia.
- De Mejía, A.M. y Fonseca, L. (2009). *Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia*. Informe de Investigación. Bogotá: Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes.
- De Mejía, A. M. (2006). *Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities*. Colombian Applied Linguistics Journal.
- Macnamara, J. (1967). *The linguistic independence of bilinguals*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Newmark, L. (1966). *How Not to Interfere with Language Learning*. Language Learning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics.
- Ordoñez, C. L. (2000). *Oral bilingual proficiency of colombian adolescents*. Harvard: Tesis Doctoral.
- Pulido, Y. A. (2010). *La interferencia léxica español (l1)-inglés (l2) e inglés (l2)-español (l1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del colegio bilingüe Pío XII*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Sankoff, D. & Poplack, S. (1981). *A Formal Grammar for Code-Switching*. Papers in Linguistics.
- Selinker L (1972). *Interlanguage*. IRAL 10.
- Singleton, D. (1999). *Exploring second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Valencia Giraldo, S. (2006). *El bilingüismo y los cambios en políticas y prácticas en la educación pública en Colombia: Un estudio de caso*. En Segundo Simposio Internacional sobre Bilingüismo y Educación Bilingüe en

Latinoamérica. Bogotá: Centro en Investigación y Fomento en Educación (CIFE) de la Universidad de los Andes.

Vinagre Laranjeira, M. (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. España: Arco Libros.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York, Linguistic Circle of New York.

**FÓRMULA PEDAGÓGICA DE DESARROLLO BILINGÜE Y RESULTADOS
SUPERIORES EN LOS COMPONENTES DE LECTURA CRÍTICA E INGLÉS DE
LA PRUEBA SABER 11 (2015-2018) EN DOS COLEGIOS PRIVADOS
BILINGÜES DEL EJE CAFETERO, COLOMBIA**

**PEDAGOGICAL FORMULA OF BILINGUAL DEVELOPMENT AND HIGH
RESULTS IN CRITICAL READING AND ENGLISH COMPONENTS OF THE
SABER 11 EXAM (2015-2018) IN TWO PRIVATE SCHOOLS OF *EJE
CAFETERO*, COLOMBIA**

Edward Andrés Calonje Arroyave^{*}

edwardcalonje@gmail.com

eacalonjea@ugvirtual.edu.co

UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO

ARMENIA, COLOMBIA

^{*} Docente de idiomas. Licenciado en Lenguas Modernas y maestrando en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Se desempeña como docente en las áreas de inglés y francés en la institución American School Way en Armenia, Quindío.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8851-6225>.

La ponencia reportada en este artículo se deriva del trabajo de grado de maestría dirigido por la Dra. Neira Loaiza Villalba, del grupo ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío.

Resumen

En el marco de las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), busca, desde 2004, responder a la necesidad de fortalecer la posición estratégica de Colombia en el mundo. En la educación media pública y privada, la prueba Saber 11 evalúa la competencia en inglés de los alumnos de undécimo grado. Igualmente, esta prueba evalúa la competencia de lectura crítica en castellano. Por otra parte, en Colombia, la educación bilingüe ha sido tradicionalmente patrimonio de los colegios privados de élite, de cuyos estudiantes se espera desarrollen un nivel óptimo de bilingüismo, y que se confirme la relación de interdependencia entre L1 y L2, ampliamente verificada en la investigación en el campo del bilingüismo (Cummins, 1983). De acuerdo con lo anterior, este proyecto de investigación mixta busca examinar las dinámicas de los resultados en el componente de inglés y de lectura crítica en castellano en relación con el programa de educación bilingüe implementado en dos colegios privados bilingües del eje cafetero, y cómo dicho programa favorece el fortalecimiento de las dos lenguas, desarrollando el bilingüismo. Para ello se utilizarán instrumentos como la observación no participante, entrevistas, análisis de contenido y la medición de los resultados de los dos componentes en las pruebas Saber 11 entre 2015 y 2018.

Palabras clave: Bilingüismo, fórmula pedagógica de bilingüismo, prueba Saber 11, competencias en inglés y en lectura crítica

Abstract

In the framework of the educative policies developed by the Ministerio de Educación Nacional (MEN), the Programa Nacional de Bilinguismo (PNB) aims since 2004 to give elements to solve the necessity of reinforcing the strategic position in Colombia fore the world. In the medium private and public education, the exam Saber 11 evaluates eleventh grade students' competence in English. In

the same way, this exam tests the critical reading competence in Spanish. On the other hand, bilingual education in Colombia has traditionally been patrimony of the elite private schools whose students are expected to develop an optimum bilingualism level, and that it can confirm the relation of interdependence between 1st and 2nd language, widely verified in the research area of bilingualism (Cummins, 1983). Having said it, this mixed research project aims to examine the dynamics of the results in the critical reading and English components in relation with the bilingual program developed in two private bilingual school in the Colombian coffee region and how those programs can work out well with the strengthening of both languages developing then bilingualism. To get that target, some resources will be carried out, such as non-participative observations, interviews; content analysis and the measurement of the results got by students in 1st and 2nd language in Saber 11 within 2015 and 2018 period.

Keywords: Bilingualism, Saber 11 exam, critical reading and English competences, pedagogical formula of bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación pretende responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera las características de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe implementada en dos colegios privados del eje cafetero se relacionan con los resultados obtenidos en las competencias genéricas de lenguaje e inglés en las pruebas Saber 11 (2015 – 2018)? En este sentido, como objetivo general se propone describir las características de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe de dos colegios privados de Quindío y Risaralda y su relación con los resultados en las pruebas de lenguaje e inglés en exámenes saber 11 realizados entre 2015 y 2018. Para alcanzar este objetivo se formulan los siguientes objetivos específicos: 1) Describir la fórmula pedagógica de dos colegios privados que han obtenido altos puntajes en las competencias de inglés y lenguaje en pruebas saber 11. 2) Examinar los resultados de las pruebas de lenguaje e inglés en pruebas Saber 11 (2015-2018) de los programas bilingües que se desarrollan en

dos colegios privados de Armenia y Pereira. 3) Contrastar los resultados de las competencias de lectura crítica e inglés de las pruebas Saber 11 con las características de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe de las dos instituciones estudiadas.

El estudio de los resultados de las pruebas estatales de proficiencia de una lengua extranjera y de la lengua materna, en este caso las pruebas Saber 11 en Colombia, han sido abordados en algunas investigaciones como la de Alonso et al (2016), en la cual se analiza si el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) cumplió sus objetivos de que al menos el 40% de estudiantes obtuvieran un nivel B1 en inglés en las pruebas Saber 11. Esta investigación buscó indagar si las metas del PFDCLE (las cuales el gobierno promovió fuertemente durante su vigencia) dieron frutos y de igual manera, mostró un panorama general del nivel de inglés, a partir de la prueba Saber 11, en los estudiantes que finalizaron el bachillerato entre 2009 y 2014, cuyos resultados fueron estudiados según el rendimiento en general y variables como el género, la jornada y el tipo de colegio. Los resultados de alcance del nivel B1 oscilan, en las principales ciudades (Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Medellín y Cali), entre un 4% y un 17% del total de los estudiantes evaluados, siendo Cali la ciudad que ha tenido un mayor incremento (17%) en los bachilleres que obtienen B1, por lo que solo le restaría 8 años aproximadamente para cumplir a cabalidad con la meta establecida por el gobierno. Por el contrario, ciudades como Bucaramanga al parecer necesitarían 20 años para llegar a la meta de B1.

En la misma investigación, otros resultados del análisis de las variables dictaminan que los hombres obtienen mejores resultados, pero no hay una explicación clara de esto; una conjetura que los investigadores realizan se basa en la idea de que en el contexto colombiano a las estudiantes se les exige colaborar en las tareas del hogar, ya que son vistas en futuro como amas de casa, lo que les impide dedicarse a profundidad a sus labores escolares. Los colegios de jornada completa tuvieron resultados superiores, lo que implica que en estas instituciones

o se dictan más horas de inglés o bien se desarrollan estrategias para mantener un ambiente propicio para el desarrollo del inglés. Por último, Los colegios privados encabezan la lista con buenos resultados debido una mayor intensidad del inglés, más recursos de tecnológicos, infraestructurales o pedagógicos. Si bien esta investigación deja a los colegios privados en mejor posición en comparación con los colegios oficiales, no se realiza una descripción detallada de la manera en que se orienta el área de inglés o si el colegio maneja enfoques bilingües, por lo que no se puede decir acertadamente cuáles características de los mismos los hacen posicionarse arriba del resto en las pruebas.

Por otra parte, también a nivel nacional, Castro, Díaz y Tobar (2016) se enfocaron en identificar los factores diferenciales entre colegios públicos y privados basándose en los resultados de la prueba Saber 11. Los resultados muestran brechas escolares entre los colegios públicos y los privados a favor de estos últimos en las cinco competencias genéricas evaluadas en las pruebas saber 11 en las principales ciudades del país, a excepción de Cali. Entre las cinco competencias evaluadas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales e inglés), la diferencia más alta está en el área de inglés, 6.02, seguida del área de lenguaje, 3.9. Este resultado sugiere, para los autores, que la mayor debilidad de los colegios públicos se encuentra en el tema del bilingüismo.

Tales diferencias se explican mayormente en algunas ciudades (Bogotá y Medellín) por variables relacionadas con los colegios (60%, 45%) mientras que en otras resaltan los factores familiares, como en Barranquilla (60%). En las conclusiones, los investigadores mencionan que el factor principal de esta disparidad entre el sector público y privado tiene que ver con los recursos escolares, dado que los colegios privados suelen tener mejores recursos escolares que los públicos a excepción de Cali, donde el área de inglés se ha fortalecido gracias a la implementación del programa “Go Cali, Bilingual City”, iniciativa que comenzó en el 2012 y en la que los profesores no solo fueron

capacitados en la lengua extranjera sino también en competencias pedagógicas de enseñanza del inglés.

Observamos que en el primer estudio reportado sólo se hace énfasis en los resultados del componente de inglés sin relacionarlo con el componente de lenguaje (hoy denominado lectura crítica en la prueba), lo cual indica que a pesar de hablarse de Programa Nacional de Bilingüismo, el acento es sólo en la lengua extranjera aislada de la lengua materna, lo cual refleja que se asocia el concepto de bilingüismo con dominar una lengua extranjera. Igualmente resalta que, en la prueba Saber 11, el componente de inglés se evalúa a través de tareas de lectura, gramática y léxico, mientras que el componente de lenguaje (lengua castellana) sólo se hace a través de la lectura. Ello deja en tela de juicio el concepto de bilingüismo que el Estado colombiano percibe. Respecto a las divergencias educativas entre los sectores públicos y privados es claro que en este último existen más autonomía y recursos infraestructurales, tecnológicos y humano lo que los hace una buena alternativa educativa; aunque la ciudad de Cali queda muy bien parada tanto en su educación pública que logra sobreponerse a la privada como en el nivel creciente de inglés de sus estudiantes en pruebas Saber 11.

Estos dos estudios nacionales nos revelan el estado de los resultados de la Prueba Saber 11 en el contexto de las políticas del MEN, en particular los resultados del Programa Nacional de Bilingüismo, sus alcances y limitaciones y nos sirven como panorama para tener una mirada comparativa de dichos resultados en el sector público y privado, este último contexto de nuestra investigación.

Esta investigación se soporta en los conceptos de lenguaje, lengua, bilingüismo, educación bilingüe, modelos de transición al bilingüismo establecidos por el MEN, pruebas estandarizadas, competencia comunicativa, los cuales presentamos a continuación.

Lenguaje, lengua, bilingüismo y educación bilingüe

En primer lugar, según Bloom y Lahey (1970, citados en Triadó y Forns, 1989), el lenguaje "es un código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos para la comunicación" (p.10). Como manifestación del lenguaje, la lengua es un sistema lingüístico de una determinada comunidad humana que tiene componentes específicos propios como la fonología, la semántica, la pragmática, la morfología y la sintaxis. Cuando un individuo nace en un contexto donde se presenta una lengua, esta se convierte en la lengua materna o primera lengua del individuo (L1). Se denomina segunda lengua la lengua adicional que el individuo adquiere/aprende en la comunidad donde ella se habla; por lo general se trata de una situación de inmersión, es decir que el aprendiente accede directamente a esa lengua en el lugar donde reside. Cuando el individuo aprende una lengua que no es nativa del lugar de la persona ni se encuentra presente en su entorno inmediato, se dice que aprende una lengua extranjera. Resumiendo, la lengua materna es la primera lengua que el individuo adquiere en su vida; segunda lengua (L2) es aquella que está presente en el entorno del individuo que la adquiere/aprende, ya sea por cuestiones políticas, comerciales, religiosas, laborales, educativas, etc.; y la lengua extranjera es ese sistema lingüístico que no está presente en el contexto actual del individuo.

Este contexto de contacto de lenguas nos lleva a definir el concepto de bilingüismo, el cual tiene diversas definiciones dadas por diferentes autores que la abordan desde puntos de vistas que son discutibles. Por un lado, Bloomfield (1984) tiene un concepto maximalista en el cual se describe al bilingüismo como el control a nivel nativo de dos lenguas; por otro lado, Macnamara (1967) discrepa de esta definición con su concepción minimalista de bilingüismo, se entiende como la posesión de una mínima competencia en alguna de las habilidades (lectura, escritura, escucha y habla) de una lengua diferente a la materna. Para el contexto de nuestra investigación, ninguna de las anteriores nociones es totalmente

acertada y nos identificamos más con posturas más equilibradas como la de Grosjean (2008), quien define el bilingüismo como “El uso regular de dos o más lenguas (o dialectos), y bilingües son aquellas personas quienes usan dos o más lenguas (o dialectos) en su diario vivir” (p.10). Esta definición considera el bilingüismo como el dominio y uso de dos o más lenguas, aplicadas en diferentes campos o contextos. Teniendo en cuenta el contexto de educación bilingüe de esta investigación, creemos que una persona con dominio mínimo de la habilidad de habla de una lengua diferente a la materna no puede ser bilingüe, ya que el hecho de decir unas cuantas palabras en otro idioma no refleja conocimiento amplio de la misma; y si una persona tiene una óptima competencia escrita, que se podría asimilar a la de una persona nativa de esa lengua, nada garantiza que los hablantes nativos de determinada lengua tengan conocimiento óptimo de la misma, esto se podría considerar una falacia teniendo en cuenta que no todos manejan el mismo nivel de proficiencia y/o habilidad en la lengua.

La exigencia del bilingüismo como política y meta educativa en la sociedad globalizada actual pone de manifiesto el concepto de educación bilingüe, la cual es considerada importante en incluso necesaria en diferentes zonas del mundo, ya sea por la multiculturalidad que existe en determinada región o bien por el camino de inclusión global que buscan los países que aún no lo están. Corson y Cummins (1997) definen la educación bilingüe como el uso de dos lenguas como medio de instrucción de contenidos, más no la enseñanza de lenguas por sí solas. Apoyando esta postura, García (2009) sostiene que la educación bilingüe fomenta la tolerancia entre culturas y una perspectiva amplia sobre el mundo y las lenguas. Del mismo modo, la autora describe algunas características diferenciadoras entre este tipo de educación y la enseñanza de idiomas. La educación bilingüe forma significativamente en dos lenguas, tomándolas como vehículo lingüístico de enseñanza y tiene como fin que los estudiantes conozcan y se desenvuelvan en contextos interculturales.

Por el contrario, en la enseñanza de lenguas se busca que el estudiante aprenda una lengua adicional (también su cultura) y sea competente en la misma, dejando de lado la(s) lengua(s) que ya posee. Finalmente, para reiterar el significado de educación bilingüe se mencionan Andersson y Boyer (1970) quienes definen la educación bilingüe como la instrucción dada en dos lenguas y el uso de las mismas como medio de orientación del contenido curricular. Entonces, es necesario aclarar que los currículos en los que se enseñe una lengua como una materia independiente no hacen parte de este concepto.

En el contexto de educación bilingüe, se distinguen diversos programas y modelos, ya que orientar contenidos en dos lenguas es un acto que debe contener ciertos propósitos específicos, pues a partir de estos se desglosan categorías que cuentan con características particulares enfocadas en la formación bilingüe que se desea desarrollar en los aprendientes.

Los planteamientos siguientes se retoman de May (2008), considerado como referencia principal en esta investigación. Para comenzar, la filosofía o los objetivos de los programas definirán si se busca adicionar una lengua al repertorio lingüístico ya existente de los estudiantes, fomentando el uso de ambas lenguas (bilingüismo aditivo); o bien, si se pretende hacer enfoque en mayor medida de una de las dos lenguas generando un acto de detrimento y pérdida de la lengua menos usada (bilingüismo sustractivo). Este último ocurre en mayor medida en contextos donde los usuarios de una lengua minoritaria se ven forzados a adquirir la lengua predominante, reprimiendo la propia.

Con base en la filosofía adoptada por la institución, diferentes modelos de educación bilingüe son posibles: transicional, de mantenimiento y enriquecimiento. En el modelo transicional, la lengua primaria es usada como medio de instrucción para el aprendizaje de la lengua segunda y una vez se haya adquirido esta, la primera pasa a un plano de irrelevancia, lo cual podría reflejar la transición de bilingüismo a monolingüismo. El modelo de mantenimiento es lo contrario al

transicional pues busca no caer en la pérdida o el reemplazo de la lengua materna o primera del estudiante por una segunda, sino que propone mantener la primera al igual que conservar la identidad cultural del estudiante. El modelo de enriquecimiento aplica en mayor medida a contextos con una lengua dominante y se pretende promover el bilingüismo a través del uso de la lengua minoritaria, pues de esta manera se desarrollará una inclusión de los estudiantes que son minoría lingüística. La última categoría señalada por May corresponde a los programas bilingües.

De antemano, es necesario aclarar que los programas con filosofía sustractiva como los de sumersión y segregación no son considerados como bilingües por sus particulares características. Baker (2006) describe el programa de sumersión como una piscina, en la cual el estudiante es lanzado sin ningún tipo de ayuda o lecciones previas y debe aprender a nadar lo más pronto posible. En esta analogía, la piscina representa el contexto donde se encuentra una lengua dominante o mayoritaria y el sujeto introducido al agua es el estudiante de una lengua minoritaria, quien todo el tiempo es instruido en la lengua dominante y se espera que este la adquiera y no haga uso de su lengua minoritaria en el aula de clase. En este caso se encontrarían estudiantes de lenguas indígenas que asisten a escuelas cuya lengua vehicular es solamente el español, como ocurre en algunas regiones de Colombia.

Asimismo, tampoco se consideran bilingües los programas de extracción, pues consisten en omitir la lengua minoritaria de los estudiantes durante las clases y usar todo el tiempo la lengua mayoritaria, lo que podría representar en los estudiantes bajas calificaciones, rechazo hacia la lengua dominante y su cultura. Este es el caso de muchos inmigrantes latinos en Estados Unidos, en especial en los estados en donde se aplica la política del *English only*. Močinić (2011) identifica también los programas de segregación, en los cuales los estudiantes de lengua mayoritaria y los de lengua minoritaria son separados, negándoseles a estos últimos el acceso a las escuelas mayoritarias. Su instrucción se hace

solamente en la lengua minoritaria. Autoras como Mangubhai (2002) y Skutnabb-Kangas (1984) consideran que este tipo de programas niega a los estudiantes de lengua minoritaria una educación regular, impidiéndoles conocer la cultura e interactuar con hablantes de la lengua mayoritaria en las clases.

En contraste, los programas que efectivamente son bilingües pueden ser clasificados en formas de educación fuertes y débiles. El ejemplo más claro de un programa de bilingüismo débil es el transicional. Este modelo se trata de la enseñanza de contenidos en la lengua minoritaria o primera lengua del individuo durante los primeros años de escolaridad en los cuales la lengua mayoritaria es introducida en el aula progresivamente hasta que el estudiante sea competente para dejar su lengua original y continuar en la educación regular en la lengua mayoritaria del contexto, pues como su nombre lo indica, ocurre una transición o cambio de un lenguaje a otro. Sánchez (2005) describe este como el “modelo más común y el que se usaba anteriormente en las escuelas de Massachusetts. El objetivo era enseñar inglés a los estudiantes a la vez que éstos estudiaban en su idioma materno. Después de tres años con educación bilingüe, se les introducía en clases monolingües donde el inglés ya era la única lengua hablada en clase” (p. 92).

Respecto a los modelos fuertes de bilingüismo se cuenta con los programas de mantenimiento, inmersión y bidireccional. Un programa bilingüe de mantenimiento se enfoca en el aprendizaje de una lengua adicional a la materna, pero fomentando esta última con el propósito de no perderla. Se utiliza como lengua de instrucción la primera lengua y se introduce progresivamente la segunda y durante todo el periodo escolar se utilizan ambas lenguas de acuerdo al currículo del programa fomentando biculturalidad y bilingüismo. El programa de inmersión bilingüe consiste en contextualizar a los estudiantes en un ambiente orientado a la instrucción de contenidos en una segunda lengua. A diferencia del programa de sumersión, donde el estudiante es prácticamente obligado a adquirir una lengua,

trayendo consigo efectos secundarios negativos, en el de inmersión el estudiante recibe apoyo y acompañamiento constante en su proceso de adquisición.

También se trabaja bajo la filosofía del bilingüismo aditivo donde no se busca perder la primera lengua, contando con el hecho de que esta lengua adicionada será trabajada durante un tiempo, más no necesariamente durante todo el currículo. Por último, se tiene el programa bidireccional (*Two Way*), el cual se da con un número similar de estudiantes con lengua mayoritaria y lengua minoritaria en el aula de clases y ambos códigos son usados durante las lecciones alternadamente para no convertir a ninguno en dominante. El personal docente debe ser bilingüe con el fin de realizar los cambios de códigos necesarios durante las clases y poder impartir aspectos culturales de ambas lenguas.

En Colombia, basados en las directrices del MEN (2016) contempladas en documentos como los *Lineamientos estándares para proyectos de fortalecimiento del inglés* y *Orientaciones para la Implementación de proyectos de fortalecimiento del inglés en las entidades territoriales*, se identifican cuatro diferentes fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe. En esta investigación el término “fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe”, se utiliza en el sentido de mencionar las diferentes formas que implementan las instituciones educativas para el desarrollo del bilingüismo, de acuerdo con su contexto sociocultural, con su filosofía y propósitos educativos, con sus enfoques y modelos pedagógicos.

Estas fórmulas pedagógicas de desarrollo bilingüe, modalidades o programas, que buscan fortalecer el aprendizaje y dominio de la lengua extranjera con mayor fuerza en nuestro país, es decir el inglés, se implementan en instituciones de carácter público y privado. La primera opción se refiere a la metodología tradicional en la cual el inglés se orienta como una materia regular entre 1 y 3 horas a la semana en primaria y 3 a 5 en secundaria. La segunda opción es la modalidad de intensificación que se relaciona a un aumento de horas de clases de la materia regular inglés durante el periodo escolar además de apoyo a la

formación como talleres y clubes de conversación. Durante la primaria se inicia con 3 horas semanales, mientras que en secundaria entre 5 y 8.

La tercera opción es una modalidad híbrida en la que se intensifican las horas de inglés tanto en primaria y secundaria como en el modelo anterior y adicional a esto se dicta una asignatura del currículo en inglés. La opción cuatro y la más cercana al ideal de educación bilingüe, es la inmersión parcial, en la que desde primaria los estudiantes reciben mayor influencia del inglés, finalizando el nivel de educación primaria con alrededor de 16 horas semanales y aumentando progresivamente en los niveles de secundaria y media. La institución educativa distribuye estas horas en áreas del currículo orientadas en la lengua y complementa con proyectos en la lengua inglesa, talleres, clubes y celebraciones de países anglófonos.

Las pruebas estandarizadas y la prueba Saber 11

Las pruebas estandarizadas se refieren herramientas evaluativas desarrolladas para examinar diferentes contextos y obtener una muestra general de resultados diagnósticos. Como lo menciona Aiken (2003):

Las pruebas estandarizadas se elaboran alrededor de un núcleo de objetivos educativos comunes a muchas escuelas diferentes. Estos objetivos representan los juicios combinados de expertos en la materia, quienes cooperan con los especialistas en la elaboración de pruebas para desarrollar estos instrumentos. (...) son particularmente útiles al comparar a alumnos de manera individual con el propósito de ubicación en la clase, así como en la evaluación de diferentes programas de estudio mediante la valoración de los logros relativos de escuelas y distritos diferentes. (p.112)

Estas pruebas entonces son desarrolladas no por el maestro ni por la institución educativa, sino que se designa una entidad con una característica objetiva para diseñar y desarrollar este tipo de pruebas y verificar el conocimiento de los

estudiantes y el desempeño global de las diferentes instituciones en este caso educativas de una determinada zona.

En este sentido, en Colombia se aplican las pruebas Saber 11. En el 2009 se expide la ley 1324 de 2009 en la cual se establecen criterios para el sistema evaluativo de la calidad educativa y la intervención del estado en cuestiones de inspección y vigilancia y se toma como base fundamental el ICFES¹. Luego, tras algunas reformas en el 2009, el gobierno sustituye el ICFES por el instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, pero se conservan las siglas previamente utilizadas (ICFES) y se propone un sistema evaluativo denominado pruebas Saber, en el cual se evalúan los distintos niveles de educación (básica, media, técnica y tecnológica y superior). Las denominadas anteriormente como pruebas ICFES son reemplazadas por las pruebas Saber, prueba estandarizada cuyos objetivos principales son monitorear la calidad de la educación de las diferentes instituciones del país, diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes durante su formación académica hasta finalizar la educación media, tomando pruebas en los grados 3°, 5°, 9° y 11°, servir como medio del ejercicio de inspección y vigilancia, al igual que fuente de información para establecer diferentes políticas educativas y construcción de indicadores de calidad de la educación.

El ICFES presentó en el 2014 algunas modificaciones en las pruebas Saber 11, cambiando el diseño y la calificación de las mismas. Por un lado, a ciencias sociales se le agrega competencias ciudadanas; Biología, Física y Química pasan a formar un solo componente nombrado Ciencias naturales, Lenguaje y Filosofía se unen para crear el componente de Lectura Crítica y se suprime el componente flexible, pasando de ocho a cinco pruebas: Lectura crítica, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales y competencias ciudadanas e inglés. Por otro lado, se postulan algunas preguntas abiertas y el puntaje global será medido sobre 500 con especificaciones por cada componente evaluado.

¹ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

La competencia comunicativa en la prueba Saber 11

En las pruebas Saber 11 se evalúa la competencia comunicativa en la primera lengua, es decir el castellano o español, en relación solamente con la habilidad de comprensión lectora, denominada de lectura crítica, mientras que el inglés, además de la habilidad de lectura son evaluados la gramática y el léxico. Dado que el objetivo de las pruebas Saber, en el componente de lenguas es la competencia comunicativa este concepto es otro eje teórico en esta investigación. En este sentido, Hymes (1972) postula el concepto de competencia comunicativa que hace referencia al saber cuándo hablar y cuándo no; de quién, cuándo, dónde y de qué manera; no solo formar oraciones gramaticalmente correctas sino socialmente aceptables. Además, para configurar su noción sobre la competencia comunicativa, el autor altera la naturaleza de la competencia lingüística ubicándola no como la competencia global por sí sola, sino que es transformada en una subcompetencia al igual que la sociolingüística, discursiva y estratégica, las cuales unidas forman la competencia comunicativa.

Primero, la competencia lingüística hace referencia a los conocimientos de los recursos de la lengua para la realización de mensajes. Estos recursos hacen referencia al léxico, fonología, sintaxis y morfología del lenguaje que en conjunto apoyan la producción y comprensión de la comunicación entre individuos. Segundo, la competencia sociolingüística trata sobre el conocimiento de las normas sociales y culturales, además de las variaciones lingüísticas como el dialecto y el acento y los usos específicos idiomáticos como las metáforas o los dichos de una comunidad. Tercero, la competencia discursiva es descrita por Bermúdez y González (2011) como el conocimiento que tiene un individuo para ajustar sus intenciones de acuerdo a la situación en la que se encuentre y entonces poder comunicarse de una manera coherente y cohesiva con el apoyo de los ámbitos gramaticales y semánticos de la lengua. Finalmente, la

competencia estratégica se define como el conocimiento y aplicación de recursos verbales y no verbales de un individuo para comunicarse efectivamente.

La competencia comunicativa es relativa en cada individuo pues no todos tienen los mismos conocimientos de la lengua en que se expresan, bien sea la materna, una segunda o extranjera. Aterrizando este concepto a la presente investigación, se debe precisar que en Colombia se adopta el Marco Común europeo de Referencia para las lenguas, MCER, para establecer los diversos niveles de competencia en los cuales se clasifican los usuarios de una lengua según los diferentes grados de dominio de la competencia comunicativa, siendo el nivel A1 como el nivel mínimo de la competencia comunicativa en una lengua y el C2 el más alto. En los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, que toma de referencia el MCER, el MEN adapta las mismas subcompetencias que conforman la competencia comunicativa: lingüística, pragmática y sociolingüística. Por consiguiente, establecen los objetivos comunicativos que los estudiantes al finalizar diferentes grados de la educación básica y media deben alcanzar, y para medir esta competencia, ellos son evaluados a través de diferentes pruebas desarrolladas por el ICFES, entre ellas la prueba Saber 11 que marca la culminación de la educación media en el país.

METODOLOGÍA

Con el fin de cumplir con los objetivos designados para este trabajo y responder la serie de inquietudes que se presentan como fundamento para la presente investigación, se prefiere utilizar un enfoque mixto, combinando métodos e instrumentos cualitativos y cuantitativos, pues se pretende introducir diferentes mecanismos para llegar a conclusiones más detalladas y acertadas. Según Baptista et al. (2010), este enfoque se basa en integrar ambos métodos para obtener una representación más amplia y completa del fenómeno.

Además de permitir una exploración y explotación de la información obtenida y tener herramientas para llegar a obtener resultados más veraces. Aparte del enfoque mencionado previamente, existen otros tipos de investigación que se pueden aplicar para resolver un fenómeno o innovar en ciertas áreas del saber. La presente averiguación toma bases investigativas de Bisquerra (1989), quien expone una serie de tipos de investigación en la educación que amalgamados pueden cumplir objetivos, determinar instrumentos y finalmente demostrar resultados generales y específicos de algún asunto de interés.

En este estudio prima la perspectiva empirico-analitica pues tal y como mencionan Jiménez y Serón (1992), en este tipo de investigaciones se tiene como propósito analizar un fenómeno educativo cuyos resultados sean un aporte significativo para el área del saber donde esta situación se presenta y sus áreas semejantes. Además estos autores explican que una vez las hipótesis del estudio sean confirmadas, estas se podrán aplicarse a otros contextos, lo que refuerza la justificación de esta investigación que se resume en analizar y describir las características pedagógicas de ciertos colegios privados que cuentan con puntajes altos en las competencias referentes al bilingüismo, con el propósito que estos ejemplos puedan ser considerados y aplicados tanto en el sector privado como en el público y aumentar la calidad educativa. No está de más mencionar que esta perspectiva se ajusta al estudio, pues se introducen elementos cuantitativos que permiten reflejar más precisión en los datos y resultados de la investigación.

El enfoque de esta investigación es mixto, pues debido a su perspectiva y objetivos, no se puede basar solo en un tipo de enfoque en particular sea cuantitativo o cualitativo, sino más bien en un conjunto de tipologías investigativas que involucran ambos enfoques. Primero, se puede afirmar que este trabajo tiene características de investigación descriptiva, ya que busca obtener un retrato de las características educativas, socioculturales, pedagógicas, didácticas, entre otras, que identifican el tipo de programa o fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe que se implementa en cada institución. Segundo, es relevante mencionar que esta

investigación es fundamental. Fox (1980) describe este tipo de investigación como una herramienta de adquisición de conocimiento novedoso para enriquecer la teoría a través de las conclusiones obtenidas, ya que estudios sobre tema de bilingüismo en colegios privados en los departamentos de Risaralda y Quindío y los resultados en los componentes de lectura crítica e inglés en las pruebas Saber 11 son casi nulos, y con esta indagación se busca abrir una puerta a la discusión sobre la implementación de programas bilingües, y servir de base para futuras investigaciones relacionadas con esta temática.

Tercero, este proyecto se encuentra ubicado en la tipología de diseño no experimental; este es un estudio en el que (como se mencionó anteriormente) no se manipulan las variables pues ya se encuentran establecidas o ya sucedieron, por consiguiente, quedan entonces la opción de describirlos o indagar sobre estas (Baptista, Hernández y Fernández, 2005). Además, es de diseño transversal, pues según los autores, en este tipo de investigación se recolectan datos en un momento único del proceso de investigación y se analizan, y según los objetivos del estudio se harán entrevistas y observaciones de clase en un momento determinado del proceso investigativo. No obstante, se tiene como parte de la información los resultados de las pruebas Saber 11 entre 2015 y 2018 obtenidos por los dos colegios privados a estudiar, lo cual podría considerarse como diseño longitudinal, ya que se observan los resultados de los diversos grupos de grado once que han presentado esta evaluación durante esos cuatro años, en el marco de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe que se implementa en el colegio.

Para lograr el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación, la metodología se estructura de acuerdo con ciertas fases para una correcta recolección de datos y posteriormente un análisis acertado de los datos. En la primera fase se entra a detalle en la descripción de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe de cada institución, con el propósito de brindar un panorama general del trabajo realizado con los estudiantes a través del análisis de contenido. Se realiza entonces un contacto directo con la institución a través de recolección

de información socio institucional y entrevistas semiestructuradas con las directivas, profesores y alumnos quienes explican cómo se desarrollan los contenidos curriculares y la metodología usada por el colegio, además de generalidades como recursos físicos, económicos, tecnológicos, sociales y actividades educativas extracurriculares o trabajo autónomo.

Además, se realizará una observación no participante de las clases y del ambiente educativo que existe en cada institución, puesto que no se busca intervenir de ninguna manera en las actividades académicas regulares de las entidades educativas; más bien se realizan las observaciones con esta característica debido a que promueve una posición objetiva en el registro de información sobre el fenómeno a estudiar por parte del investigador (Navas, 2001). Asimismo, se hará un análisis de contenido de los instrumentos mencionados anteriormente, además de la revisión del diseño curricular, PEI y demás documentos académicos de la institución para de esta manera finalizar con la descripción y hacer una breve comparación entre las fórmulas de desarrollo bilingüe de ambos colegios.

En la segunda fase se pretende llevar a cabo un análisis estadístico longitudinal de los resultados de los componentes de lectura crítica e inglés del examen Saber 11 de estos dos colegios durante los años 2015 y 2018 con el propósito de entrar a detalle en los logros de la institución con respecto a estas competencias y las posibles variaciones que se puedan presentar en algunos de estos años. La recolección de estas muestras se obtiene de los resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas saber 11 puestos a disposición del público por el ICFES (www2.icfesinteractivo.gov.co) y consecuentemente se utiliza una herramienta estadística, en la cual se ingresan los datos obtenidos de ambas instituciones para su análisis y reflexión.

En la última fase hace una relación entre la variable a (fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe de dos colegios de Quindío y Risaralda) y la variable b (resultados en los componentes de lectura crítica e inglés en pruebas saber 11)

con el propósito de darle respuesta a la pregunta general de esta averiguación. Se sistematizan los datos y se produce un análisis de contenido comparando los datos obtenidos de ambas instituciones. Por último, se socializan los resultados de la averiguación con el personal docente, administrativo y estudiantil interesado, con el fin de crear un espacio de retroalimentación y discusión a propósito del tema. Como aporte final es claro mencionar que durante las tres fases de la metodología de la investigación se lleva un diario de campo que es útil para registrar el progreso de la investigación, observaciones, conversaciones y recordatorios que son valiosos para el trabajo que desarrolla el investigador (Vásquez, 2013).

Por otra parte, con el propósito de conservar el respeto y la integridad de los participantes, se tendrán en cuenta ciertos aspectos éticos y bioéticos para reflejar la relevancia, seriedad y veracidad de la información presentada en esta investigación. En este sentido, no se mencionan nombres de las instituciones ni de los participantes estudiados en la misma, pues si bien se realiza una descripción de las prácticas metodológicas y demás aspectos relevantes de dos instituciones no se pretende dejarlos en evidencia positiva o negativamente para fomentar la discreción. De igual manera, se aplicarán formatos de consentimiento informado, con el fin de que se permita hacer uso exclusivo para esta investigación de la información otorgada por las instituciones y sus integrantes. Respecto a las entrevistas que se realizarán, estas serán grabadas (con autorización previa) y luego transcritas en un apartado específico de este documento, con el fin de alimentar la recolección de datos y realizar un análisis efectivo de los datos.

RESULTADOS ESPERADOS

A través de esta investigación se pretende obtener un diagnóstico de la implementación de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe desde la mirada de docentes y directivos. Del mismo modo, un retrato de la fórmula pedagógica de desarrollo bilingüe de cada institución (características socio-educativas,

componentes académicos, curriculares y metodológicos), sus cercanías y distancias con los distintos modelos de educación bilingüe. Como tercer logro, se espera contar con un perfil de las competencias de lectura crítica e inglés de los estudiantes de cada institución según los resultados de las pruebas Saber 11 y un análisis del mismo. Finalmente se pretende dar aportes significativos a la reflexión sobre las dinámicas entre L1 y L2 en el sujeto bilingüe y la educación bilingüe.

La motivación fundamental del investigador es analizar, describir y dar a conocer las características particulares enfocadas en el área de bilingüismo con las que cuentan dos colegios del sector privados de la región cafetera. Además, se pretende dar a conocer al público en general las características de desarrollo bilingüe que permiten a los colegios desarrollar proficiencia y destrezas tanto en castellano como en inglés, además, refleja un panorama general de la educación bilingüe en la región cafetera y cómo las políticas han formado los actuales parámetros educativos alineados al fomento de ciudadanos bilingües en la nación. Con esta propuesta investigativa, se pueden abrir discusiones en las instituciones estudiadas sobre sus propuestas educativas frente al fenómeno del bilingüismo e impactar de manera tal que de acuerdo con los parámetros mencionados se pueda incidir en la implementación de ciertos tipos de programas bilingües que favorezcan el desarrollo de un verdadero bilingüismo que involucre el fortalecimiento tanto de la L1 como de la L2 de los estudiantes, extensibles a otros colegios privados bilingües y a colegios públicos en transición a programas de educación bilingüe.

REFERENCIAS

Aiken, L (2003). Tests psicológicos y evaluación (Ortiz, M y Montes, G.). México: Pearson (2003).

Andersson, T y Boyer, M., (1970). *Bilingual schooling in the United States*. Austin, United States: Southwest Educational development laboratory.

Baker, C., (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4th edition)*, New York, Estados Unidos: Multilingual Matters Ltd.6.

Baptista, P., Fernandez, C. y Hernandez, R. (2010). *Metodología de la Investigación 5ta edición*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill Interamericana.

Bermúdez, L y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*. 8(15), 95-110.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: Grupo Editorial CEAC.

Bloomfield, L. (1935). *Language*. New York, USA: Henry Holt.

Castro, G.; Díaz, M. & Tobón, J. (2016). Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER 11 2014. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Documento de trabajo 26.

Corson, D. y Cummins, J. (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht, Países bajos: Kluwe Academic Publishers.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Revista Infancia y aprendizaje*. 21, 37-61.

Díaz-Bravo, L et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*. 2(7), 161-167.

Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, España: Editorial EUNSA.

Galindo, A. (2009). *Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito. Acercamiento teórico experimental*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.

Galindo, A y Botero, M. (2016). Patrón de desarrollo bilingüe, habilidades lingüísticas y metalingüísticas: grados 2° y 5° en una institución educativa bilingüe piloto del Quindío, Colombia. *Lenguaje*. 44(2), 313-339.

García, O (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A global Perspective*. Malden, Estados Unidos: Wiley-Blackwell.

Gómez, Miguel. (1999). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista Ciencias Humanas*. (20), 103-113.

Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J.B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-285). Harmondsworth, England: Penguin.

Jiménez y Serón. (1992). Paradigmas de investigación en educación hacia una concepción crítico-constructiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*. (9), 105-128.

ICFES. (1999). *Antecedentes y marco legal del examen de estado*. [Archivo PDF]. Recuperado de http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168917_archivo.pdf

Macnamara, J. (Abril, 1967). The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *Journal of Social Issues*. 23(2), 58-77.

May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. En Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006): *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. [Archivo PDF]. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018 de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006): *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*. [Archivo PDF]. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018 de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). *Plan Nacional de Bilingüismo: Fortalecimiento de competencias en Lenguas Extranjeras*. Recuperado el 3 de Junio de 2018 de: https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318173_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011): *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Media*. [Archivo PDF]. Recuperado el 6 de Octubre de 2018 de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/34_Plan_Lectura_Educacion_Colombia.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014): *Programa Nacional de inglés 2015-2025: Colombia, Very Well*. [Archivo PDF]. Recuperado el 30 de Septiembre de 2018 de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2014/Documento%20PROGRAMA%20NACIONAL%20ODE%20INGL%C3%89S%202015-2025.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2014): *Lineamientos estándar para proyectos de fortalecimiento del inglés* [Archivo PDF]. Recuperado el 10 de febrero de 2019 de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf

Močinić, A. (Septiembre, 11). Bilingual Education, en *Metodički obzori*, 6(3), 175-182.

Mangubhai, F (2002) Language-in-education policies in the South Pacific: some possibilities for consideration. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 23(6), 490-511.

Navas, M. (Ed.). (2001). Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica. Madrid, España: UNED.

Peal, E. y Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism intelligence. *Psychological monographs: General and Applied*. 76(27), 1-23.

Pontificia Universidad Javeriana Cali. (2016). Causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados: Colombia en las pruebas SABER 11 2014. (26). recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/ddtn262016.pdf

Sánchez, J. (2005). Educación bilingüe versus asimilación: las consecuencias de la iniciativa Unz en el Estado de Massachusetts. En A, Álvarez (Presidencia). XVI Congreso Internacional de la ASELE La competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Congreso llevado a cabo en Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual matters.

Triadó, C. y Forns, M., (1989). La evaluación del lenguaje, Barcelona, España: Editorial Anthropos.

**PENSAMIENTO DIVERGENTE, CREATIVIDAD Y COMPETENCIA
ARGUMENTATIVA ESCRITA BILINGÜE (ESPAÑOL-INGLÉS) EN
ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE UNA LICENCIATURA EN
LENGUAS MODERNAS COLOMBIANA**

**DIVERGENT THINKING, CREATIVITY AND BILINGUAL WRITTEN
ARGUMENTARY COMPETENCE (SPANISH-ENGLISH) IN STUDENTS OF
SIXTH SEMESTER OF A DEGREE IN MODERN LANGUAGES COLOMBIAN**

Ana María Calderón Gutiérrez¹

LILEMO88@hotmail.com

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹Docente de inglés. Licenciada en Lenguas Modernas y estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. La ponencia reportada en este artículo se deriva del trabajo de grado de maestría dirigido por la Dra. Neira Loaiza Villalba, del grupo ESAPIDEX-B de la Universidad del Quindío.

Resumen

Este proyecto de investigación educativa, situado en el campo del bilingüismo en contexto escolar, de enfoque cuantitativo, es relevante ya que se enmarca en la importancia de estudiar el pensamiento divergente en la producción escrita argumentativa bilingüe (español-inglés) de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas. Hoy por hoy es claro que se necesitan personas que desarrollen un pensamiento flexible donde encuentren no solo una solución sino varias respuestas a las situaciones que se presenten, más aún frente a este mundo tan abierto a la diversidad de cambios y novedosas alternativas. Por otra parte, uno de los propósitos en la educación superior es buscar que los aprendices alcancen un pensamiento creativo, crítico, argumentativo que les permita reflexionar para la toma de decisiones, plantear mejores y variadas soluciones, teniendo criterios y razones para decisiones acertadas. Esta investigación pretende entonces analizar cómo se refleja el pensamiento divergente creativo en un artículo de opinión escrito en español y en inglés. Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos: una biografía lingüística que asegure que los sujetos lleguen en condiciones académicas similares al estudio, el test de creatividad de Torrence (1990), una tarea de escritura (artículo de opinión en inglés y en español) y una rúbrica de medición del pensamiento divergente y la creatividad en el texto argumentativo, basada en los factores de pensamiento divergente de Guilford (1950).

Palabras claves: Bilingüismo, creatividad, pensamiento divergente, competencia argumentativa, artículo de opinión

Abstract

This educational research project, located in the field of bilingualism in a school context, with a quantitative focus is relevant, since it is framed in the importance of studying divergent thinking in the bilingual (Spanish-English) argumentative written production of undergraduate students in modern languages. Today it is clear that people need to develop a flexible thinking where they find not only a solution but several responses to the situations that arise, even more in front of this world so open to the diversity of changes and novel alternatives. On the other hand, one of the purposes in higher education is to seek that the apprentices achieve a creative, critical, argumentative thinking that allows

them to reflect for decision-making, propose better and varied solutions, having criteria and reasons for sound decisions. This research intends then to analyze how divergent creative thinking is reflected in an opinion article written in Spanish and English. For this, the following instruments will be used: a linguistic biography that ensures that the subjects arrive in academic conditions similar to the study, Torrence's creativity test (1990), a writing task (opinion article in English and Spanish) and a rubric to measure divergent thinking and creativity in the argumentative text, based on the divergent thinking factors of Guilford (1950).

Keywords: Bilingualism, creativity, divergent thinking, argumentative competence, opinion article

INTRODUCCIÓN

Hoy por hoy estamos frente a una sociedad globalizada que nos demanda estar a la vanguardia con relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas en más de una lengua, ya que nos encontramos en una época en la que el contacto de lenguas y culturas es un fenómeno frecuente dado la interconectividad, los procesos migratorios, la apertura de los mercados, la movilidad laboral, profesional y estudiantil, el turismo, entre otros fenómenos. Ser bilingüe se ha convertido entonces en un reto y desafío especialmente para los gobiernos quienes deben garantizar la formación de ciudadanos competentes, Como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2016)¹, se pretende la mejora del proceso de aprendizaje alcanzando una educación superior con mejores resultados, con equidad y mayor participación de la comunidad.

En Colombia, el bilingüismo en contexto escolar está tomando fuerza en nuestra sociedad, de manera tal que se avanza en el alcance de los indicadores educativos que el Ministerio de Educación Nacional plantea. Es por eso que el gobierno juega un papel importante, proponiendo e implementando políticas de bilingüismo, dirigidas mayoritariamente al idioma inglés, que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas por parte de los docentes de esa lengua extranjera. En este sentido, en Colombia se evidencian políticas como el Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010), en el cual el Ministerio de Educación suplió la necesidad de contar con un marco de referencia común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, al adoptar el Marco Común Europeo de Referencia por la solidez de su propuesta y su aplicabilidad al sector educativo. A partir de ese marco de referencia, se establecieron en primer lugar las metas de nivel de lengua inglesa para las diferentes poblaciones, y luego se formularon los estándares de competencia en inglés para la educación básica y

¹ *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia.*
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

media (Guía 22), los cuales se publicaron en diciembre de 2006. Posteriormente, con el Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) entre 2010 y 2014, se llevaron a cabo diferentes acciones, más de 9.500 docentes formados en lengua y metodología, diseño de materiales pedagógicos (English, Please!, Bunny Bonita, My ABC English Kit), promulgación de la Ley de Bilingüismo (Ley 1651 de 2013), entre otras acciones. Actualmente, se está implementando el Plan Nacional de inglés 2015-2025, el cual busca consolidar la iniciativa como política de Estado.

En este contexto, las licenciaturas formadoras de docentes de lenguas extranjeras juegan un papel importante, pues para garantizar una buena formación en inglés en escuelas y colegios se requiere que los docentes estén bien preparados, que desarrollen en sus estudios universitarios óptimos niveles de manejo de la lengua extranjera en su dimensión oral y escrita, e igualmente en su lengua materna. Adicionalmente, uno de los objetivos de la educación superior es el desarrollo de la habilidad escrita tanto en lengua materna como en lengua extranjera, sobre todo a nivel de procesos investigativos, en donde se requiere un pensamiento crítico y creativo capaz de proponer soluciones diferentes a los problemas, es decir un pensamiento divergente (Sternberg, 1985). Este tipo de pensamiento permite analizar diversas posturas en torno a un problema o situación, considerar los argumentos que las sustentan, extraer conclusiones y proponer alternativas de solución. El pensamiento crítico es entonces argumentativo y constituye hoy en día un reto de la educación superior, sobre todo en la dimensión escrita de la lengua tanto materna como extranjera.

Por otra parte, en el campo del bilingüismo, la investigación ha demostrado una serie de ventajas cognitivas, las cuales demuestran que el hecho de ser bilingüe presenta beneficios para las personas. Dentro de estas ventajas encontramos un mejor desempeño de los bilingües en las medidas de inteligencia verbales y no verbales, en la flexibilidad cognitiva, en el desarrollo semántico, en la metacognición y la conciencia metalingüística (Peal y Lambert, 1962), pero

además permite el desarrollo del pensamiento divergente, que según Guilford (1950) es el núcleo cognitivo o eje básico de la creatividad.

En este sentido, la creatividad es asumida por Guilford (1950) como un conjunto de aptitudes definidas a partir de dos categorías: producción divergente y los productos transformacionales. Según el autor, la producción divergente originada en el pensamiento divergente se evidencia en varios factores: la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración, plasmándose en las competencias que desarrollan las personas, en nuestro caso, en la competencia comunicativa, en particular en la competencia argumentativa escrita, habilidad de alta exigencia lingüística, cognitiva y metacognitiva, en la cual se requiere desarrollar un pensamiento reflexivo, propositivo, divergente y creativo, que sustentado en razones o argumentos, lleve al lector a adherirse a la tesis que plantea el autor del texto.

En la investigación, diversos autores han indagado sobre el pensamiento divergente en el ámbito del bilingüismo y la formación bilingüe, entre ellos encontramos, Ben- Zee (1972), con el estudio realizado apoya en gran medida que los estudiantes bilingües tienen mayor flexibilidad cognitiva, refiriéndose a flexibilidad cognitiva a las capacidades para la reorganización auditiva de material verbal, manipulación de códigos lingüísticos en diferentes posiciones. Leopold (1949), consideró que los bilingües desarrollan un pensamiento mucho más liberado, amplio y por supuesto creativo.

En este sentido, una propuesta de investigación que indague sobre cómo el pensamiento divergente y la creatividad en estudiantes de licenciatura en lenguas modernas se reflejan en textos argumentativos escritos en español e inglés, se estima pertinente en el ámbito de la formación de los futuros docentes de lenguas extranjeras, ya que ayudaría a ver las dinámicas lingüísticas que este tipo de pensamiento presenta en las dos lenguas del estudiante en formación bilingüe. Es por eso que este proyecto es relevante, ya que se enmarca en la importancia de

estudiar el pensamiento divergente principalmente en la producción escrita. Hoy por hoy es claro que se necesitan personas que desarrollen un pensamiento flexible donde encuentren no solo una solución sino varias respuestas a las situaciones que se presenten, más aún frente a este mundo tan abierto a la diversidad de cambios y novedosas alternativas. Asimismo, uno de los propósitos en la educación superior, y especialmente de las licenciaturas en lenguas extranjeras, es buscar que los futuros docentes alcancen un pensamiento creativo y crítico, es decir argumentado, que les permita desarrollar procesos reflexivos para la toma de decisiones, logrando una mejor competencia comunicativa escrita tanto en su primera como segunda lengua, en este caso el inglés, planteando mejores y variadas soluciones, teniendo criterios y razones para decisiones acertadas en situaciones que involucren la tipología textual argumentativa. Por ello, la segunda variable a estudiar en este proyecto es la competencia argumentativa escrita bilingüe.

A partir de las consideraciones anteriores surge la pregunta a la que busca responder este estudio: ¿Cómo se refleja el pensamiento divergente y creativo en la competencia argumentativa escrita bilingüe (español- inglés) en estudiantes de sexto semestre de una licenciatura en lenguas modernas colombiana? Para lograr dar respuesta a esta pregunta de investigación, el objetivo general se propone analizar cómo se refleja el pensamiento divergente creativo en la producción escrita argumentativa bilingüe (español- inglés) en estudiantes del sexto semestre de la licenciatura en lenguas modernas de la universidad del Quindío.

Como pasos para el alcance del objetivo general, se formulan los siguientes objetivos específicos:

1. Diagnosticar el grado de pensamiento divergente y creativo de los sujetos de la muestra a través de la aplicación del test de Torrance Thinking Creative Test, (TTCT).
2. Medir el grado de creatividad en los textos argumentativos (artículo de opinión) en español y en inglés a partir de los factores de fluidez,

originalidad, flexibilidad y elaboración formulados por Guilford (1950) en su teoría del pensamiento divergente como uno de los dos ejes básicos de la creatividad.

3. Comparar las dinámicas de creatividad en los textos argumentativos en las dos lenguas del sujeto bilingüe (español-inglés).
4. Establecer la relación entre los resultados del TTCT y los resultados de creatividad en la competencia argumentativa escrita bilingüe de los sujetos de la muestra.

El presente proyecto se basa teóricamente en los siguientes conceptos que iluminarán el análisis e interpretación de los resultados: bilingüismo, pensamiento divergente, creatividad, argumentación, artículo de opinión.

El concepto de bilingüismo es realmente complejo, dado la multiplicidad de definiciones que se han venido planteando en el campo académico desde el siglo pasado. Sin embargo, es prudente definirlo y aclararlo sabiendo que es fundamental tanto para la presente investigación como para lingüistas, pedagogos, sociólogos y psicólogos quienes han abordado y realizado investigaciones al respecto. Hamers y Blanc (2000) consideran que el bilingüismo es el estado de una comunidad lingüística, en donde dos lenguas están en contacto, siendo posible utilizar los dos códigos en la misma interacción y en donde un gran número de personas son bilingües, lo que equivale a un bilingüismo social.

Como se es bien conocido el bilingüismo es tomado desde varias ópticas, las cuales son estudiadas y referenciadas por diferentes autores, algunos de ellos presentan sus posiciones basados en lo que han arrojado sus investigaciones. Loaiza (2016: 41) precisa que “[l]as múltiples situaciones bajo las cuales se origina el contacto de lenguas y culturas, sea en su dimensión individual o en su dimensión social (Hamers y Blanc, 2000), y las diversas disciplinas desde las cuales éstas se estudian conllevan igualmente a la diversidad de definiciones y de abordajes investigativos sobre el bilingüismo”. En este sentido, el concepto de

bilingüismo ha ido evolucionando desde las primeras visiones maximalistas (Bloomfield, 1935) y minimalistas (Macnamara, 1967), y llegando a visiones integradoras y holísticas como la de Grosjean (1982) que refuta la visión monolingüe del bilingüismo, cual considera que el bilingüe tiene dos competencias lingüísticas separadas y aisladas, como si se tratase de dos monolingües en una sola persona. Bajo esta mirada holística del bilingüismo, el bilingüe es un interlocutor completamente competente que en su cotidianidad puede usar dos o más lenguas de acuerdo con unas necesidades específicas situacionales. Así mismo, Hamers y Blanc (2000) consideran el bilingüismo en su dimensión social (estado de una comunidad lingüística en la cual es posible utilizar dos códigos en una misma interacción y en donde un gran número de personas son bilingües) y en su dimensión individual o bilingüidad (estado psicológico del individuo que tiene acceso a más de un código lingüístico para comunicarse socialmente).

El segundo concepto que sustenta esta investigación es el concepto de pensamiento divergente asumido como aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad (Guilford, 1950). Según Álvarez (2010) a través del pensamiento divergente la creatividad se puede plasmar en el descubrimiento de objetos o productos o en el hallazgo de soluciones nuevas que superan los puntos de vista tradicionales o habituales, renovando viejos esquemas.

El concepto de pensamiento divergente va estrechamente ligado al de creatividad, que como ventaja cognitiva del bilingüismo es un proceso del pensamiento, un mecanismo intelectual a través del cual se asocian ideas o conceptos, dando lugar a algo nuevo, original. Implica la redefinición del planteamiento, del problema, para dar lugar a nuevas soluciones. Según Romo (1987, citada en Álvarez, 2010) la creatividad es “una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen, a la vez, novedad y valor”. En este sentido, la cualidad de la creatividad es producto o resultado del pensamiento divergente.

El siguiente concepto orientador de este estudio es el de argumentación, el cual se relaciona con la exposición de razones tendentes a salvaguardar la opinión propia y a convencer a un receptor para que se suscriba a ella. Se utiliza normalmente para desarrollar temas que se presentan en controversia, y su objetivo fundamental es ofrecer una información lo más completa posible, a la vez que intenta persuadir al lector mediante un razonamiento (Álvarez, 1999).

Mediante este tipo de textos defendemos o rechazamos, aportando razones diversas, alguna idea, proyecto o pensamiento. Cuando argumentamos tratamos de dar validez a nuestra opinión o a la de otros o, también, podemos rechazar aquello que no nos interesa. Por este motivo, este tipo de textos suele tener carácter subjetivo. La publicidad o los artículos de opinión de la prensa escrita son ejemplos de textos argumentativos. Anglas (1999), define esta competencia como la manera de relacionarse eficazmente con otras personas a través de la expresión clara de lo que se piensa y/o siente, mediante la escritura.

METODOLOGÍA

Esta investigación utiliza un enfoque cuantitativo, pues pretender medir un fenómeno traducido en variables (pensamiento divergente y creativo, argumentación escrita). Igualmente emplea un diseño no experimental transversal, dado que no se presenta manipulación de variables y la información se obtiene en un momento en el tiempo. Su alcance es descriptivo y relacional, ya que pretende determinar las dinámicas de interacción entre las dos variables mencionadas.

La unidad de análisis de esta investigación está constituida por estudiantes de licenciatura en lenguas modernas y el corpus de textos argumentativos escritos en español y en inglés.

Para el presente proyecto de investigación, la población está constituida por 86 estudiantes de sexto semestre de una licenciatura en lenguas modernas de una universidad pública colombiana del eje cafetero. Estos estudiantes han cursado 4

espacios académicos de inglés básico y 2 espacios académicos de lecto- escritura I y II en inglés. En estos dos últimos espacios los estudiantes abordan el estudio de los textos narrativos, expositivos y argumentativos.

En el caso de este estudio se utilizarán los siguientes instrumentos:

1. Una biografía lingüística para hacer equivalencia de los sujetos, a fin de asegurar que lleguen en condiciones similares al estudio.
2. El test de creatividad de Torrance (1990) para realizar un diagnóstico de la creatividad de los estudiantes.
3. Una rúbrica de medición del pensamiento divergente y la creatividad en el texto argumentativo en inglés y español, basada en los criterios de Guilford (1950).
4. Una tarea de escritura: una columna de opinión en inglés y una en español, las cuales se escribirán con un lapso de 15 días para evitar el efecto traducción.

Para el análisis de los resultados se utilizará la estadística descriptiva para el análisis individual de las variables y la estadística inferencial para la prueba de hipótesis.

RESULTADOS ESPERADOS

Producto del proceso de investigación, se espera obtener los siguientes resultados:

1. Constatar si el proceso de formación bilingüe de los estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas, confirma el pensamiento divergente y la creatividad como ventajas cognitivas del bilingüismo.
2. Obtener un perfil de la escritura argumentativa bilingüe con fundamento en los postulados del pensamiento divergente y la creatividad.

REFERENCIAS

Anglas, S. (1999). *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press.

Amir, M. y Barati, Z. (2016). On the relationship between Critical Thinking Ability, Language Learning Strategies, and Reading Comprehension of Male and Female Intermediate EFL University Students. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(6), 1241-1247.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Bermúdez Jiménez, J. R., y Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de La Universidad de la Salle*, 99-124.

Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster, & J. M. Sierra, *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (págs. 113-132). Barcelona: Horsori Editorial.

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Galindo, A. (2009). *Bilingüismo Habilidades Metalingüísticas y Lenguaje Escrito. Acercamiento Teórico-Experimental*. Armenia: Editorial Kinesis.

Galindo, A., y Moreno, L. (2008). Producción argumentativa escrita -lengua materna- en contextos educativos bilingües y monolingües: grados 6, 7 y 8. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 145-169.

Galindo, A., & Moreno, L. M. (2012). Producción Argumentativa Escrita en Lengua Materna de Estudiantes en Formación Bilingüe Universitaria de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, Colombia. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 83-110.

Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.

Guilford, P. J. (1950). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.

Moreno, L. M. (2015). Argumentación escrita en futuros docentes de lengua materna y segunda lengua. Investigación no experimental en bilingüismo de licenciatura en idiomas.

Quevedo, R & Castaño, C. (s.f.) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Recuperado el 25 de marzo del 2006, de <http://www.vc.ehu.es/deppe/relectron/n14/eln14a1>.

Romo, M.S (1987). Treinta y cinco años de pensamiento divergente, Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios de Psicología*, 27-28, 175-192.

12

COMPETENCIA BILINGÜE Y ARGUMENTACIÓN ORAL COLOQUIAL EN ESPAÑOL (LENGUA MATERNA) EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN PÚBLICO BILINGÜE Y CONVENCIONAL: GRADO NOVENO

BILINGUAL COMPETENCE AND COLLOQUIAL ORAL ARGUMENTATION IN SPANISH (MOTHER TONGUE) IN BILINGUAL AND CONVENTIONAL PUBLIC EDUCATION ENVIRONMENTS: NINTH GRADE

Lady Jhoana Coral Jaramillo¹

Leidy_c.j@hotmail.com

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la misma universidad.

Resumen

Este proyecto de investigación, de enfoque cuantitativo, pretende determinar el impacto del bilingüismo en el desarrollo cognitivo del sujeto, específicamente en la producción argumentativa oral coloquial. En Colombia se han desarrollado diversos estudios que abarcan el bilingüismo y su incidencia en la producción argumentativa de forma escrita en contextos escolares; sin embargo en cuanto a la argumentación oral hay poca información, de ahí la presente investigación que tiene como finalidad no solo comparar la producción argumentativa oral coloquial en Lengua Materna (LM) de sujetos bilingües frente a sus homólogos, en entornos de educación público bilingüe y convencional, sino también correlacionar el grado de bilingüismo, es decir la competencia bilingüe y el desempeño del bilingüe en dicha habilidad metalingüística. Para ello, se utilizarán los siguientes instrumentos: una biografía lingüística para hacer equivalencia de los sujetos, para asegurar que lleguen en condiciones académicas similares al estudio, un test de competencia bilingüe (grados de bilingüismo) con base en el Bilingual Language Profile (Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M; 2012), una prueba de argumentación oral (Ceballos et al; 2002), y una rúbrica de medición de la argumentación oral coloquial en LM (español). Con esta investigación se espera determinar si el bilingüismo tiene un impacto en el desarrollo cognitivo del sujeto, específicamente en la producción oral de tipo argumentativa y verificar la relación del grado de bilingüismo con dicha producción.

Palabras claves: Argumentación oral coloquial, bilingüismo, grados de bilingüismo.

Abstract

This quantitative research project aims to determine the impact of bilingualism on the individual's cognitive development, specifically on colloquial oral argumentative production. In Colombia, diverse studies have been developed that include bilingualism and its incidence in the written argumentative production in school contexts; however, there is little information about bilingualism and oral argumentation, hence the present research that aims not only to compare the colloquial oral argumentative production in mother tongue of bilingual individuals and monolinguals, in bilingual and conventional public education environments, but also to correlate the degree of bilingualism and the performance of the bilingual individual in this metalinguistic ability. The instruments that

will be used in this investigation are: a linguistic biography to make equivalence of the subjects, a bilingual competence test (bilingualism degrees) based on the Bilingual Language Profile (Birdsong, D., Gertken, L.M., & Amengual, M; 2012), an oral argumentation test (Ceballos et al; 2002), and a measurement rubric of colloquial oral argumentation in Spanish (MT). With this research we hope to determine if bilingualism has an impact on the individual's cognitive development, specifically in the colloquial oral argumentative production and to verify the relation between the degrees of bilingualism with the oral argumentative production.

Key words: Bilingualism, colloquial oral argumentation, degrees of bilingualism.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día en el mundo surge la necesidad y por ende la preocupación de brindar una educación bilingüe con el fin de formar individuos competentes para esta sociedad globalizada. El hecho de ser bilingüe brinda al individuo no solo la facilidad de comunicación y conexión alrededor del mundo, sino también la posibilidad de vincularse en un amplio campo laboral, lo cual influye positivamente en su calidad de vida. Según diversos autores, el bilingüismo hace referencia a la presencia y uso de dos o más lenguas en un sujeto o comunidad (Weinreich, 1953; Titone ,1976; Lam, 2001; Myers-Scotton, 2006).

Es importante resaltar que, desde hace unas décadas, el término “bilingüismo” ha sido objeto de investigación debido a su impacto en el desarrollo cognitivo del sujeto bilingüe. Inicialmente, el bilingüismo se asociaba con efectos negativos en el sujeto como: deficiencia lingüística y confusión mental (Saer, 1923); sin embargo, a partir de 1960, la percepción del bilingüismo y su incidencia en el desarrollo cognitivo cambia debido a los resultados de investigaciones como la de Peal y Lambert (1962), pioneros en este tipo de estudios, quienes argumentan a través de su investigación que el bilingüismo presenta beneficios positivos en cuanto a la función intelectual del individuo bilingüe.

Diversas investigaciones realizadas a partir de los años sesenta han presentado efectos positivos a favor del bilingüismo demostrando que el esfuerzo cognitivo que realiza el bilingüe al momento de usar sus dos códigos lingüísticos, hace que el sujeto desarrolle una flexibilidad mental superior a la de sus homólogos (Ben-Zeev, 1981; Weil, 2012). De igual manera, algunos estudios, evidencian la incidencia del bilingüismo en la cognición del sujeto, específicamente en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas como lo son la escritura y la oralidad. Tanto en la producción escrita como la oral se manejan diversos tipos de texto como: narrativo, descriptivo, expositivo, instructivo y argumentativo. Es en este campo de la oralidad, de tipo argumentativo, donde toma forma el presente proyecto de investigación debido a la falta de evidencia empírica sobre este aspecto relacionado con el desarrollo bilingüe escolar en Colombia.

En Colombia existen estudios atinentes a la producción argumentativa de individuos en contextos escolares, con los cuales se busca identificar las posibles dificultades que presentan los estudiantes en la producción de este tipo de texto e implementar estrategias que optimicen el desarrollo de esta habilidad metalingüística en los estudiantes (Torres, 2004; Betancourt y Frías, 2015; GIA; 2016). En cuanto a la influencia del bilingüismo en el desarrollo de esta habilidad metalingüística también se han llevado a cabo ciertas investigaciones tanto en básica primaria, secundaria y en la universidad; sin embargo, estas investigaciones solo abarcan la producción argumentativa escrita en Lengua Materna (LM) de sujetos bilingües y sus homólogos. A través de estos estudios se logra comparar y explicar la incidencia del bilingüismo de manera positiva en la producción argumentativa escrita de los sujetos bilingües (Galindo, A. y Moreno, L. 2008; Galindo, A.2012).

En términos de argumentación oral, las investigaciones son escasas, sin embargo, en Colombia se han desarrollado algunos estudios como el del el Grupo de

Investigaciones GIA de la Universidad de Nariño (2016) y el de Ochoa, S. (2005) con los cuales se determinan las dificultades que presentan estudiantes de primaria en cuanto al tipo de texto y la importancia de implementar diferentes estrategias didácticas que den lugar al discurso argumentativo oral. Es importante resaltar que estos estudios no vinculan directamente el bilingüismo y su relación con la producción argumentativa oral. De esta forma surge la presente investigación ya que se puede evidenciar la falta de información contundente en cuanto al impacto del bilingüismo en la producción argumentativa oral coloquial en LM en contexto escolar: secundaria.

Por otra parte, en el contexto colombiano, hace falta ahondar en términos de la competencia lingüística alcanzada en las lenguas por los estudiantes colombianos que están inmersos en una educación bilingüe, es decir en cuanto a los grados de bilingüismo. Según Hamers y Blanc (2000) el bilingüismo se puede tipificar desde seis dimensiones, una de estas es la competencia lingüística alcanzada en las lenguas por el sujeto bilingüe. De ahí que, según el dominio que tenga el sujeto en cada una de sus lenguas puede ser: bilingüe dominante, balanceado o limitado. El bilingüe dominante es aquel que presenta una competencia lingüística alta en una de sus lenguas, el bilingüe balanceado es competente en ambas lenguas, y el bilingüe limitado es aquel individuo que tiene una competencia lingüística baja en sus lenguas (Hamers y Blanc ,2000; Baker 2011).

Teniendo en cuenta que a nivel internacional se han desarrollado diversas investigaciones con respecto a los grados de bilingüismo y su relación con el desarrollo cognitivo del sujeto bilingüe; a través de las cuales se observa como el grado de bilingüismo influye significativamente en el desarrollo de ciertas competencias del sujeto como lo son las habilidades metalingüísticas (Hakuta y Diaz, 1985-1987; Bialystok 1988); se podría argumentar entonces que para determinar más claramente el impacto del bilingüismo en la educación secundaria, no solamente se hace necesario comparar aspectos tan complejos como la

producción argumentativa oral coloquial en LM de estudiantes bilingües frente a sus homólogos, sino además identificar el grado de bilingüismo de los estudiantes colombianos y determinar la relación del grado de bilingüismo con la producción argumentativa oral. De esta manera se podrá tener puntos de referencia claros sobre el desarrollo bilingüe y sus implicaciones en contextos de educación pública en Colombia. En este orden de ideas se plantean las siguientes preguntas de investigación: *¿Cuál es el impacto del bilingüismo escolar en contexto público en el departamento del Quindío sobre la producción argumentativa oral coloquial en lengua materna (LM) de estudiantes de grado noveno?*

De allí se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cuáles son las diferencias o similitudes en la producción argumentativa oral coloquial en LM en estudiantes bilingües de grado 9 en contexto de educación bilingüe y sus homólogos en grado 9 en contexto convencional?
- ¿Cuál es la relación entre el grado de bilingüismo de estudiantes de grado 9 en contexto educativo bilingüe y su producción argumentativa oral coloquial?

Por su parte, el objetivo principal de esta investigación es: *Determinar el impacto del bilingüismo escolar en estudiantes de grado noveno en cuanto a su producción argumentativa oral coloquial en lengua materna (LM)*. Los objetivos específicos que guiarán el presente estudio son:

- Comparar sujetos de grado noveno de secundaria en un programa de educación bilingüe pública y sus homólogos de institución convencional en la producción argumentativa oral coloquial en lengua materna.
- Correlacionar el grado de bilingüismo del estudiante de grado 9 en contexto educativo bilingüe y la producción argumentativa oral coloquial en lengua materna.

El bilingüismo y argumentación oral coloquial son los principales referentes teóricos de esta investigación que serán abordados a continuación. De manera general, el bilingüismo es una realidad lingüística en la humanidad, y por lo demás, es un reto que la sociedad le impone al ser humano. Este término ha sido objeto de estudio a través de varias disciplinas.

Desde la lingüística, el bilingüismo se encuentra referenciado a partir de ciertas perspectivas, las cuales hacen alusión al grado de competencia que debe tener un individuo en las dos lenguas. Macnamara (1967), bajo una perspectiva minimalista, propone que el individuo bilingüe es aquel que posee una competencia mínima en una de las cuatro habilidades comunicativas (escribir, leer, hablar y escuchar) en otra lengua. Desde una postura intermedia, el bilingüismo es definido “como el uso alternado de dos o más lenguas por parte del mismo sujeto” (Weinreich, 1953; Mackey, 1962; Titone, 1976). Desde una perspectiva maximalista el bilingüe debe desarrollar una competencia hablante de forma nativa en dos o más lenguas (Bloomfield, 1935).

Desde la psicolingüística, el bilingüismo es objeto de estudio en cuanto a la habilidad que tiene el sujeto de adquirir dos o más lenguas y los procesos psicológicos que se llevan a cabo a partir de la adquisición y uso de esas lenguas tal como lo señala Cardenas Pérez, E (2013) quien afirma que en el bilingüismo la psicolingüística “estudia los procesos cognitivos del sujeto a través del uso de dos lenguas, y la relación que se establece entre el pensamiento y el lenguaje.” Para Galindo (2012) “el bilingüismo haría referencia al uso de dos o más lenguas-culturas, en relación con las normas sociales que condicionan el uso del lenguaje.” Por su parte Grosjean (2010) afirma que “los bilingües son aquellos quienes usan dos o más lenguajes (o dialectos) en su vida cotidiana”.

En la presente investigación, ubicada en el campo de la psicolingüística con especial interés en el bilingüismo individual, el bilingüismo es definido como la

presencia y uso habitual de dos o más lenguas – culturas, permitiendo de esta manera que el bilingüismo sea definido desde una postura interdisciplinar ya que no solo se tiene en cuenta el sujeto sino también las normas sociales que rigen el uso de las lenguas (Hamers y Blanc, 2000; Galindo, 2012).

En cuanto a los grados de Bilingüismo, el bilingüismo se puede tipificar de acuerdo a seis dimensiones: competencia lingüística alcanzada en las lenguas, organización cognitiva, edad de adquisición de las lenguas, presencia de la L2 en la comunidad, estatus sociocultural y pertenencia e identidad cultural (Titone, 1972; Lambert, 1974; Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2011; 2017). Para fines de esta investigación se delimitarán dos de dichas dimensiones.

Una de las dimensiones que influyen en la clasificación del sujeto bilingüe es la *Competencia lingüística que el individuo alcanza en las lenguas*. De esta manera, el individuo bilingüe puede presentar un bilingüismo limitado/semilinguismo, balanceado/equilibrado o dominante. (Hamers y Blanc, 2000; Baker, 2001). En primer lugar, se habla de bilinguismo limitado/semilinguismo cuando el sujeto bilingüe presenta una competencia mínima o “insuficiente” en ambas lenguas (Baker, 2001). Luego se encuentra el bilingüe balanceado o equilibrado que se refiere al individuo que tiene aproximadamente la misma fluidez o competencia lingüística en ambas lenguas en diferentes contextos (Baker, 2001); sin embargo, ser bilingüe balanceado no significa tener una competencia alta en ambas lenguas. Crystal (2007:412) y Ardila (2012) afirman que el ser bilingüe balanceado es algo “inusual”. Finalmente, se habla de un bilingüismo dominante cuando el individuo presenta una competencia alta en una de sus dos lenguas, generalmente su lengua materna como lo manifiestan Hamers & Blanc (2000). Para Baker (2001) el ser dominante en una de las lenguas depende del contexto o la movilidad geográfica del sujeto.

La otra dimensión que influye en la clasificación del sujeto bilingüe es la *edad de adquisición*. Al momento de adquirir una lengua, la competencia alcanzada en esta y el uso que se le da a la misma, es influenciada por varios aspectos entre ellos la edad que tenga el individuo al momento del inicio de su adquisición. Existen tres tipos de bilingües según la edad de adquisición, estos son bilingües de infancia, de adolescencia y de edad adulta. Los bilingües de infancia son aquellos quienes iniciaron su proceso de adquisición de las lenguas al mismo tiempo en el cual ocurre su desarrollo cognitivo (Hamers y Blanc, 2000). Seguidamente se encuentran los bilingües de adolescencia quienes inician su proceso de adquisición después de los 10 años y finalmente se encuentra el bilingüismo de edad adulta, el cual tiene sus inicios después de la etapa de adolescencia, es decir después de los 20 años. El desarrollo del sujeto bilingüe se ve afectado por la edad de adquisición. Para Galindo (2009) cuanto más temprano el individuo inicie su proceso de adquisición de la L2, podrá tener más ventajas en cuanto a su desarrollo cognitivo y social.

Por otro lado, existen unas fórmulas que permiten el desarrollo del bilingüismo en la educación, estas son: la educación bilingüe, la intensificación de la L2 en el ámbito escolar y LE en el currículo escolar. La educación bilingüe “es la instrucción en dos idiomas y el uso de esas dos lenguas como medio de instrucción para cualquier parte o todo el currículo escolar” (Andersson y Boyer, 1970, p.12). Es decir, se realiza una inmersión en esas lenguas para impartir el conocimiento de otras áreas. Según Baker (2001) los *programas de inmersión* pueden clasificarse en inmersión total, que hace referencia al uso de la L2 como lengua dominante en el proceso de enseñanza aprendizaje y la inmersión parcial que se refiere al uso de la L2 en un 50% en el ámbito escolar, en este tipo de inmersión se alterna el uso de la LM y la L2 para llevar a cabo el currículo escolar.

Además, de acuerdo a la edad existen tres niveles de *inmersión bilingüe*: inmersión temprana en la que los estudiantes inician su proceso en L2 desde los 5 o 6 años, es decir cuando los niños comienzan su experiencia en L2 y esto se

puede dar en preescolar, en la infancia. En segundo lugar, la inmersión media el niño inicia este proceso a la edad de 9 o 10 años y finalmente se habla de inmersión tardía cuando el sujeto inicia este proceso en secundaria. Por otro lado, La intensificación de la L2 hace referencia al aumento de las horas que se imparte en la enseñanza de la L2 pero este idioma no se utiliza como medio de instrucción para otras asignaturas. Finalmente, se establece la enseñanza de la LE como una asignatura más en el currículo escolar a partir de una cantidad de horas mínimas a la semana.

La presente investigación se desarrollará en dos contextos escolares, el primero es un contexto bilingüe en el cual se lleva a cabo la inmersión parcial-temprana de los estudiantes quienes comienzan su experiencia en L2 a los 5 o 6 años, es decir, en preescolar y alternan el uso de su LM y L2 en un 50%. El segundo contexto es de educación convencional donde la LE hace parte del currículo escolar como una asignatura con unas horas mínimas a la semana. Una vez estudiadas las concepciones teóricas de bilingüismo para esta investigación, se abordará los referentes teóricos de *la argumentación oral coloquial*.

La expresión oral es una de las destrezas que el sujeto desarrolla teniendo en cuenta unas pautas en cuanto al uso del lenguaje para comunicarse con efectividad. En términos de expresión ya sea escrita u oral, existe una tipología textual a través de la cual el individuo puede expresar una necesidad, persuadir a los demás, o afirmar un hecho. Según Werlich (1975) existen cinco tipos de textos: narrativos, descriptivos, expositivos, instructivos y argumentativos, los cuales se pueden diferenciar según la intención del sujeto.

Para la presente investigación la tipología textual que se trabajara es la argumentación. Esta tipología textual ha sido objeto de estudio por varios investigadores. Camps y Dolz (1995) sugieren que “la razón de ser de la argumentación es la de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo, tratando de convencer a uno o varios interlocutores o <adversarios> de su valor.”

De igual manera, Fuentes y Alcaide (2007) afirman que “argumentar es un proceso discursivo por el cual el hablante ofrece una serie de enunciados como buenas razones para que su(-s) interlocutor(-es) crea(-n) u opine(-n) de una manera y no de otra, u obre(-n) en una dirección concreta” (p. 9).

Por otra parte, desde los primeros años, la argumentación está presente en el diario vivir de un individuo y esta se da de manera oral; desde pequeños los seres humanos defienden su opinión en diferentes situaciones de manera formal o informal (Ramírez, 2016 citando a Cros, 2005). Para Ramírez (2016) “el argumento oral es la estructura lingüística que se constituye en el comienzo para la defensa de la palabra del sujeto y para la legitimación del poder compartido y sustentado en la razón o la razonabilidad” (p. 60).

Es importante resaltar que la argumentación oral el lenguaje puede ser formal o informal/coloquial. Para Briz, (1996) el lenguaje coloquial es el “uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios” (p. 26). De igual manera, otros autores definen el lenguaje coloquial como algo meramente cotidiano, es decir el habla que espontáneamente se da en una conversación (Beinahuer, citado por Cascón, 2000).

En esta investigación se define la argumentación oral coloquial en LM como la estructura lingüística a través de la cual el individuo presenta, en un lenguaje informal o coloquial, una serie de pensamientos, ideas o puntos de vista a su interlocutor, los cuales debe defender, sustentar, justificar o probar a través de argumentos que se conforman por premisas o razones que apoyan y dan validez a la idea que ofrece el emisor (Vega, 2003; Plantin, 2002; Weston, 2006; Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007; Ramírez, 2016).

METODOLOGÍA

La investigación es de enfoque cuantitativo, el cual “[...] utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población [...]” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.5). De la misma manera la investigación actual se enmarca bajo un diseño no experimental y tiene un alcance correlacional, ya que tiene como objetivo encontrar las diferencias o similitudes en la producción argumentación oral coloquial en LM, en sujetos bilingües y sus homólogos, y de igual manera determinar la relación entre el grado de bilingüismo y la producción argumentativa oral coloquial en LM de sujetos bilingües. Así mismo la investigación es de corte transversal porque realiza una recopilación de datos en un momento único y corto.

Además, el contexto de esta investigación se enmarca en el departamento del Quindío, específicamente en los municipios de Quimbaya y Circasia, donde se intervendrá estudiantes hispanohablantes colombianos en contexto educativo bilingüe en el cual se desarrolla un bilingüismo por inmersión precoz parcial en español-inglés (GE) y además estudiantes de un contexto educativo convencional (GC).

Muestra poblacional

La muestra poblacional parte de dos grupos de estudiantes hispanohablantes colombianos pertenecientes al grado 9 de dos instituciones educativas públicas del Departamento del Quindío. El primer grupo, conformado por estudiantes bilingües y el segundo grupo, conformado por estudiantes de una institución educativa convencional. El proceso de la selección de la muestra se dará a través

de un instrumento de control. Este será una biografía lingüística para hacer equivalencia de los sujetos, para asegurar que lleguen en condiciones académicas similares al estudio. Tanto en el contexto bilingüe como en el contexto convencional, se determinará quienes reciben formación extracurricular en L2, y quienes han cursado todo su proceso académico en dichas instituciones.

Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos serán los siguientes: grabaciones de audio de dos pruebas de producción argumentativa oral coloquial basada en el modelo experimental de Ceballos et al. (2002), la implementación de una rúbrica para evaluar aspectos de la argumentación y una prueba diagnóstica sobre el grado de bilingüismo basada en el test Bilingual Language Profile (Birdsong, Gertken y Amengual, 2012)

RESULTADOS ESPERADOS

Tras la ejecución de esta propuesta de investigación se espera encontrar diferencias o similitudes en cuanto a la producción argumentativa oral coloquial en español (LM) de sujetos de grado noveno en entornos educativos bilingüe y convencional. Además, se espera verificar la relación entre el grado de bilingüismo del estudiante de grado noveno, en contexto educativo bilingüe, y su producción argumentativa oral coloquial en lengua materna. De esta manera, se determinará si el bilingüismo tiene un impacto en el desarrollo cognitivo del sujeto, específicamente en una de las habilidades metalingüísticas como lo es la producción oral de tipo argumentativa.

REFERENCIAS

Andersson T., Boyer M. R. Definitions of Bilingual Education. Bilingual Education in the United States. Washington DC. U.S. Government Printing Office, 1970: 70.

Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. Forma y Función , 25. Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21928398005>> ISSN 0120-338X

Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism (Vol. 27). Multilingual matters.

Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (Vol. 79). Multilingual matters.

Baker, C. (2017) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bilingual Education & Bilingualism. Multilingual Matters.

Ben-Zeev, S. (1981). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48(3), 1009–1018.

Betancourt, R. y Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15 (28), 213-228.

Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental psychology*, 24(4), 560.

Birdsong, D., Gertken, L.M., y Amengual, M. Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>

Bloomfield L., 1933, Language. New York: Holt.

Briz, A. (1996): El español coloquial: situación y uso, Madrid: Arco/Libros.

Camps, A. y Dolz, J. (1995): CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, ISSN 0214- 26, págs. 5-8

Cárdenas Pérez, E. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 66, 24-30.

Cascón, E. (2000). Español coloquial. Per le Scuole superiori. Editorial Edinumen. Pág. 06

Ceballos, E., Correa, N. y Batista, L. (2002). Competencias argumentativas sobre el medio ambiente en primaria y secundaria. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 3(1), 167-186.

Crystal, D. (2007) *How Language Works: How Babies Babble, Words Change Meaning, and Languages Live or Die*. Penguin. Pág 412.

Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2007). La argumentación lingüística y sus medios de expresión. Arco Libros 84 páginas (pag, 9)

Galindo, A. y Moreno, L.M (2008). Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigación de la Universidad del Quindío*, 18, 172-179.

Galindo, A. (2009). Bilingüismo, habilidades metalingüísticas y lenguaje escrito. Acercamiento teórico experimental. Armenia: Editorial Kinesis

Galindo, A. (2012) Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación universitaria bilingüe y tradicional en la Universidad del Quindío, Colombia *Forma y Función*, vol. 25, núm. 2, pp. 115-137

GIA (2016) Competencia argumentativa oral: casos en escuelas rurales.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.

Hakuta, K. y Díaz, R. M. (1985); (1987). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. *Children's language*, 5, 319-344.

Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackey, W. F. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 57-85.

Macnamara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance—a psychological overview. *Journal of social issues*, 23(2), 58-77.

Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackell Publishing.

Ochoa Sierra, L. (2005): “Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de Educación Básica colombiana”, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Peal, E., y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1-23. American Psychological Association

Plantin, C. (2002) *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.

Saer, D.J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal-of Psychology*.

Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona, España: Fontanela.

Torres, I. (2004). Una mirada pedagógica a la escritura de un ensayo argumentativo. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 97-105.

Vega, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. Editorial Montesinos.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton.

Weston, A. (2006) *las claves de la argumentación*. Ariel, 11a ed.

Weil, M. (2012) "Bilingualism and Social Cognitive Development: the Effect of Dual-Language Acquisition on Nonverbal Communication". The College of Wooster Libraries Open Works.

**RELACIÓN ENTRE LA DENSIDAD LÉXICA EN TEXTOS ARGUMENTATIVOS
DE OPINIÓN EN ESPAÑOL (L1), INGLÉS (L2) Y FRANCÉS (L3) DE
ESTUDIANTES DE 8º SEMESTRE DE LENGUAS MODERNAS EN LA
UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO**

**RELATION BETWEEN THE LEXICAL DENSITY IN ARGUMENTATIVE TEXTS
OF OPINION IN SPANISH (L1), ENGLISH (L2), AND FRENCH (L3) IN 8TH
SEMESTER STUDENTS OF MODERN LANGUAGES IN THE UNIVERSITY OF
QUINDÍO**

Gilmar Leandro Gómez Marulanda¹

gilmar1914@hotmail.com

glgomezm@ugvirtual.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹Licenciado en Lenguas Modernas, Licence Arts, Lettres, Langues Mention Langues, Litteratures et Civilisations Etrangères et Régionales de l'Université de Poitiers (France). Docente de lenguas extranjeras. Estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío.

Resumen

La globalización ha hecho del bilingüismo un elemento de gran interés por parte de la comunidad educativa, que en los últimos años se ha convertido en un reto educativo (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). El interés que suscita el bilingüismo ha traído consigo el darse cuenta de diferentes problemáticas (de Mejía, 2006) relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas en contexto escolar. La competencia léxica, según diferentes investigaciones, es base fundamental para el aprendizaje de lenguas (Loureiro, 2011), siendo su adquisición un componente importante en los procesos de formación bilingüe (Loaiza, 2016). En este sentido, en los últimos veinte años, la investigación de los procesos de aprendizaje y enseñanza del léxico en segundas lenguas (L2) ha pasado, de ocupar una posición marginal, a una posición privilegiada dentro de los estudios de la adquisición de una L2 (Catalán, 2002), de aquí la importancia de este tema. Por ello, esta propuesta de investigación pretende estudiar la densidad léxica, no sólo en inglés y francés lenguas extranjeras sino en español, lengua materna, ya que se considera que una riqueza léxica en la primera lengua puede significar una competencia léxica considerable en las otras lenguas que los sujetos en proceso bilingüe estén aprendiendo (Cummins, 1979). Por otra parte, este estudio apunta a un examen del léxico en un texto argumentativo escrito, dado que es esta tipología la que se privilegia en la educación superior y sería pertinente conocer las dinámicas en el uso de las palabras (verbos, sustantivos, adjetivos, sinónimos, antónimos, hiperónimos), de los conectores, de elementos pragmáticos, entre otros (Halliday, 1985), en las tres lenguas que configuran el bilingüismo de los estudiantes de 8º semestre de la licenciatura en lenguas modernas.

Palabras clave: léxico, densidad, trilingüismo, texto argumentativo, relación léxica.

Abstract

Globalization has turned bilingualism into an element of big interest to the educational community (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). This interest also carries

with it a founding of new problematics (Mejía, 2006) related with second language learning and teaching in a school context. Lexical competence, according to different investigations, is a fundamental base for language learning. (Loureiro, 2011), lexical acquisition also happens to be a major component in the process of bilingual education (Loaiza, 2016). In the last twenty years, the research on the processes of lexical learning and teaching in second language has moved from a poorly regarded position to a privileged one within the studies of L2 acquisition (Catalán, 2002), thus the importance of this topic. This is why this research project hopes to study the lexical density in L1, L2, and L3, for a high lexical repertoire in L1 could represent a considerable lexical competence in the other languages the subjects of bilingual process education are involved in (Cummins, 1979). On the other hand, this study wants to measure the vocabulary in a written argumentative text, for this textual typology is considered to be really important in post-secondary education so it will be particularly relevant knowing the dynamics in the use of different words (verbs, nouns, adjectives, synonyms, antonyms, hiperonyms), conjunctions, pragmatic elements, among other elements (Halliday, 1985), in the three languages that form the bilingualism of the subject students, those of 8th semester of Modern languages from the University of Quindío.

Key words: Lexicon, density, trilingualism, argumentative text, lexical relation.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, durante las últimas dos décadas, se viene notando un alto grado de interés en torno al tema del bilingüismo, el fenómeno de competencia y comunicación en dos o más lenguas (Lam, 2001; Hamers y Blanc, 2000), y de la educación bilingüe, el uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en el currículo escolar (Cohen 1975). A partir del reconocimiento explícito en la Constitución Política (1991) de Colombia como una nación multilingüe y pluricultural, y gracias a la apertura económica, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado políticas de bilingüismo. Más recientemente, El

Programa Nacional de Inglés “Colombia Very Well!” (2015 – 2025) ha focalizado, de manera directa, la atención de las autoridades educativas, los profesores, directivos, padres de familia e investigadores sobre la problemática del bilingüismo y de la educación bilingüe a nivel nacional (Mejía, 2006).

Por otra parte, el desarrollo de la lengua materna o de la primera lengua se convierte en la base para la adquisición de una lengua adicional como sostiene Hakuta (1986), siendo la adquisición del léxico un componente importante en los procesos de formación bilingüe en contexto escolar (Loaiza, 2016). En los últimos veinte años, la investigación de los procesos de aprendizaje y enseñanza del léxico en segundas lenguas (L2) ha pasado de ocupar una posición marginal a una posición privilegiada dentro de los estudios de adquisición, aprendizaje y enseñanza de L2 (Catalán, 2002). Uno de los rasgos fundamentales de la competencia léxica, entendida como el conocimiento del vocabulario y la capacidad de usarlo (MCER), es su capacidad de poder establecer relaciones entre las palabras. A estas características añadiremos que la competencia léxica es distinta en cada persona en función de la edad, sexo, desarrollo cognitivo, y experiencia del mundo (Catalán, 2002). Algunas investigaciones han evidenciado que la habilidad narrativa en una segunda lengua va acompañada de un uso pobre del vocabulario, poco control sobre el sistema de verbos, inconsistencias morfológicas, sintácticas y lexicales (Ordoñez, 2000, pp. 167-168). El léxico es así necesario, pues en el proceso de enseñanza/aprendizaje del conocimiento léxico se incluyen varias competencias, dentro de ellas, la gramatical, la sintáctica y el conocimiento sintáctico-oracional; estos aspectos parecen ser afectados por el nivel de conocimiento lexical de cada sujeto (Loureiro, 2011).

El léxico y los diferentes fenómenos que lo afectan han sido importante materia de discusión en diferentes contextos tanto nacionales como internacionales. En el contexto local, se han hecho investigaciones sobre el bilingüismo y en algunas de estas investigaciones se ha traído a colación la incidencia del bilingüismo sobre el uso del léxico en diferentes sujetos (Valencia Castrillón, 2016). Se evidencian

también trabajos a nivel nacional como el de Ferro & Galvis (2006) sobre la densidad del léxico que tienen los estudiantes bogotanos, donde se asume que la densidad léxica es la consistencia semántica que posee un texto según el número de palabras nocionales que lo componen (López Morales, 1984). Por otra parte, investigaciones internacionales muestran estudios contrastivos a nivel lexical en francés y en español (Calix, 2014). Estas investigaciones son importantes porque nos permiten analizar el problema desde una perspectiva trilingüe además de permitir transferir todo este bagaje teórico a un campo de acción local.

Por otra parte, la competencia léxica de un sujeto bilingüe puede variar según la tipología textual, el contexto y el medio oral o escrito bajo los cuales elabore sus discursos, dado que entre lo oral y lo escrito hay distancias formales, que seguramente se reflejarán en el tipo de palabras utilizadas (verbos, sustantivos, adjetivos, sinónimos, antónimos, hiperónimos) en los conectores, en los elementos pragmáticos, entre otros (Halliday, 1985). De acuerdo con estos planteamientos, y con el desarrollo psicosocial, cognitivo y lingüístico de los estudiantes, el sistema escolar aborda las diferentes tipologías textuales, siendo la argumentación una de las tipologías textuales más trabajadas en la educación superior, y por ende en las licenciaturas en lenguas modernas en la habilidad de escritura, tanto en la primera lengua como en las lenguas adicionales. Por ello, se propone estudiar, en el contexto de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la densidad léxica en textos argumentativos de opinión, ya que una riqueza léxica en la lengua materna puede significar una densidad léxica considerablemente elevada en las otras lenguas que los sujetos en proceso bilingüe estén aprendiendo (Cummins, 1979). Se escoge el texto argumentativo de opinión a través de una carta petitoria puesto que esta tipología textual permite al individuo escribir sobre la posición que tiene frente a una discusión, expresar los valores que caracterizan su identidad social e ideológica (Charaudeau, 1998).

Es menester entonces, resaltar aquellos aspectos en los cuales la investigación relacionada con la densidad léxica no ha ahondado mucho hasta hoy. En primer

lugar, se encuentran estudios contrastivos entre dos lenguas, por ejemplo español y francés (Marot, 2014) pero pocos lo han hecho involucrando una tercera lengua y no hay evidencia de ello a nivel local. Por ende, cabe preguntarse y a su vez destacar la importancia de la relación tridireccional en español, francés e inglés a nivel de densidad léxica en el contexto de una licenciatura en lenguas modernas colombiana. Estudiar la densidad léxica es importante; Pittman (2003) menciona que cuando se estudia una segunda lengua, a la hora de enseñar lectura, habla, escucha o comprensión auditiva el léxico tiene mucha más relevancia que otras competencias puesto que es a partir de esta que la habilidad en las mismas puede verse mejorada o no. Es así como esta propuesta de investigación busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación de la densidad léxica en textos argumentativos de opinión a nivel tridireccional en español (L1), inglés (L2) y francés (L3) en estudiantes de 8° semestre en una Licenciatura de Lenguas Modernas en una universidad pública del Quindío?

Para ello, se formula como objetivo general evidenciar la relación de la densidad léxica en textos argumentativos de opinión en sentido tridireccional en español (L1), inglés (L2) y francés (L3) en estudiantes de 8° semestre de una licenciatura en Lenguas Modernas de una universidad pública del Quindío. Como pasos en el logro del objetivo general se formulan entonces los objetivos específicos, los cuales apuntan a medir la densidad léxica en español, inglés y francés de estudiantes de 8° semestre de licenciatura en lenguas modernas en textos argumentativos de opinión; contrastar los resultados del diagnóstico de densidad léxica en los textos argumentativos de opinión y correlacionar la densidad léxica en español, inglés y francés con el nivel de desempeño de los textos argumentativos.

La enseñanza y aprendizaje del léxico han sido temas de discusión en los últimos años, diferentes autores han visto en estos elementos piezas claves para la comprensión y aprendizaje de una nueva lengua, además de unos elementos indisociables en la formación bilingüe. Es necesario entonces analizar los estudios

que describen la relación que existe entre el léxico, la densidad y adquisición del mismo con el aprendizaje de una L2 y/o L3.

Aspectos como el vocabulario, su densidad, riqueza e incidencia, han sido temas centrales de estudio en contextos tanto internacionales como nacionales. En el contexto internacional cabe remontarse a estudios léxico-estadísticos como los de López Morales (1995), quien en un estudio en Puerto Rico, trabaja sobre la frecuencia y disponibilidad léxica de diferentes individuos situados en diferentes contextos socio-culturales dando como resultado una necesidad de apartarse del estudio del léxico como unidad en un corpus dado y propone más bien trabajar sobre las lexías de actualización potencial que abren paso, no solo a una mayor integración del léxico del hablante sino que, a su vez, a la de una comunidad de hablantes. Igualmente, Caverio (2012) contextualiza la situación léxico-semántica entre lenguas emparentadas en áreas concernientes al turismo entre hablantes de español y hablantes de francés contrastando su disponibilidad lexical y analizando los cambios semánticos propios de dicha área. En su estudio muestra como la relación entre estas dos lenguas (Español – Francés) dan paso a la comprensión y producción de las mismas en diferentes aspectos léxico – semánticos y como dicha relación permite la creación de nuevos términos producto de su interacción. Así mismo, la autora muestra como la relación entre el español y el francés da cabida a una modificación a nivel lexical, ejemplifica entonces: En cuanto al verbo *arriver*, cuyo sentido inicial era “alcanzar la orilla” (*atteindre le rivage*), ha pasado a significar “llegar” (*atteindre un lieu quelconque*). La autora concluye que la interacción entre el español y el francés en un contexto específico, en este caso el de turismo y transporte en España, evidencia la existencia de una identidad léxica concebida como un significado creado en y a través de la lengua, susceptible de evolucionar en el discurso pero cuyo sentido está condicionado en parte por el sistema en el cual se encuentra. Por otra parte trabajos sobre la competencia léxica en estudiantes de francés como lengua extranjera muestran la importancia de convertir el plurilingüismo en objetivo principal de estudio, al cual no se le da la importancia necesaria según de la Maya. (2015).

En este sentido, de la Maya (2015) plantea que el papel de la L1 y la L2 deben ser tomados en cuenta a la hora de aprender una L3, ya que esta puede llevar a concebir una perspectiva plurilingüe del aprendizaje de idiomas además de facilitar el desarrollo de diferentes niveles lingüísticos como metalingüísticos entre los cuales destaca la densidad lexical y competencia en la misma. Estudios más recientes, como los de Santos-Díaz en 2017, proponen analizar la incidencia de la frecuencia de lectura en la competencia léxica en español y en lengua extranjera (inglés y francés) en 171 estudiantes de Master en Profesorado de la Universidad de Málaga, lo cual se ejecutó tomando como punto de partida la hipótesis de que la lectura contribuye a mejorar el conocimiento receptivo del léxico. Los resultados del estudio muestran que la correlación entre el vocabulario con la frecuencia de lectura es mayor en lengua extranjera que en español, aun así, es menester distinguir entre inglés y francés, ya que los resultados difieren. La autora concluye que la lectura supone un fortalecimiento del papel del léxico disponible en la lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Esta misma autora, en el 2018, evidencia que la disponibilidad lexical de los estudiantes está asociada a sus contextos sociales, económicos y educativos, pues la autora enfatiza gran importancia en el tipo de formación académica de los sujetos a estudiar. En su estudio arroja datos como estos “la media de palabras aportadas según la frecuencia de uso de la lengua extranjera en clase es muy similar en todos los casos y, en ocasiones, cuando aumenta el uso de la lengua disminuye el número de palabras.” Todo esto lo infiere a través del uso de evaluaciones adaptadas al contexto universitario malagueño.

En el contexto nacional trabajos como el de Marot (2014) hacen énfasis en estudiar el contexto en el cual se evalúan los hablantes ya que, según la autora, todo enunciado nace de un contexto y es por lo tanto indisociable del mismo por ende hacer una presentación del léxico en su contexto es imperativo, la autora trae incluso a discusión la integración del léxico en la memoria semántica. Además de esto la investigadora presenta una manera eficaz de abordar la enseñanza y

análisis de la competencia lexical a través de una estimulación temprana con la sinonimia que presentan lenguas inteligibles entre si como es el caso del español y el francés. La autora concluye en su investigación que el trabajar el léxico, su densidad y competencia, abre también la puerta a una enseñanza que integra los diferentes elementos importantes en la enseñanza de una lengua extranjera (en su caso francés), elementos como pronunciación, gramática y sintaxis.

En el contexto local estudios como el de García Botero (2015) toman un giro hacia la relación tri-direccional en la producción escrita en español, inglés y francés, este estudio concluye que existe una ventaja en la producción escrita en los estudiantes que utilizan las tres lenguas en diferentes contextos. Por su parte, Valencia Castrillón en 2016 describe la relación entre el bilingüismo y la densidad y diversidad léxica en español y en inglés de sujetos en formación bilingüe (español-inglés). En su estudio, la autora muestra que la organización cognitiva bilingüe sostiene una relación con la diversidad y densidad del léxico a nivel escrito. La autora midió el trabajo de tres grupos diferentes compuestos por estudiantes en formación bilingüe coordinados, compuestos y subordinados. La autora afirma que al tratarse de niños de grados elementales en bilingüismo temprano los grupos de bilingües compuestos y subordinados terminaran siendo los más representativos. La investigadora concluye que las habilidades para el uso de vocabulario están asociadas con el desempeño en la escritura en los primeros años de la escuela primaria.

En cuanto a los estudios sobre la competencia argumentativa escrita en un contexto bilingüe, en el contexto internacional Liu & Furneaux (2013) y Dong (1999) evidencian que el texto argumentativo a nivel escrito y la cultura que tienen los estudiantes universitarios no pueden ser elementos dissociables. Liu & Furneaux (2013) concluyen que los diferentes elementos discursivos que se encuentran en los textos argumentativos pueden tener variedades en su composición dependiendo de las particularidades culturales de cada uno de los sujetos, por su parte Dong (1999) muestra que algunos estudiantes prefieren no

explicitar elementos propios de su cultura puesto que están conscientes de la posible confusión en la que pueden caer sus interlocutores a la hora de leerlos.

En el contexto local se aprecian autores como Loaiza (2016), Galindo y Moreno (2012) quienes trabajan sobre la escritura argumentativa a nivel universitario. Loaiza (2016) muestra que la riqueza en la lengua materna se va a ver reflejada en el desempeño de la L2. Confirmando pues que un buen desarrollo de la lengua materna influye positivamente en el desarrollo de una L2 y posiblemente una L3. Por su parte Galindo y Moreno (2012) trabajaron el texto argumentativo con estudiantes monolingües y bilingües, concluyendo que dichos estudiantes no presentaban diferencias sustanciales en su producción escritural.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente en el contexto local e internacional y como elementos de la L1 afectan la L2 es necesario traer a colación nuevamente la hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1983) y bajo el mismo mostrar la importancia de trabajar en un nivel tridireccional la densidad léxica en textos argumentativos de opinión debido a la falta de trabajos sobre este fenómeno en particular.

MARCO TEÓRICO

Diferentes conceptos sustentan esta propuesta de investigación, entre ellos bilingüismo, el léxico, su densidad y competencia, el texto su tipología textual entre otros.

El bilingüismo podría definirse como la habilidad psico y sociolingüística que faculta a la persona para usar el acervo bilingüe que posee de una o varias lenguas, en relación con la situación de comunicación en la cual está inmerso y con las normas sociales que determinan el uso de tal o cual sistema (Galindo, 2012). El bilingüismo ha sido un fenómeno analizado de manera reducida, esto puede entenderse como producto de la globalización por la cual atraviesa el país.

Esta globalización sitúa al inglés como la lengua extranjera más prestigiosa y dominante en Colombia (Giraldo Valencia, 2006). El aprendizaje de una segunda lengua se ha convertido en un asunto de gran interés para la sociedad colombiana y al ser el inglés considerado como una lengua de prestigio, se ha convertido en el idioma que designa el norte en la construcción de modelos educativos bilingües. En Colombia, son los colegios privados bilingües los cuales han desarrollado programas de educación bilingüe en los niveles de primaria y secundaria. Fonseca y Truscott (2011), mencionan que hay una intensidad mayor en el estudio de lengua extranjera que en lengua materna. Galindo (2009) involucra la educación universitaria en el contexto escolar y menciona que los programas como lenguas modernas tienen como objetivo que el bilingüe además de dominar su lengua materna muestre habilidades psicolingüísticas y sociolingüísticas para usar una o varias lenguas. Es necesario entonces tomar estos autores en cuenta y reflexionar sobre la posición que se le da a cada una de las lenguas involucradas en esta investigación, podría decirse que en el contexto escolar colombiano el bilingüismo está direccionada a la adquisición y maestría del inglés.

Otro concepto importante en esta investigación es el *léxico*, el cual la RAE (Real Academia de la Lengua) define como aquel componente de la lengua “Que expresa contenidos o conceptos propios del léxico, por oposición a los característicos de la gramática; vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado, etc.” Por otra parte, De Groot (2011: 83), afirma que el vocabulario es de crucial importancia para el aprendiente de una lengua extranjera. Para el principiante puede incluso considerarse el componente más relevante del lenguaje. Por otra parte el nivel lexical guarda estrecha relación con otros niveles de la lengua, esto supone una imperativa necesidad a la hora de abordar el elemento lexical en esta investigación. Abdelilah Bauer (2007), evidencia diferencias en la adquisición del léxico de la L2, éste muestra como los sujetos del estudio adquirían su vocabulario de maneras diferentes, unos aprendían con facilidad diferentes sustantivos y otros un vocabulario con un trasfondo social que

permitía una función contextual del vocabulario. Del vocabulario se puede decir que hay un elemento individual que afecta la adquisición del mismo y que este es de vital importancia para la efectiva construcción de frases en una L2.

Al hablar del léxico es necesario traer a colación conceptos como competencia y densidad léxica. La competencia léxica se define según Cassany (1998) como el dominio del vocabulario el cual consiste tanto en el conocimiento de las palabras y de los conceptos a los que se refieren, como en las diversas estrategias para usarlos con eficacia y adecuación. Por otra parte, de la densidad léxica según el CVC (Centro Virtual Cervantes) se puede decir que es una medida estadística que se emplea en la investigación que se lleva a cabo en dos ámbitos distintos. Por un lado, es un dato que permite conocer el dominio léxico de los aprendientes; generalmente, los aprendientes —tanto los niños que hacen producciones en su propia lengua como los adultos que aprenden una lengua extranjera— producen textos con una densidad léxica menor que los nativos adultos, y la densidad léxica crece a medida que aumenta su dominio del idioma. Autores como Flórez (2015) sugieren que a mayor densidad sintáctica, mayor interferencia en el desarrollo de la capacidad cognitiva del bilingüe en relación al aprendizaje de lenguas, por supuesto, el léxico entra a ser un elemento de análisis en esta observación que el autor propone. Esto cobra a su vez mas peso cuando se recuerda la hipótesis de interdependencia de Cummins (1979), donde el autor hipotetiza que, para poder adquirir un nivel de ejecución considerable en la L2, se hace imperativo un nivel de desarrollo adecuado en la L1. Se sostiene que el desarrollo de las competencias en la L2, la competencia léxica incluida cabe aclarar, está completamente ligado con el nivel de competencias desarrolladas en la L1. Se sugiere entonces que la densidad léxica y la competencia en la L1 afectarían la densidad y competencia léxica en la L2 y, en el caso de esta investigación, en la L3.

Otro concepto a definir es el de *texto*, el cual Van Dijk (1993:32) describe como: “... una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un discurso. Aquellas expresiones a las que puede asignarse estructura textual son,

pues, discursos aceptables de la lengua—en este nivel de explicación de la aceptabilidad— esto es, están bien formados y son interpretables”. El texto, en esta investigación, se planea abordar desde una perspectiva analítica y evaluar a través de una rúbrica compuesta por tres componentes (superestructura, macroestructura y microestructura) con sus respectivas dimensiones (Loaiza, 2016).

La tipología textual a trabajar es la del texto argumentativo, el cual Grize (1982) manifiesta debe contener proposiciones que muestren la opinión que defiende el locutor y los argumentos que esgrime para sustentarla, además, para que sea eficaz, proposiciones tendentes a responder con anticipación a las preguntas o dudas de los posibles interlocutores y a impedir o refutar el contradiscurso que presuntamente estos podrían llevar a cabo. Sobre este tipo de texto se trabajará la carta petitoria como género discursivo, el cual Bajtín (1978) define como una serie estable de enunciados del lenguaje que son agrupados porque tienen ciertas similitudes en su contenido temático, en su estilo verbal y en su estructura y composición. Loaiza (2016) sugiere que la habilidad de escribir textos que logren convencer al lector a través de la argumentación, el ejemplo y la ilustración deben ser competencias a desarrollar tanto en L1 como en L2 en los contextos universitarios. De esto se podría sugerir que una carta petitoria abre paso a la argumentación (enfoque principal de esta investigación) y por ende es de vital importancia desarrollarla y permitirle al estudiante crear una carta petitoria en inglés, francés y español para mas tarde medir sus capacidades argumentativas.

METODOLOGÍA

Como el objetivo de esta investigación es analizar la relación de la densidad léxica en textos argumentativos de opinión a nivel tridireccional en español (L1), inglés (L2) y francés (L3) es necesario entonces trabajar desde una perspectiva empírico analítica. Debido a que se pretende estudiar y correlacionar dos variables es necesario entonces hacer un trabajo de observación, cabe aclarar que se espera controlar y observar las variables, no es objetivo de esta investigación manipular

las mismas ergo la necesidad de una posición empírico-analítica en esta investigación (Jiménez & Cerón, 1992). Se utilizará un diseño no experimental ya que se pretende observar las variables y no manipularlas, por lo que no compete un grupo experimental ni de control. Aquí se quiere analizar y evidenciar la relación entre el léxico de una lengua y otra. Este diseño no experimental es de carácter transeccional y de tipo correlacional. Aquí se habla de un diseño transeccional ya que este fenómeno de densidad y competencia léxica se pretende examinar de manera sincrónica y no diacrónica; es correlacional puesto que este estudio tiene como objetivo analizar la correlación entre la densidad léxica en tres lenguas (español, francés, inglés) además de la competencia léxica de las mismas. En esta investigación, se reitera, no se pretende manipular variables, solo medirlas y observarlas.

Los sujetos a estudiar son personas en formación bilingüe – trilingüe, específicamente, estudiantes de 8° semestre de una Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de una universidad pública del Quindío. Se escoge este nivel, ya que para 8° semestre los estudiantes de esta licenciatura han alcanzado un nivel de proficiencia avanzado en las lenguas que oferta dicho programa.

Los instrumentos metodológicos del estudio van de la mano con 3 fases de trabajo, cada una con su respectivo objetivo específico: 1) Exploración e identificación de elementos: En esta fase se medirá y evaluará la densidad léxica en español, inglés y francés de estudiantes de 8° semestre de licenciatura en lenguas modernas a través de textos argumentativos de opinión escritos en español, inglés y francés. 2) Análisis de contenido: En esta fase se analizarán los resultados de la identificación de densidad léxica en español, inglés y francés además de los textos argumentativos de opinión producidos por los estudiantes. 3) Contrastación de análisis: En esta última fase se correlacionará la densidad léxica en español, inglés y francés comparando y contrastando los textos argumentativos de opinión de los estudiantes.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera confirmar la hipótesis de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins en 1979, esto claro a nivel lexical, demostrando que a mayor riqueza léxica en la lengua materna (español) mayor competencia léxica en la L2 y la L3, inglés y francés respectivamente en el caso de esta investigación.

REFERENCIAS

- Abdelilah - Bauer, B. (2007). *El desafío del bilingüismo*. Madrid: Morata.
- Calix, P. M. (2014). Aprendizaje contrastivo del léxico y otras estrategias para estudiantes francófonos, *Biblioteca virtual red ELE*, 15.
- Cassany, D. (1998), *Enseñar Lengua* (pp. 39-50). Editorial Graó. Barcelona, España.
- Catalán, R. M. J. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 149-162.
- Castrillón, M. L. V. (2016). El bilingüismo y su incidencia en el léxico infantil bilingüe. *Infancias imágenes*, 15(2), 194-207.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Cohen, A. D. (1975): *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Newbury House, Massachussetts.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Working Papers on Bilingualism.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Revista Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.). *The handbook of language teaching* (pp. 161–181). Malden: Wiley Blackwell

Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.). *The handbook of language teaching* (pp. 161–181). Malden: Wiley Blackwell.

De Groot, A. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. Nueva York: Psychology Press.

De Mejía, A. M. (2006). Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8.

De la Maya Retamar, G. (2015). El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como segunda lengua extranjera en la ESO (Doctoral dissertation, Universidad de Extremadura).

Ferro, G. M., & Galvis, Á. W. S. (2006). Disponibilidad léxica en estudiantes bogotanos. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 24, 3-26.

Flórez, J.E. (2015). La planificación del bilingüismo en estudiantes de inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma De México (UNAM). (Tesis inédita de maestría). UNAM, México.

Galindo, A. y Moreno, L. (2012). Producción argumentativa escrita en lengua materna de estudiantes en formación bilingüe universitaria de licenciatura en lenguas modernas en la Universidad del Quindío, Colombia. *Revista ELA*.

García Botero, J. (2015). Influencia lingüística de la lengua materna (español) y la segunda lengua (francés) en la producción escrita en tercera lengua (inglés) de estudiantes bilingües en un contexto escolar de inmersión precoz parcial. Trabajo de grado de Maestría. Universidad del Quindío, Colombia.

Hakuta, K. (1985). *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*. New York Basic Books

Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London, Longman.

Hamers, J.F.; Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, UK. 2nd ed.

Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liu, X., y Furneaux, C. (2013). A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese university students' argumentative writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 74-96.

Loaiza, N. (2016). Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas. Tesis doctoral inédita, Universidad del Quindío, Colombia.

López Morales, H. (1984). Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español. Madrid: Playor.

López Morales, H. (1995-1996). Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente.

Loureiro, V. J. (2011). La enseñanza de la competencia gramatical en E.

Marot, J. (2014). El aprendizaje lexical en francés lengua extranjera: teorías de la adquisición y prácticas de clase. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*, 6(13).

Ordoñez, C. L. (2000). Oral bilingual proficiency of Colombian adolescents. Harvard: Tesis Doctoral.

Pittman, W. (2003) Building vocabulary through prefixes, roots and suffixes. The Internet TESL Journal 9(7). [<http://iteslj.org/>]

Pittman, W. (2003) Building vocabulary through prefixes, roots and suffixes. *The Internet TESL Journal* 9(7).

Santos-Díaz, I. C. (2017). Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 79-88.

Santos-Díaz, I. C. (2018). Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible.

Truscott, A.-M., López, A. & Peña, B. (Eds.). (2011). *Bilingüismo en el contexto colombiano: Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: CIFE Universidad de los Andes.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

**ESTILOS DE PENSAMIENTO DIVERGENTE Y CONVERGENTE EN LA
DIÉGESIS DEL CUENTO EN L1 Y L2 EN SUJETOS EN FORMACIÓN
BILINGÜE EN IX GRADO DE ENRIQUECIMIENTO POR INMERSIÓN PRECOZ
TOTAL**

**STYLES OF DIVERGENT AND CONVERGENT THINKING IN THE DIEGESIS OF
THE TALE IN L1 AND L2 IN SUBJECTS IN BILINGUAL TRAINING IN 9TH
GRADE OF ENRICHMENT BY EARLY TOTAL IMMERSION**

Clarena Sierra Orozco¹

klap_4@hotmail.com

Maestría en Ciencias de la Educacion

Universidad del Quindio

Armenia, Colombia

¹ Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío y estudiante de la Maestría en Ciencias de la Educación, a la cual está adscrito este trabajo de grado, dirigido por el Mg. Jorge Hernán Herrera Pineda del grupo ESAPIDEX-B.

Resumen

Este trabajo busca caracterizar los estilos de pensamiento divergente y convergente en la diégesis¹ en L1 y L2 que producen sujetos en formación bilingüe consecutiva en educación secundaria de IX grado. Se parte del supuesto que los sujetos bilingües de este estudio a la hora de narrar cuentos escritos en L2 promueven en las diégesis una amplia cantidad de categorías que conllevan a un estilo de pensamiento divergente mientras que en los cuentos en L1 las diégesis cuentan con mayor cantidad de categorías que conllevan a un estilo de pensamiento convergente. Lo anterior porque la población problematizada pertenecerá a una institución privada bilingüe de Armenia, de básica secundaria de grado noveno, la cual se escogerá de forma aleatoria encaja dentro de lo que psicolingüísticamente y según los planteamientos del desarrollo cognitivo de Piaget se define como etapa lógico-formal. Se trata del periodo en que el sujeto, llegando al inicio de la adolescencia, es capaz de realizar operaciones formales, manifestándose la capacidad de pensar en términos abstractos, llevar a cabo cálculos matemáticos, pensar creativamente, e imaginar el resultado de acciones o situaciones reales o ficticias particulares. Se espera como resultado, en este proyecto de grado, que el pensamiento divergente se vea reflejado en los escritos en L2 y el pensamiento convergente en los escritos en L1. Metodológicamente se aborda el enfoque cualitativo con diseño hermenéutico y alcance descriptivo porque se trata de un trabajo que requiere de un proceso en el que es preciso interpretar y a la vez describir las dinámicas de los cuentos.

Palabras clave: Bilingüismo, lengua extranjera, lengua materna, pensamiento divergente, pensamiento convergente, cuento, diégesis

Abstract

This study seeks to characterize divergent and convergent thinking styles in the diegesis in L1 and L2 that produce subjects in consecutive bilingual formation in secondary education of IX grade. It is assumed that the bilingual subjects of this study when they write tales in L2, promote in the diegesis a huge number of categories that lead to divergent thinking style while in the tales in L1 the diegesis have a greater amount of categories that lead to a style of convergent thinking, this is why the problematized population will belong to a private bilingual institution in Armenia, ninth-grade secondary basic of which it will be chosen in a random way fits within what psycholinguistically and according to the

¹ La palabra diégesis, proveniente del griego significa «exposición», «relato», «explicación». Según la RAE es el desarrollo narrativo de los hechos que suelen darse en una obra literaria, en este caso el cuento.

approaches of the Piaget's cognitive development is defined as a logical-formal stage. This is the period when the subject arrive and grow at the beginning of adolescence is able to perform formal operations, demonstrating the ability to think in abstract terms, carry out mathematical calculations, think creatively, and imagine the result of actions or situations real or fictitious particular. The expected results in this degree project are that the divergent thinking is reflected in the writings in L2 and the convergent thinking in the writings in L1. Methodologically, the qualitative approach with hermeneutic design and descriptive scope is approached because it is a study in which a process is required in which it is necessary to interpret and at the same time describe in the stories.

Key words: bilingualism, foreign language, first language, second language, divergent thinking, convergent thinking, tale, diegesis.

INTRODUCCION

Hoy en día, las personas se enfrentan a un reto importante en la civilización. Este reto trae muchas oportunidades en todos los campos como educativo, laboral, lingüístico, social entre otros. Este reto es el bilingüismo. Según Richards (1992) el bilingüismo es el uso de dos lenguas en una persona o de habitantes de una región o un país en concreto, aunque actualmente el concepto de bilingüismo se refiere también al uso de más de dos lenguas. Esta persona desarrolla altamente las 4 habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) de los dos idiomas para comunicarse, según la visión de Bloomfield (1933) o de manera diferencial de acuerdo con sus necesidades y el contexto en que esté inmerso, según Grosjean (1985). Por esta razón, el mundo actual nos ofrece muchos beneficios que van de la mano con el bilingüismo.

En cuanto a lo cultural, el bilingüismo nos ayuda a entender otras formas de vida y respetar sus creencias, pensamientos y costumbres. Por otro lado a nivel cognitivo nos ayuda a tener mentes flexibles y creativas con mejores resultados sobre tareas mentales y resolución de problemas (Bialystok, 2010). A lo largo de los años, las opiniones sobre el bilingüismo y sus efectos han cambiado, ya que muchos investigadores han indagado sobre sus efectos cognitivos positivos o

negativos. Por lo tanto, en este estudio se indaga acerca de qué tan creativos son los sujetos bilingües a la hora de escribir un cuento en lengua materna y lengua extranjera. Para esto las diégesis de Genette juegan un papel importante, ya que nos permite examinar la imaginación en sus escritos por medio de las categorías de estilos de pensamiento divergente y convergente de Sternberg en lengua materna y lengua extranjera.

Los sujetos bilingües a la hora de narrar cuentos escritos en L2 promueven en las diégesis una amplia cantidad de categorías divergentes en lengua extranjera por cuenta de su formación bilingüe a la que están expuestos por procesos de inmersión bilingüe, lo cual les exige no sólo comunicarse en L2 sino que además les facilita la manipulación de la lengua de manera consciente (Gombert, 1990).

Los conceptos fundamentales que sustentan teóricamente este trabajo son: bilingüismo y educación bilingüe, pensamiento divergente y convergente.

Bilingüismo

El concepto de bilingüismo ha cambiado a través del tiempo. Por esta razón, es complejo definirlo con precisión. Diferentes perspectivas, entre ellas lingüística, sociológica, política, cultural, psicológica y pedagógica han sido incorporadas al estudio del bilingüismo. El bilingüismo se ha definido como el uso de dos lenguas en un mismo lugar y en una sola persona (Sanguinety, 2002). Otra visión del bilingüismo asume que, además de las habilidades lingüísticas en la primera lengua, la persona puede desarrollar algún nivel en una o varias de las habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) en la segunda lengua (Macnamara, 1969). Mientras que otra visión asume el bilingüismo como la competencia para hablar dos lenguas como lo hacen los nativos de lengua materna (Bloomfield, 1933).

Desde el campo de la psicolingüística, el bilingüismo se centra en el aprendizaje cognitivo para la adquisición de una lengua. Existen varios tipos de bilingüismo;

balanceado: estos tipos de bilingües se caracterizan por tener una competencia equilibrada en las dos lenguas. Dominante: como su nombre lo indica, el bilingüe es dominante en una de las dos lenguas, en el mayor de los casos a su lengua materna. (Alarcón, 2003). Coordinado: la persona bilingüe habla las dos lenguas como una persona monolingüe, sin ninguna interferencia o mezcla de una lengua con la otra. Por otro lado, el bilingüe compuesto mezcla las dos lenguas para tener una comunicación, según Weinreich (1953). El bilingüismo subordinado utiliza mucho la traducción de ambas lenguas para crear enunciados, ya que la segunda lengua esté en fases iniciales de desarrollo. (Paradis, 1987). El bilingüe coordinado tiene habilidad para la competencia comunicativa, ya que no hace interferencia en las dos lenguas (Signoret, 2003). Por otra parte, el bilingüismo simultáneo y sucesivo se centra en el momento en el que el sujeto está aprendiendo las lenguas; el simultaneo hace referencia a que las lenguas se aprendieron al mismo tiempo, y el sucesivo primero aprende su L1, es decir su lengua materna, para después aprender su segunda lengua. El bilingüismo incompleto evidencia un desarrollo lingüístico inferior en una lengua con respecto a la otra, la mayoría de los casos este desarrollo inferior se presenta en la segunda lengua ya que la lengua materna está más afinada y madura. Por otra parte, el bilingüismo completo presenta un desarrollo lingüístico equilibrado en las dos lenguas. Por esta razón, el sujeto bilingüe presenta un mayor nivel de fluidez en su habilidad comunicativa, (Paradis, 1987).

Por otro lado, en el campo de la sociolingüística, el bilingüismo se centra en el aprendizaje de una lengua a través del contacto de lenguas/culturas dentro de la sociedad, (Cummins, 2005). Asimismo, esta perspectiva teórica estudia las transformaciones entre la estructura social y lingüística en una sociedad, también las dimensiones cognitivas que existen en la sociedad y la cultura. Sin embargo, el bilingüismo está ligado por fuerzas sociales, políticas, económicas y culturales, ya que las personas que saben más de una lengua tienen más poder en la sociedad porque ganan más dinero o puede acceder y conocer más culturas. (Bermúdez, Fandiño, 2017). Por otro lado, en el campo de la sociolingüística, Gardner y

Lambert (1972) identifican dos clases de motivación para la adquisición de una lengua; la motivación instrumental y la integradora. La primera hace referencia a que el sujeto toma la decisión de aprender una segunda lengua para beneficios profesionales, académicos u obtener información en diferentes campos de la tecnología. La segunda, la persona bilingüe siente el interés de aprender y adaptar la cultura de la segunda lengua a su lengua materna.

Otro concepto importante en este proyecto es el de pensamiento divergente o pensamiento lateral, el cual es un pensamiento libre que permite tener muchas soluciones ingeniosas y creativas a un problema (De Bono, 1970). Según de Bono la mayoría de los seres humanos es capaz de ver solamente una forma de resolver los problemas, mientras que hay diferentes formas de resolverlo. El pensamiento divergente permite resolver los problemas creativamente. Este pensamiento hace que las personas sean más entusiastas, optimistas. “El pensamiento lateral tiene como fin la creación de nuevas ideas, normalmente se relacionan las ideas nuevas con el ámbito de la invención técnica; sin embargo, la invención de nuevos dispositivos técnicos es sólo uno de los múltiples aspectos que derivan de la creatividad. Las nuevas ideas son factores de cambio y progreso en todos los campos, desde la ciencia y el arte, a la política y la felicidad personal” (Bono, 1970).

Para Guilford (1950), iniciador de la teoría de la creatividad, el pensamiento divergente es la capacidad para dar solución ante situaciones o problemas, a diferencia del pensamiento convergente en el que sólo se centra una solución correcta. El pensamiento divergente tiende a centrarse en la evaluación del proceso de las personas o de dar soluciones a determinado problema, se puede mover en varias direcciones para solucionar un problema. Además, este pensamiento es sintético, creativo, libre, inductivo informal, expansivo y difuso. “Ese tipo de pensamiento tiende más al concepto de creatividad y ha sido llamado por De Bono pensamiento lateral” (Upegui, 2004). Por esta razón, el pensamiento divergente es un desafío que da paso a la creatividad.

Según Piaget uno de los propósitos principales de la educación es formar seres humanos competentes para realizar y crear cosas nuevas. Para Guilford, la clave de la educación es la creatividad para así poder dar soluciones de los problemas de la humanidad. Para Sternberg y Lubart la creatividad debe estar ligada a lo personal, ya que esto ayuda a resolver problemas de la vida cotidiana y a lo social porque es una ruta para llegar a hacer descubrimientos científicos o artísticos.

Por otra parte, el pensamiento convergente permite que las personas busquen similitudes entre experiencias pasadas o de personas que los rodean, con el fin de escoger una sola respuesta a una determinada pregunta (Upegui, 2004). El pensamiento convergente es sistemático, claro y conciso, facilita la opción de programar para desarrollar objetivos y metas ligeras y de fácil consecución. Las personas que tienen un alto desarrollo en el pensamiento convergente son capaces de considerar varias ideas, evaluarlas hasta descartarlas para elegir solo una, la cual es la única que usarán.

METODOLOGIA

Metodológicamente se aborda la investigación desde un enfoque cualitativo con diseño hermenéutico y alcance descriptivo por tratarse de un trabajo en el cual se requiere de un proceso en el que es preciso interpretar y a la vez describir en los cuentos, las diégesis caracterizando en tal propósito las categorías de pensamiento divergente y convergente de Sternberg (1999). Además, se debe analizar la incidencia de esas categorías y la firmeza de las narraciones. La investigación cualitativa hace descripciones por medio de observaciones, entrevistas, narraciones, grabaciones entre otras, por lo cual los estudiantes escribirán cuentos en lengua materna y lengua extranjera con el fin de examinar las categorías divergentes y convergentes en cada cuento. Por lo tanto, en esta investigación se pretende analizar por medio de la narración y la diégesis el pensamiento divergente y convergente en L1 Y L2 en los sujetos bilingües.

RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los sujetos bilingües de este estudio narren cuentos escritos en L2 y L1 por medio de las diégesis, datos que se triangulan con las 14 categorías divergentes y 14 convergentes de Sternberg (1999). Se espera determinar de esta manera la incidencia del bilingüismo en los estilos de pensamiento divergente y convergente presentes en las diégesis de los cuentos escritos en L1 y L2.

Se espera igualmente que los sujetos bilingües de este estudio promuevan en las diégesis en lengua extranjera una amplia cantidad de categorías divergentes por cuenta de la formación bilingüe a la que están expuestos por procesos de inmersión bilingüe.

Las diégesis en lengua materna, por otro lado, fomentan las categorías de pensamiento convergente, ya que les exige no sólo comunicarse en L2 sino que además les facilita la manipulación de la lengua de manera consciente (Gombert, 1990).

Se espera encontrar en los sujetos un impacto positivo del bilingüismo a la hora de escribir cuentos en lengua materna y lengua extranjera gracias a su formación bilingüe y al desarrollo de pensamiento creativo o divergente que al ser "multitasking", les permita ser capaces de procesar varias tareas al mismo tiempo y desechar rápidamente la información irrelevante que percibe su cerebro.

De esta manera, este proyecto aportaría al estudio del bilingüismo, proporcionando más evidencias a la investigación sobre las ventajas cognitivas del bilingüismo, centrándose en las dinámicas del pensamiento divergente y convergente en la escritura narrativa de los sujetos bilingües.

REFERENCIAS

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bermúdez Jiménez, J. R., y Fandiño Parra, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de La Universidad de la Salle*, 99-124.
- Cummins, J. (2005). La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster, & J. M. Sierra, *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela* (págs. 113-132). Barcelona: Horsori Editorial.
- De Bono, E. (1970). *Lateral Thinking. A textbook of Creativity*. Mica Management Resources (UK) Inc.
- Guilford, P. J. (1950). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.
- Paradis, M. (1987). *The Assessment of Bilingual Aphasia*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- MacNamara J. (1967). The Bilingual's Linguistic Performance—A Psychological Overview. *Journal of Social Issue*, 23 (2), (pp. 58–77).
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gombert, E. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: P.U.F.
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos* (XXV) 102. México: UNAM.
- Sternberg, R. (ed) (1999) *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague, Mouton.

¿QUÉ OCURRE CON LOS PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LA ESCUELA? UNA MIRADA A LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS SABER 3, 5 Y 9 EN LA CIUDAD DE ARMENIA, QUINDÍO

WHAT OCCURS WITH THE PROCESSES OF READING AND WRITING IN SCHOOL? A LOOK AT THE RESULTS OF THE *PRUEBAS SABER* 3, 5 AND 9 IN THE CITY OF ARMENIA, QUINDÍO

Jenniffer Viviana Rojas Ortiz¹

jennivir55@gmail.com

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Licenciada en Español y Literatura - Universidad del Quindío, Candidata a Magister en Literatura- Universidad Tecnológica de Pereira. Docente catedrática Universidad del Quindío, Docente de Lenguaje- Secretaría de Educación Municipal de Armenia.

Resumen

Este artículo muestra una reflexión pedagógica alrededor de los procesos de lectura y escritura inicial en instituciones educativas de la ciudad de Armenia y su incidencia en la prueba SABER. Dicha prueba, permite verificar en los resultados los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) en el que se encuentran los estudiantes de grados 3, 5 y 9 entre los años 2014 y 2017. Tras un diagnóstico realizado a cuarenta y dos docentes (42) de transición y primero de instituciones públicas de Armenia; se determinó que aún no hay lineamientos claros que permitan abordar los procesos de lectura y escritura iniciales; por ello, los docentes de los primeros grados escolares inician el desarrollo de este proceso de forma empírica e intuitiva, lo cual permite que los estudiantes aprendan a leer y a escribir pero con evidentes problemas en la comprensión textual y producción escrita. De este modo, la revisión de los documentos sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): “Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)” los resultados de la prueba SABER y los aportes de profesores del sector público del municipio, permite una mirada crítica a los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en la escuela.

Palabras clave: Pruebas saber, lectura y escritura inicial, comprensión lectora, niveles de lectura, evaluación, currículo.

Abstract

The following presentation shows a pedagogical reflection about the reading and writing processes in initial stages in the educational institutions of the city of Armenia and its incidence in the SABER test. This test allows to verify in the results the reading levels (literal, inferences and critical) in which the students of grades 3, 5 and 9 are between years 2014 and 2017. After a diagnosis carried out to forty-two teachers (42) of preschool and first grade of public school of Armenia, it was determined that there are still no clear guidelines to address the initial reading and writing processes; for this reason, the teachers of the first grades begin the development of this process in an empirical and intuitive way, which allows the students to learn to read and to write but with obvious problems in the textual comprehension and written production. Thus, the review of the documents suggested by the Ministry of National Education (MEN): "Basic Learning Rights (DBA)" The results of the SABER test and the contributions of teachers from the public

sector of the municipality, allows a critical look at the reading and writing processes that are developed in the school.

Key words: Evaluation, curriculum, didactics, education policies, reading processes, writing processes.

INTRODUCCIÓN

Los procesos para el desarrollo del lenguaje, la adquisición de la lectura y la escritura en la escuela merecen más investigación en Colombia. Aún se replican los mismos modelos de aprendizaje para la lectura y la escritura desde hace más de cincuenta años; hoy se proyectan pequeñas variaciones en los métodos tradicionales como tendencias pedagógicas novedosas, pero la realidad es que nuestras generaciones actuales siguen aprendiendo a leer y a escribir de la misma forma que lo hicieron cuatro generaciones atrás.

Según el programa de alfabetización en Colombia, donde participan organizaciones gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y no gubernamentales como la Fundación Give To Colombia y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) se considera analfabeta a un joven que después de los quince (15) años aún no lea y escriba. Aprender a leer y a escribir va más allá de decodificar; aprender a leer es en cambio, un proceso cognitivo que requiere ser desarrollado para comprender el funcionamiento del entorno: leer es pensar; en consecuencia, escribir es aún más complejo que leer, puesto que depende de otros elementos como la motricidad y la organización del pensamiento para expresar en palabras las ideas que la mente proyecta.

El mundo actual funciona a través de la comunicación y el lenguaje y quien no puede acceder a estos códigos es excluido. Las oportunidades laborales se restringen, así como la autonomía de una persona que debe socializar e interactuar necesariamente con los demás. Por ejemplo, para realizar tareas

básicas como buscar un producto en el supermercado o movilizarse en rutas de transporte público necesita de la ayuda de otro, si aún no sabe leer. Si trasladamos este caso a la escuela, la decodificación por lo menos en etapa inicial dependerá en gran parte el éxito escolar; del aprendizaje de la lectura y la escritura se deriva también la formación de ciudadanos que necesariamente deben enfrentarse solos a un sistema letrado. Por ello, la lectura y la escritura son una necesidad social. Si bien, existen investigaciones como las de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky (1979), Glenn Doman (1964), Ana Camps (1994 y 2003) que replantean el aprendizaje de la lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) con métodos silábicos, fonéticos y alfabéticos, los cuales son excelentes para alfabetizar a grupos numerosos, aunque directamente perjudiciales para la comprensión y creación escrita.

Siguiendo el Programa *Colombia la más educada 2025*, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica en el año 2015 los “*Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*” un documento reglamentario que direcciona la planeación de los currículos como lo son los Estándares Básicos en Competencia de Lenguaje y los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Los DBA son definidos por el MEN como:

“Un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que orientan a la comunidad educativa acerca de lo que se espera que cada estudiante aprenda al finalizar un grado. Se plantean como un apoyo y un complemento para la construcción y actualización de propuestas curriculares, guardando coherencia con los Estándares Básicos de Competencias (EBC). Su importancia radica en que plantean elementos para construir posibles rutas de aprendizaje año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados. (MEN, 2015, p. 2).

En efecto, la primera versión de los DBA fue epicentro de debates entre comunidades académicas que discutían la pertinencia o no de los derechos básicos, se cuestionó al MEN sobre la carga semántica de la palabra “*derecho*” y la clasificación de “*básico*” a los conocimientos fundamentales ¿entendidos quizá como mínimos? El profesor e investigador Fabio Jurado afirma que: “antes de

Al revisar la propuesta del MEN en la primera versión (V1) de los DBA, se evidencia un retraso en la alfabetización inicial. Se propone el método sintético para el aprendizaje de la lectura y la escritura, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. MEN (2015)

Se presenta en Los DBA V1 una propuesta obsoleta que atenta en contra del desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Ya que es la primera ruptura en el camino hacia la comprensión textual, proceso que más tarde se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas. Hacia 1930, antes de que se conocieran los estudios de la profesora Emilia Teberosky y Jean Piaget; en Colombia, Evangelista Quintana sentenciaba de nocivos los modelos sintéticos por no brindar a los niños y niñas la posibilidad de resignificar con el sentido vivencial las palabras que decodificaban. Siguiendo los estudios de Decroly y su método ideo- visual, elaboró una cartilla que permitía relacionar las palabras con imágenes y establecer además nuevos significados, aunque la cartilla *“Alegría de Leer”* de Quintana resignificó la enseñanza de la lectura y la escritura, su éxito rotundo se opacó luego hacia los años 70, en la que las nuevas cartillas aparecen replicando los métodos sintéticos para la alfabetización inicial.

Siguiendo lo anterior, el método con el que se aprende a leer y a escribir repercute directamente en el desarrollo de habilidades de la lingüísticas (hablar, leer, escuchar, escribir) y competencias comunicativas como la comprensión textual, oral y escrita; según el informe de las pruebas Pisa (2003) presentado en el artículo periodístico del diario El País, Anna Camps manifiesta que:

"La escuela ha tenido desde siempre como objetivo enseñar a leer y a escribir. Este ha sido su origen y su justificación primera. Lo que ha cambiado es la concepción de lo que es leer, de lo que es comprender un texto. La LOGSE puso énfasis en la enseñanza de los usos verbales. Para avanzar en su dominio no basta con saber gramática, pero tampoco basta con leer en la creencia de que la comprensión del texto es inherente a la actividad lectora." (Camps, 2003)

Evidentemente, se requiere pensar en otras alternativas que permitan que los niños y niñas se alfabeticen, al mismo tiempo que desarrollan procesos de comprensión. En el caso de Armenia, esta situación se ha convertido en un problema de fondo ya que existe un gran número de estudiantes de aula regular que llegan a secundaria solo transcribiendo del tablero y escribiendo su nombre. Lo peor es que muchos jóvenes no tienen ningún reporte médico que permita

caracterizarlos como estudiantes con aprendizajes diversos o con necesidades educativas especiales (NEE). De este modo, los estudiantes presentan las pruebas saber en grado 3 y 5 sin ayuda, teniendo en cuenta que aún no decodifican.

Tras los reparos de las comunidades académicas, el MEN, aceptó que los DBA de la primera versión tenía falencias; así que reúne a varios académicos del país en conjunto con un grupo pedagógico de la Universidad de Antioquia, quienes revalúan el documento, publicando de este modo la segunda versión (V2) de los DBA:

Derechos Básicos de aprendizaje V2. Lenguaje- Grado 1

2. Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo al contexto.

Evidencias de aprendizaje

- Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar.
- Interpreta ilustraciones e imágenes en relación a sus colores, formas y tamaños. Representa objetos, personas y lugares mediante imágenes.
- Juega con las distintas expresiones verbales y no verbales para asimilar la forma como se construyen.
- Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios.

Ejemplo



En los DBA V2 se agrupan las consideraciones del Plan Nacional de Lectura y Escritura

Observa detenidamente en la imagen los siguientes aspectos y comenta sus apreciaciones sobre ellos:
 La expresión de cada uno de los personajes que aparecen en la portada.
 La posición corporal que tiene cada personaje.
 La posible relación que hay entre los personajes presentados.
 Las posibles palabras terribles que son mencionadas en la historia.
 Tomado de: Schreiber-Wicke, E. & Holland, C. (2005). ¡Cuidado! ¡Palabra terrible!. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Figura 2. MEN (2016)

el que se plantea la lectura y la escritura como un derecho que debe privilegiar el goce, el disfrute por el texto y los múltiples sentidos, que incluso un niño o niña sin decodificar puede realizar. Desde ese momento, el niño o niña está desarrollando procesos que le van a favorecer más adelante leer de forma literal, inferencial y crítica. La escritora Yolanda Reyes menciona que:

“El reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos, se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también

están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral. En el campo que nos ocupa, las investigaciones coinciden en señalar cómo el progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia y, en ese sentido, los estudios señalan que ya a la edad de 36 meses, existen diferencias importantes entre los niños que han contado con un entorno propicio para la comunicación. (“Las diferencias en vocabulario están sujetas a un efecto de dosificación, de manera que los niños que estuvieron más expuestos al lenguaje cuando eran pequeños obtuvieron la más alta puntuación en pruebas de vocabulario, evidenciando que el lenguaje está claramente relacionado con el habla y la lectura”)(Reyes, 2005)

En la escuela, la lectura y la escritura debe darse a través de un proceso natural, espontáneo y afectivo, que le permita a los niños y niñas aprender, comprender y tomar postura como protagonistas de su entorno social y cultural y no solo como sujetos aislados de su realidad. La escuela, requiere replantear las formas de leer y escribir para formar sujetos autónomos que orienten el aprendizaje hacia la resolución y análisis de las situaciones cotidianas que surgen en la cotidianidad.

METODOLOGÍA

Estas reflexiones surgen como ejercicio de aula en el curso *“Enseñanza de la lectura y la escritura inicial”*, el cual orienté en la Universidad del Quindío durante el segundo semestre de 2016 a un total de treinta y seis (36) estudiantes de la licenciatura en Español y Literatura. Una de las preocupaciones del curso era conocer qué ocurre con los procesos de lectura y escritura iniciales en la escuela, teniendo en cuenta los pésimos resultados obtenidos en el año 2012 en las pruebas PISA y los bajos resultados regionales y nacionales en las pruebas Saber. Sumado a los evidentes problemas de lectura y escritura que presentan los estudiantes Universitarios del país, según los resultados de la investigación *“Para qué se lee y se escribe en la Universidad Colombiana”* realizada por diecisiete universidades del país incluyendo la Universidad del Quindío a través del grupo de investigación DILEMA (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura).

De este modo, todos los estudiantes de dicho curso participaron durante el semestre académico (2016-2) creando los instrumentos: encuesta y entrevista, las cuales se aplicaron a cuarenta y dos (42) docentes de preescolar y primero pertenecientes a las veinticinco (25) Instituciones Educativas públicas de Armenia. Esta información permitió conocer cómo se desarrolla la alfabetización inicial en la ciudad; tras el diagnóstico y panorama del contexto educativo local los estudiantes crearon estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura inicial en el sector público. Los datos obtenidos se compartieron y socializaron en el aula y en otros espacios con fines académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

se analizó los resultados históricos de las pruebas Saber entre los años 2014 y 2017 en los grados 3, 5 y 9 de las instituciones educativas públicas de Armenia¹. con miras a proponer algunas alternativas que permitieran reflexionar alrededor de las prácticas de aula en la ciudad encontrando así que,

- a. Los docentes reconocen que hace falta directrices claras del MEN para inspirar prácticas de alfabetización inicial en el aula de una manera más consciente, organizada y secuenciada en todos los niveles de la escolaridad.
- b. En consecuencia, el Día E² ha generado una competencia nociva entre instituciones que quieren mejorar sus resultados; a pesar que la intención de mejora es favorable para el país, no garantiza la calidad educativa.
- c. La implementación de estrategias de mejora en algunas instituciones sugiere intensificar el entrenamiento de sus estudiantes para la respuesta

¹ Los datos se actualizaron al finalizar el curso, como un seguimiento cualitativo que permitió después realizar algunas conclusiones respecto a lo qué pasa con los procesos iniciales de lectura y escritura

² Día de la excelencia académica que se lleva a cabo en todo el país de forma anual desde el año 2015, con el propósito de analizar, discutir y proponer mejoras Institucionales sobre los resultados obtenidos en las pruebas SABER. (Aplica para el sector educativo público y privado).

de pruebas tipo SABER en todas las áreas, sin afianzar procesos de comprensión y producción textual.

- d. Los docentes reconocen que los métodos sintéticos están replanteados en la actualidad; sin embargo se muestran de acuerdo con los resultados rápidos que obtienen en el aula, incluso cuando estas están conformadas por aproximadamente treinta y cinco (35) estudiantes, incluidos algunos con diagnósticos médicos en aprendizajes diversos o NEE.
- e. Teniendo en cuenta que la familia reconoce los métodos sintéticos y la manera en que se desarrolla el proceso de alfabetización inicial. Los profesores deben extender la formación a la familia para que sigan en casa secuencias didácticas que desarrollan el proceso inicial de lectura y escritura desde las posturas constructivistas, analíticas y naturales; lo que a su vez dificulta y retrasa el proceso que se desarrolla en el aula.
- f. En algunas instituciones se encontró que se delega la responsabilidad de la alfabetización inicial a la familia, como consecuencia de múltiples factores, entre ellos la pluralidad del aula y el número de estudiantes.

A continuación se presenta algunas preguntas que los profesores de preescolar y primero respondieron en la encuesta:

¿Cuál de estos métodos utiliza para la enseñanza de la lectura y la escritura?

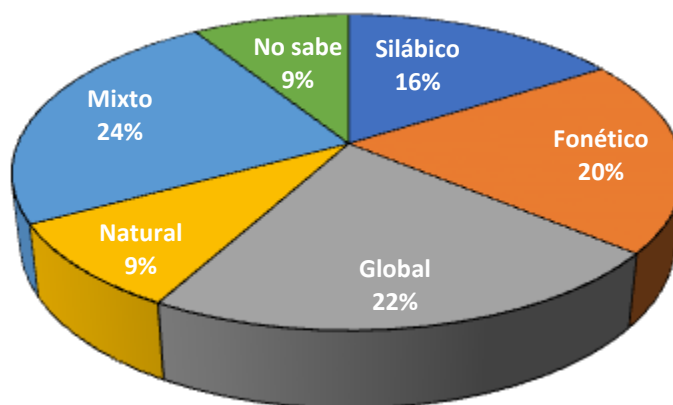


Figura 3. Encuesta

La figura 3 muestra que para la alfabetización inicial el 36% de los profesores usan el método sintético (silábico, alfabético y fonético – de la parte al todo-), el 22% lo realiza a través del método analítico (global – del todo a la parte-), el 24% lo realiza siguiendo un método mixto (sintético y analítico), un 9% lo hace con el método natural (en efecto el niño o niña aprende de su entorno y los estímulos que este le proporciona) y un 9% no sabe que método usa para la enseñanza de la lectura y la escritura.

¿Cuántos estudiantes en promedio tiene a su cargo en el aula de clases?

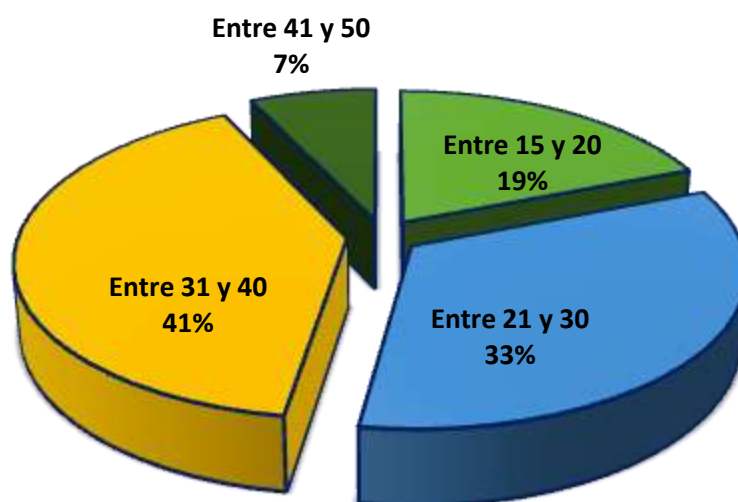


Figura 4. Encuesta

La figura 4 muestra que el 19% de los profesores encuestados tienen en promedio entre quince (15) y veinte (20) estudiantes en el aula, un 33% tiene a cargo entre veintiuno y treinta estudiantes en el aula, el 41% tiene en el aula entre treinta y uno y cuarenta estudiantes, el 7% oscila entre cuarenta y uno y cincuenta estudiantes. Teniendo en cuenta que la Norma Técnica Colombiana NTC 4585 del 24 de Noviembre de 1999, la cual fue ratificada por el Consejo Directivo del ICONTEC el

30 de agosto de 2006, reglamenta el planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares, sugiere que para Básica primaria un aula debe contar con un máximo de treinta estudiantes (2 m² por estudiante). Los resultados de esta pregunta evidencian que los estándares de la norma no se cumplen en Armenia.

¿Delega la enseñanza de la lectura y la escritura a los padres y/o acudientes?

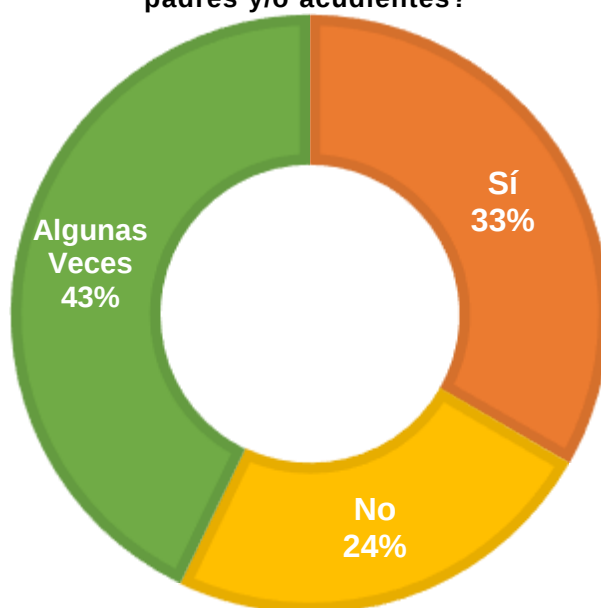


Figura 5. Encuesta

En la figura 5 se muestra que el 33% de los profesores prefiere delegar el proceso de alfabetización inicial a padres y/o acudientes, el 43% suele delegar dicho proceso algunas veces y el 24% no lo delega. Esto indica que por lo menos el 76% de los profesores algunas veces o siempre delegan la responsabilidad a la familia, un cifra preocupante teniendo en cuenta que la comunidad letrada a la que puede pertenecer un niño o niña es producto de los métodos sintéticos; por otra parte, hay varios agravantes dentro de nuestras consideraciones: el tiempo de la familia, la disposición para la enseñanza, el material que emplea, entre otras. En efecto, el desarrollo de competencias lectoras y escritoras es más complejo para un estudiante que no cuente con un apoyo, disposición y material eficiente en casa. Otra variable es que la familia del niño o niña al que se ha delegado dicho

proceso sea parte del 5.8 % de los colombianos analfabetas, según el datos conocidos en el año 2018 por la Fundación Give To Colombia, la Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI y el Ministerio de Educación.

¿Cuáles de los siguientes materiales utiliza para enseñar a leer y a escribir en el aula?



Figura 6. Encuesta

La figura 6 muestra que el 18% de los profesores usa cartillas tradicionales para dinamizar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, el 6% lo hace a través libros de texto o guías, el 18% apoya el proceso de aprendizaje con material original, el 8% lo realiza con el apoyo de las guías que proporciona el MEN (en algunas instituciones cuentan con el *Programa Todos a aprender “PTA”*), el 16% desarrolla el proceso con material concreto como revistas, periódicos empaques, afiches entre otros, el 32% lleva a cabo el proceso con apoyo de todos los anteriores y un 2% usa otros recursos. Teniendo en cuenta estos resultados

consideramos al agrupar las categorías: “uso de las cartillas tradicionales, las guías o libros, el material concreto y todos los anteriores”, los datos obtenidos arrojan un 74% lo que puede indicar que, el uso del material empleado en el aula un profesor se incline por el desarrollo de métodos sintéticos.

¿Al finalizar el año escolar cuántos de sus estudiantes aprenden a leer y a escribir?

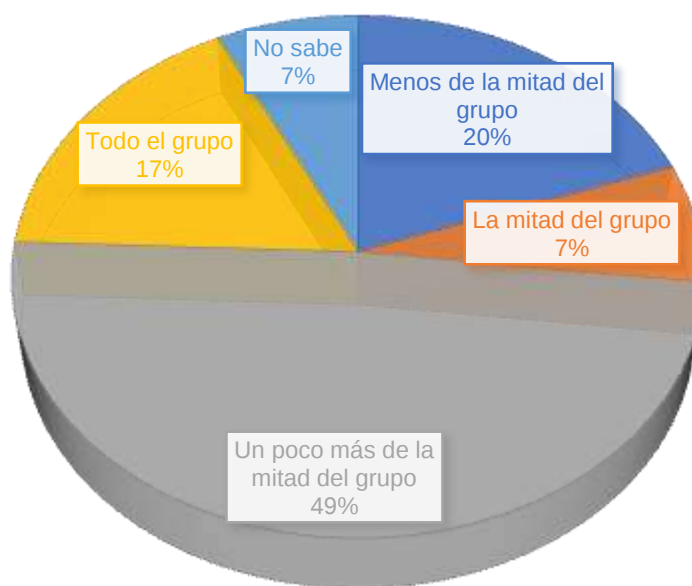


Figura 7. Encuesta

La figura 7 evidencia que al finalizar el año escolar el 20% indica que menos de la mitad del grupo alcanza satisfactoriamente el proceso de alfabetización inicial, el 7% corresponde a la mitad del grupo, el 49% corresponde a un poco más de la mitad del grupo, solo el 17% corresponde a todo el grupo y un 7% no sabe que cantidad de estudiantes alcanzan el proceso inicial de lectura y escritura. Estos datos son contundentes para nuestro ejercicio reflexivo ya que en efecto permite identificar que un bajo porcentaje de escolares alcanza el proceso lector y escritor inicial; asunto que confirma nuestra sospecha entorno al desempeño de los estudiantes que aplican las pruebas SABER en grado tercero ya que un gran

número estará apenas decodificando textos, quizá no comprenda completamente el sentido global de un texto y se le dificulte realizar inferencias respecto a un tema determinado. Un estudiante que no aprende a leer y a escribir en grado primero posiblemente vaya siempre rezagado en su aprendizaje, suele suceder que su desempeño mejora cuando alcanza las competencias lectoras y escriturales. Entre otras causas, los bajos resultados de la prueba SABER en grado tercero y quinto pueden estar relacionados con este evento.

De este modo, al analizar los resultados globales de las Pruebas Saber en los grados 3° 5° y 9° se puede evidenciar que un buen porcentaje de estudiantes de grado 3° pueden realizar una lectura desde el nivel literal, pero les cuesta en gran medida hacer inferencias y lectura crítica, situación que mejora relativamente en grado 9°, pero que no se supera en grado 11°.

1. Evaluación y currículo

La evaluación concebida como una oportunidad de mejora permite determinar las causas a un problema o situación. Evaluar es un ejercicio productivo que muestra en los procesos de enseñanza- aprendizaje aciertos y debilidades tanto en el aprendizaje como en la enseñanza. La prueba SABER vista no como un criterio para la clasificación, desprestigio y/o amenaza de las instituciones educativas públicas (I.E), hace consciente a toda la comunidad educativa y reasigna deberes (compromisos) para el alcance de metas específicas.

¿Para qué se evalúa en la escuela?

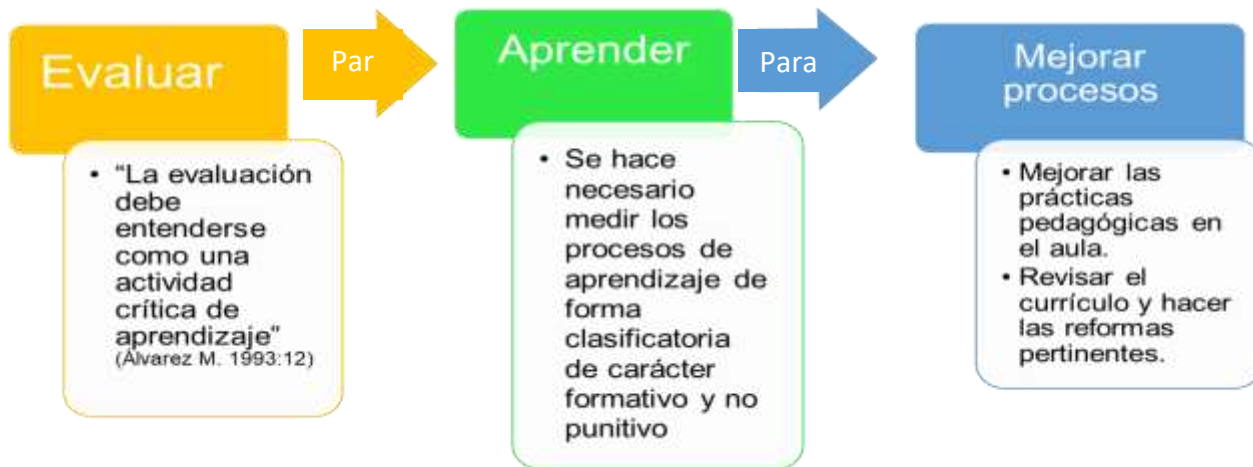


Figura 8

En suma, la prueba Saber presenta solo una parte del proceso: "el resultado", se queda corto en el detalle puesto que agrupa a los estudiantes en desempeños (insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado), en los resultados institucionales (individuales por I.E) es posible reconocer el porcentaje de estudiantes que alcanzaron cada uno de los desempeños y solo hasta el año 2017 se pudo conocer el resultado personalizado por estudiante en el que se muestra un análisis de los desempeños individuales.

En el informe global que el ICFES permite obtener desde su plataforma también se puede observar el informe de resultados específicos y el contraste de la entidad territorial (ET) con las I.E públicas, las I.E privadas, y el promedio nacional.

Histórico de resultados Prueba Saber 3°, 5° y 9° Armenia (2015-2017)

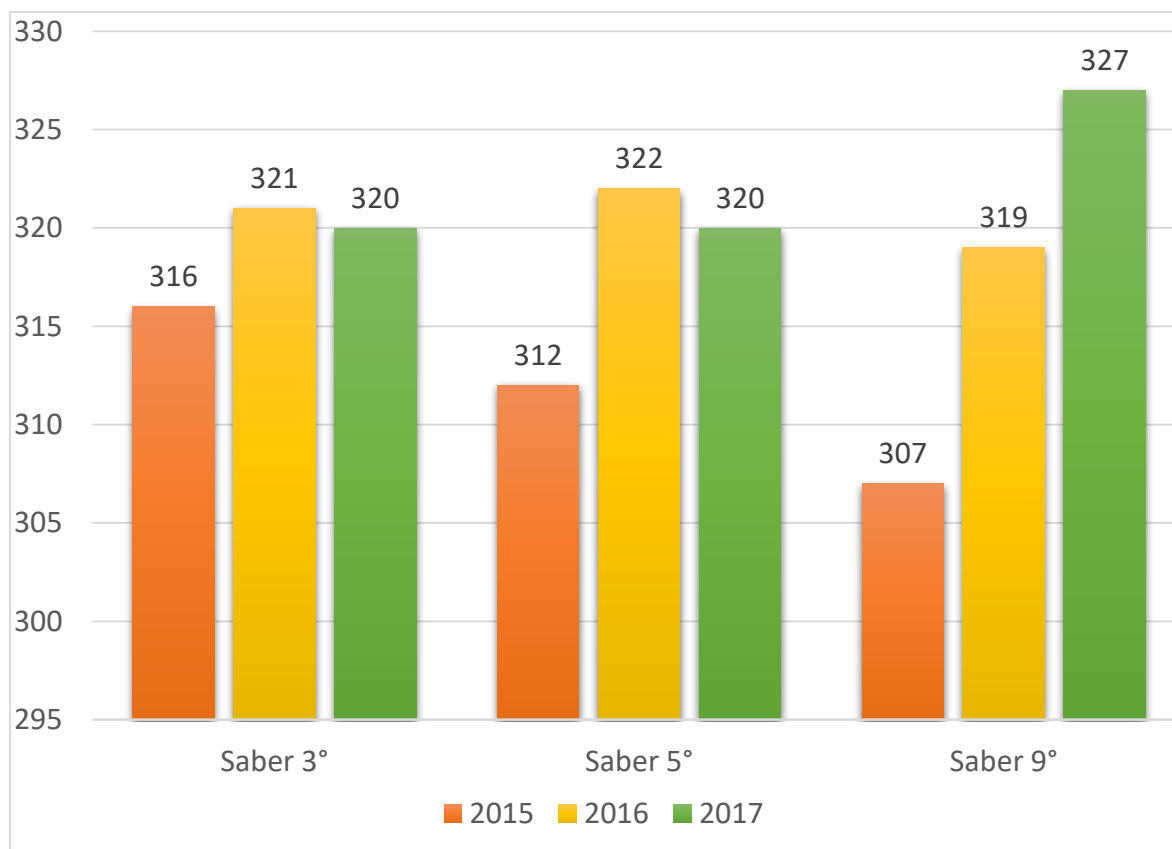


Figura 9. Tomado: Informe Histórico Saber 3° Armenia, Icfes

Después de analizar los resultados globales y detallados de la prueba SABER en Armenia, se determina que los resultados tuvieron una notable mejoría en grado 9, así como una leve disminución en el desempeño para grados 3 y 5. De tal manera que al observar los resultados detallados año tras año de la ET de Armenia se evidencia que el sector público se encuentra por encima del promedio nacional, pero por debajo del sector privado a nivel local. De la misma forma la desviación estándar permite determinar que existen grupos muy heterogéneos, es decir, que algunos estudiantes presentan excelentes resultados y otros en cambio tienen desempeños insuficientes o mínimos.

El reto es disminuir la desviación estándar, homogenizar los grupos para los grados 3, 5 y 9, del mismo modo que mejorar los niveles de desempeño de un

nivel literal a un nivel inferencial y en gran medida iniciar el recorrido por el nivel crítico.

En Armenia, como acción de mejora la Secretaría de Educación Municipal (SEM) desde el año 2016 el grupo de calidad educativa brinda estrategias, acompañamiento y realiza seguimiento a las I. E de la ciudad. De este modo, propuso mejorar el currículo al replantear los planes de área y aula incluyendo los DBA, así como los desempeños insuficientes y mínimos obtenidos en pruebas saber. El docente a su vez debe proponer estrategias de mejora en el aula para superar los indicadores insuficientes y mínimos de los estudiantes.

CONCLUSIONES

- La evaluación, en la actualidad sigue interpretándose en términos punitivos, clasificatorios- excluyentes; por ello, pensar la evaluación como una oportunidad para reflexionar acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como el uso de los resultados para establecer modificaciones al interior del aula que permitan a nuestros estudiantes alcanzar los objetivos propuestos.
- El entrenamiento para las pruebas saber **No** debería convertirse en una competencia por obtener los mejores resultados; sino una oportunidad para mejorar el currículo de cada institución, así como las prácticas de aula que permitan el desarrollo de competencias y habilidades comunicativas en lengua materna.
- Mejorar, cambiar y proyectar prácticas de aula entorno a la enseñanza de la lectura y la escritura en etapa inicial, es una tarea pendiente en Colombia.
- Las licenciaturas en Lengua Castellana y Literatura, afines, deben formar a sus estudiantes entorno a la enseñanza de la lengua materna en etapa inicial, para generar cambios efectivos en cascada en todos los niveles escolares.
- Aunque la entidad territorial: Armenia, obtiene resultados históricos que permiten observar mejora; el análisis detallado muestra que es necesario

prestar atención en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) así como equilibrar la desviación estándar que la prueba evidencia.

REFERENCIAS

Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *“Nociones básicas”, Introducción a la lingüística del texto*, 1: 33 -47, Barcelona, Ariel.

Caro Lopera, M., Castrillón, C., & Rivera, J. (2012). La producción escrita de los estudiantes de grados 5 y 9 de educación básica en el marco de la preparación para las pruebas saber en armenia y el Quindío. *Sophia*, 1(8), 60-79. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/13/23>

Doman, G. (1994). *“Cómo enseñar a leer a su bebé”*. Madrid, Edaf.

Fraser, J Mustard. (2003). “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Documento N.º 10. “Desarrollo infantil y competencias en la Primera infancia”. Bogotá. Recuperado el 12 de Julio de 2011 en

http://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles178053_archivo_PD_F_libro_desarrollainfantil.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Estándares curriculares en competencias del lenguaje. Recuperado el 10 de junio de 2018 en

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares Lengua castellana. Bogotá, Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos básicos de aprendizaje lenguaje v1. Recuperado el 10 de junio 2018 en

http://colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje lenguaje v2. Recuperado el 10 de junio 2018
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje Transición. Recuperado el 10 de junio 2018 en
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Transicion%20C3%B3n.pdf

Jurado, F. y otros. (2016). “*Sobre los aprendizajes fundamentales*”. Bogotá, Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”. México: Siglo XXI Editores.

Icfes (2019). Histórico de resultados pruebas saber 3, 5 y 9, Armenia. Recuperado el 5 de abril de 2019 en
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaEntidadTerritorial.jspx>

Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC, Bogotá.

**EL VALOR DE LA LITERACIDAD COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA EN EL
ÁMBITO ESCOLAR¹**

THE VALUE OF LITERACY AS A PEDAGOGIC MEDIATION IN SCHOOLS

Surle Lucero Arias Aguirre²

surleluceroarias@hotmail.com

Maestría en Pedagogía

Universidad Católica de Manizales

Manizales, Colombia

Resumen

¹ En el proyecto de investigación tema de esta ponencia participa el docente Juan Carlos Palacio Bernal.

² Licenciada en Español y Literatura (Universidad del Quindío). Estudiante de Maestría en Pedagogía (Universidad Católica de Manizales). Docente Institución Educativa Gabriela Mistral, La Tebaida (Quindío, Colombia).

Este artículo de reflexión se centra en la comprensión del valor de la literacidad en el desarrollo de hábitos lectores y aprendizajes en el ámbito escolar. Las prácticas de literacidad son base para la transformación social y el desarrollo de habilidades comunicativas como práctica sociocultural de los jóvenes en su contexto. El quid problémico de este trabajo es ¿cómo favorecer el desarrollo de prácticas y hábitos lectores como espacios formativos para la promoción de la literacidad en el ámbito escolar? Son diversos los argumentos teóricos, metodológicos y didácticos que pueden explicar las circunstancias y situaciones que convergen en la práctica lectora de los jóvenes en su tiempo de ocio o de estudio. Sin embargo, el acercamiento a la lectura en la escuela, como una experiencia de aprendizaje sociocultural, implica conocer el carácter y sentido de las prácticas de literacidad y su respectiva función pedagógica.

Estudiar esta aproximación, significa explorar las prácticas y concepciones de la lectura en la construcción de ámbitos educativos y de ámbitos culturales, que contribuyan a pensar, por qué leen los jóvenes y qué usos le dan a la lectura, asunto que requiere explicar la naturaleza de la misma literacidad como una mediación pedagógica propia de la cultura, para el desarrollo de hábitos, actitudes y competencias de la dimensión comunicativa. Finalmente, el fortalecimiento de la competencia lectora, como aspecto particular de los hechos educativos y de la realidad socioeducativa, es un tránsito de la experiencia cotidiana de cualificar un significado de la educación a las prácticas de enseñanza, para entender el papel que juega la escuela en la transmisión de la cultura y argumentar la función de la literacidad en el despliegue del sujeto en un mundo letrado.

Palabras clave: Literacidad, hábito de lectura, enseñanza de la lectura, cuento, formación
(Fuente: Tesauro de la Unesco)

Abstract

This reflection paper focuses on understanding the value of literacy in the development of reading habits and learning in the school setting. Literacy practices are the basis for social transformation and the development of communication skills as a socio-cultural practice of young people in their context. The reason of this work is how to favor the development of practices and reading habits as formative spaces for the promotion of literacy in the school

environment? There are various theoretical, methodological and didactic arguments that can explain the circumstances and situations that converge in the reading practice of young people in their leisure or study time. However, the approach to reading in school, as a sociocultural learning experience, involves knowing the type and meaning of literacy practices and their respective pedagogical function.

Studying this approach, means exploring the practices and conceptions of reading in the construction of educational environments and cultural areas, that contribute to thinking, why young people read and what uses they give to reading, a subject that requires explaining the nature of the same literacy as a pedagogical mediation characteristic of culture, for the development of habits, attitudes and competences of the communicative dimension. Finally, the strengthening of reading competence, as a particular aspect of educational facts and socio-educational reality, is a transition of the daily experience of qualifying a meaning of education to teaching practices, to understand the role played by the school in the transmission of culture and argue the function of literacy in the deployment of the subject in a literate world.

Key words: Literacy, habit of reading, teaching of reading, story, training (Source: Unesco Thesaurus)

INTRODUCCIÓN

Tomar la literacidad como fuente de formación puede ser una forma de romper las barreras y un modo de afirmar que es ella la que educa, la que forma y transforma y que toda esa capacidad cognoscitiva se convierta en conocimiento, en un proceso verdaderamente cognitivo gracias a un proceso de aprendizaje que tiene como fuente la lectura. Las sociedades han dado la tarea a las instituciones educativas de contribuir en ese proceso educativo donde los seres humanos van formándose individualmente, de acuerdo a su perspectiva de vida y del contexto mismo que va determinando y dando pautas para una permanente construcción del ser, de la persona en un proyecto que se llama humanidad. Educación viene del latín ducere, “ducto” y con el prefijo “e” quiere decir “sacar del ducto”, “hacer aflorar”. En este sentido de “conducir hacia fuera, de hacer salir” la manera originaria de entender la educación (Campo y Restrepo,

1999, p.1). El individuo es la razón de ser de la educación, un ser humano que se hace día a día, sin embargo la preocupación es qué entorno le corresponde a ese ser, lo favorece o lo desfavorece en medio de ese proceso de crearse cada día en medio del conflicto, de la desesperanza; tendrá una mejor oportunidad aquel ser que está rodeado de un medio favorecedor, de un contexto que lee a diario y hace parte de su misma formación; esta perspectiva es la permanente construcción del ser y la razón de ser de la educación.

El papel de los docentes en la escuela como espacio que problematiza la vida, (Perea, 2018) desde el concepto de literacidad como mediación pedagógica es base para la transformación social y el desarrollo de habilidades comunicativas como práctica sociocultural de los jóvenes en su contexto. El quid problémico de este trabajo es ¿cómo favorecer el desarrollo de prácticas y hábitos lectores como espacios formativos para la promoción de la literacidad en el ámbito escolar? Son diversos los argumentos teóricos, metodológicos y didácticos que pueden explicar las circunstancias y situaciones que convergen en la práctica lectora de los jóvenes en su tiempo de ocio o de estudio. El adolescente está acostumbrado a leer para contestar un cuestionario o preparar un organizador gráfico sobre algún contenido en particular (Romero, Ojeda y Díaz, 2019). En este sentido, el artículo le da una fuerte relevancia al proceso educativo desde el nuevo concepto de literacidad, que abre la posibilidad de observar el texto desde otras dimensiones, no es solo codificar o decodificar un texto, es sentirlo y entenderlo como parte un individuo, quien lo va abordar y a reconfigurar de acuerdo a sus vivencias, a su contexto. La comprensión de lectura se entendería como un acto social que implica una serie de interpretaciones individuales dentro de un colectivo que va reconfigurar un mensaje que va involucrar una nueva percepción del mismo.

LA LITERACIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE ÁMBITOS EDUCATIVOS

Sobran razones para decir que los promedios ocultan algo muy grave; en Colombia se lee muy poco, no existe el hábito de la lectura, no encuentran, ni ven la lectura como una estrategia de conocimiento. Es desalentador el promedio nacional, ya que es muy bajo a pesar de las diversas estrategias que se han venido aplicando e implementando desde el Ministerio de Educación, a lo largo de estos últimos años. Hay muchas variables para determinar el problema, pero existen algunas importantes como son las variables de tipo cultural y pedagógico que afectan el hábito de la lectura. No se ha implementado con fuerza la lectura en casa, la lectura por parte de los padres de familia; son pocos aquellos a quienes sí les interesa y que muchas veces comparten con su hijo la lectura de un buen libro. Sumado a esto el analfabetismo que todavía existe en Colombia, en los estratos bajos y el desinterés de algunos docentes por leer, algunos se dedican a la academia, a la explicación y poco a la investigación, la cual implica una ardua lectura de diversos textos que dan como resultado un desarrollo cultural bajo y poca comprensión lectora por parte de todos los entes implicados en la educación. Mientras no se planteen cambios a nivel pedagógico en las diversas entidades educativas y se vinculen padres de familia al proceso lector en las instituciones educativas y universidades no se mejorarán las competencias comunicativas, las cuales se deben abordar desde el campo de la pedagogía y sus estrategias.

Comprender el acto de leer como una práctica cultural y no como una forma de clasificar el texto, de comprenderlo, de responder quizás una serie de preguntas que están fuera del ámbito del lector. Es ampliar el sentido de comprender el texto desde lo implícito y su relación con la intimidad del lector, la literacidad busca en sus líneas ideologías, maneras distintas de solucionar un problema, valores y actitudes, un enfoque diferente que lleva a construir conocimiento desde la cultura de lo escrito, para convertirse en una práctica que construye desde el ámbito educativo. La educación es el proceso mediante el cual los seres humanos van tomando determinada forma y este proceso es el propio de la vida (Campo y Restrepo, 1991). En este sentido, para entender la lectura no basta con solo

observarla y leer el texto. Se trata de ubicarla dentro de una práctica social particular que desarrolla diversas formas de lectura para conectarla y darle un uso particular desde diferentes contextos.

El dominio de la técnica lectora se considera un prerequisite básico para el éxito en la mayor parte de las disciplinas escolares (Gil Flores, 2011). En este sentido el concepto de lectura según la literacidad implica que ese discurso es el reflejo de valores y actitudes ancladas en un ámbito social, en este sentido se abre brechas que forman una lectura socialmente activa y participativa, es decir, una multiliteracidad de lecturas en variados espacios, con usos sociales.

La concepción sociocultural entiende a la lectura como una práctica insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Romero *et al.*, 2019). La interpretación que dan los individuos al texto lo ubica en una comunidad que va a construir, desde la identidad cultural, competencias comunicativas y sus componentes semántico, sintáctico y pragmático para potenciar sus habilidades en los diferentes roles que asume.

Al considerar aquí los hábitos lectores haremos referencia a un tipo de lectura que los individuos realizan al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura (Gil Flores, 2011, p.118). El hábito lector no sólo es una fuente de disfrute, es un objetivo común transformar a los alumnos en asiduos lectores, y es claro que hay múltiples dificultades, puesto que una tercera parte de los estudiantes que terminan primaria no saben leer y escribir con claridad y al nivel que deberían estar según el rango de edad. Es fundamental que para ser un lector habitual es importante querer la lectura, disfrutar de ella, gozarla de forma voluntaria. Hacerla parte de su estilo de vida, de sus hábitos cotidianos de acuerdo a sus preferencias y su exigencia personal donde se verán reflejados su entorno social y cultural. La práctica educativa es un proceso complejo pero alcanzable, el cual lleva a desarrollar la capacidad cognitiva del individuo y, por ende, un desarrollo de la

comprensión lectora. Dentro de la orientación formativa el papel del pedagogo surge como el gran enigma, como una tabla de salvación del joven frente a la lectura. La educación tiene un gran compromiso dirigido a los pedagogos, para construir ámbitos adecuados de formación desde la infancia. El Ministerio de Educación Nacional plantea toda una estructura, pero el papel del pedagogo y su apropiación en torno a la trasmisión de sus conocimientos debe ser con una atribución absoluta. Ese rol del maestro debe ser muy apropiado, dentro su papel como guía para los aprendices, debe cumplir con la labor de presentar textos que atraigan, textos que toquen su entorno, sus vidas, que sean esas lecturas una evolución para sus mentes, que los lleven a pensar para actuar. Es claro que hay que jugar muy bien con el tipo de lectura que se entregue a un estudiante para que pasen de ser lectores asiduos a lectores críticos, identificando el discurso literario como el más apropiado para desarrollar el hábito lector.

La competencia lectora es un atributo indispensable para que los ciudadanos puedan desenvolverse en el medio social, y constituye una pieza clave para el enriquecimiento intelectual, la adquisición de aprendizajes y el acceso a la cultura (Gil Flores, 2011, p.118). El cuento literario fomenta el disfrute de lecturas recreativas y es una forma de desarrollar habilidades lectoras, favoreciendo el rendimiento académico y mejorando aprendizajes en los niños y jóvenes. La habilidad lectora es también un escenario para la formación de competencias ciudadanas y una conciencia política que se requiere para que sea capaz de contribuir a través del conocimiento de un cambio social.

EL CUENTO LITERARIO EN LA FORMACIÓN DE LA NIÑEZ Y LA JUVENTUD

Una lectura auténtica sería una vivencia individual, diferenciada, subjetiva, no una práctica intercambiable (Gil Flores, 2011, p.11). La lectura del cuento literario a diferencia del cuento tradicional tiene elementos que se ajustan al escenario social de una forma más subjetiva, convirtiéndose este en un texto de interés que implica una experiencia afortunada para el lector. Cuando el cuento

toca problemáticas sociales que hacen parte de su familia, de sus amigos, se hacen íntimos, casi propios y es de allí de donde nacen los hábitos lectores, de aquello que a veces se cree de poco interés, quizá corto, pero que por su estructura y por su accionar hacen que el lector encuentre la intriga, el rol que adoptó un personaje, que a su vez hace que sea pensado, refutado o quizás aceptado. No es el texto más corto o más largo el que hace que quiera ser leído por alguien después de su primera línea. Cuando la lectura asocia el contexto de su propia realidad entonces se constituirá en algo que no podrá dejar pasar por alto, es la narración donde puede estar implícita su madre, su amigo, etc. El efecto positivo por ejemplo de los cuentos de Santiago Pedraza donde se caracteriza la familia, el amor, el colegio, la traición etc., los cuales impactan en un adolescente que dadas sus dificultades lo puede apropiar para analizarlo o para referirlo en una situación determinada.

Los cuentos más antiguos aparecen en Egipto alrededor del año 2000 A.C desde la mitología griega con elementos mágicos y una de las colecciones más destacadas dentro de los cuentos orientales es sin duda “Las mil y una noche”. Históricamente, el cuento es una de las formas más antiguas de la literatura popular. La lectura y la escritura son, deberían ser, herramientas epistémicas para desarrollar, revisar, transformar el propio saber pero también para potenciar la capacidad de entender la realidad y orientarse en el mundo (Martín, 2013, p.7). El cuento se convierte en una herramienta que transforma el saber en conocimientos adquiridos y retroalimentados por el contexto cultural.

CONCLUSION

Al llegar a este punto, preguntamos ¿cómo seguir fascinando al joven a través de la lectura? y cómo llevarlo a tener una relación con la literatura, que sea una relación tan recíproca, tan íntima. Esa relación entre lector y libro crea un fenómeno que pocos autores encuentran. Hay un mensaje que transmite el texto, un mensaje que se deja entrever entre líneas, pero hay un tercero que es la

mirada del lector y quisiera asegurar que encontramos una tercera que es la del receptor. Y es en todo este contexto que debe estar esa concomitancia entre lectura, literatura, y pedagogía. Es allí donde se debe recuperar y aliviar la magia literaria. Donde toda esa información se debe transformar en conocimiento, y esa es la labor del pedagogo transmitir de tal forma que el niño y el joven se enamore del libro, de la página de una revista, etc. En la medida que los jóvenes se apropien del hábito de la lectura, de la literatura, en esa medida cada espacio llevará a que el texto transmita conocimiento, un conocimiento que lo puede llevar a pensar, a criticar a evaluar su entorno, su vida y en la medida que ese conocimiento lo toque, en ese mismo sentido se convertirá ese conocimiento en educación, en transformación de vida y del contexto que le rodea. El impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, como plantea Reynolds (2005, p. 95). El cuento literario con temática juvenil atiende a las necesidades cumpliendo un papel relevante en las formas de leer y en lo que se quiere leer.

REFERENCIAS

Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formas en educación. Formación Integral, Modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.

Gamboa, A. A., Muñoz, P. A., y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.

Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Educación XX1*. 14.1, Facultad de Educación. UNED 2011, pp. 117-134

Martín, M. E. (2013). La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior. *Álabe* 8. [www.revistaalabe.com]

Perea, A. (2018). Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela. *Enunciación*, 23(2), 238-242. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13789>

Reynolds, K. (2005). ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 0(1), 87-107. doi:https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.07

Romero, H. A., Ojeda, M. M. y Díaz, M. C. (2019). Formación de lectores en bachillerato mediante la lectura recreativa de textos narrativos tradicionales. *Álabe* 19. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2019.19.3

**PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE FRANCÉS IV DE UNA
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS, DE UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA COLOMBIANA, EN TORNO A LAS EXPERIENCIAS ACADÉMICAS
INTERCULTURALES DESDE SUS ESTILOS DE APRENDIZAJE¹**

**PERCEPTIONS OF FRENCH IV STUDENTS OF A DEGREE IN FOREIGN
LANGUAGES, FROM A COLOMBIAN PUBLIC UNIVERSITY, ABOUT
INTERCULTURAL ACADEMIC EXPERIENCES FROM THEIR LEARNING
STYLES**

**Yeins Jonathan Cuatin Pantoja, Lina María Guasmayan Villarreal
Andrés Felipe Morales Duque, Leidy Jhoana Cardona y Andrés Daniel Correa
Díaz**

yjcuatinp@uqvirtual.edu.co
lmguasmayanv@uqvirtual.edu.co
afmoralesd@uqvirtual.edu.co
licardonab_1@uqvirtual.edu.co
adcorread@uqvirtual.edu.co

**Semillero del Grupo de Investigación Estilos de Aprendizaje e Idiomas
Extranjeros–Bilingüismo Esapidex–B**

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Este trabajo es el resultado del Semillero Jóvenes Investigadores ESAPIDEX-B Universidad del Quindío bajo la dirección de la tutora Claudia Elizabeth Ortiz Ruiz, docente de la misma universidad. Los autores son estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío, Colombia.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es identificar las percepciones de estudiantes de francés IV de una licenciatura en lenguas extranjeras, de una universidad pública colombiana, en torno a las experiencias académicas interculturales desde sus estilos de aprendizaje. Metodológicamente, la investigación se basa en el enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio-descriptivo, de corte etnográfico transversal dado que se interesa en la observación y descripción de particularidades ligadas a los códigos culturales en contextos académicos; lo anterior a través de un estudio de caso con una muestra poblacional de 10 estudiantes. Para Kolb (1989), los estilos de aprendizaje son las respuestas del estudiante al estímulo y utilización de estos en un ambiente educativo, en este caso una licenciatura en lenguas extranjeras. Por lo anterior, la investigación se apoya en los referentes de Dumont (2008) en cuanto a la interculturalidad, para quien las diferencias culturales son beneficiosas pues estas complementan las diversas culturas con el fin de entender y compartir las diferencias que hacen ser únicos a los individuos pertenecientes a múltiples comunidades en el mundo. Durante el desarrollo de la investigación en curso, la población participante respondió a un test en línea fundamentado en los postulados de Kolb (1989) acerca de los estilos de aprendizaje. En segundo lugar, la muestra participará en una experiencia académica de aprendizaje intercultural partiendo de una temática seleccionada por los investigadores, quienes utilizarán el diario de campo como instrumento de recolección de datos. Seguidamente, la población participante responderá a una entrevista semiestructurada donde podrán expresar libremente sus percepciones acerca de la experiencia académica intercultural propuesta en la fase anterior. Al finalizar la recolección y análisis de datos, se espera identificar los estilos de aprendizaje dominantes de la muestra poblacional y cómo estos se relacionan con sus interacciones académicas entorno a situaciones de mediación intercultural.

Palabras claves: Contexto universitario, estilos de aprendizaje, experiencias académicas interculturales, lenguas extranjeras.

Abstract

The main objective is to identify the perceptions of French IV students of a degree in foreign languages, from a Colombian public university, about intercultural academic experiences from their learning styles. Methodologically, the research is based on the qualitative approach, with an exploratory-descriptive scope, cross-sectional ethnographic as it is interested in the observation and description of particularities linked to cultural codes in academic contexts; the above through a case study with a population sample of 10 students. For Kolb (1989), learning styles are the student's responses to the stimulation and use of these in an educational environment, in this case a degree in foreign languages. Therefore, the research is based on the references of Dumont (2008) in terms of interculturality, for whom cultural differences are beneficial because they complement the different cultures in order to understand and share the differences that make them unique to individuals belonging to multiple communities in the world. While the development of the ongoing research, the participating population responded to an online test based on the postulates of Kolb (1989) about learning styles. Secondly, the sample will participate in an academic experience of intercultural learning starting from a topic selected by the researchers, who will use the field journal as an instrument for data collection. Next, the participating population will respond to a semi-structured interview where they can freely express their perceptions about the intercultural academic experience proposed in the previous phase. At the end of the data collection and analysis, it is expected to identify the dominant learning styles of the population sample and how these are related to their academic interactions around situations of intercultural mediation.

Key words: Foreign languages, intercultural academic experiences, learning styles, university context.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca ahondar en el tema de estilos de aprendizaje interculturales, el cual carece de bases investigativas. Su finalidad es identificar las percepciones de estudiantes de francés IV de una licenciatura en lenguas

extranjeras, de una universidad pública colombiana, en torno a las experiencias académicas interculturales desde sus estilos de aprendizaje. Con este proyecto se espera identificar tanto los estilos de aprendizaje dominantes de la población de estudio como las percepciones de los estudiantes frente a las experiencias académicas interculturales desde sus diferentes estilos. Esta investigación es relevante para los docentes y estudiantes de una universidad pública colombiana dado que es innovadora, teniendo en cuenta que existen diferentes investigaciones sobre estilos de aprendizaje e interculturalidad, pero hay poca información sobre estilos de aprendizajes interculturales. Esta investigación se desarrolla en un programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, allí los estudiantes están expuestos a lenguas y culturas extranjeras en relación con características culturales asociadas a la comunidad de habla a la que pertenecen, esto genera espacios de intercambios interculturales.

En primer lugar, según Leiva (2015) las vivencias, experiencias, y subjetividad de cada persona en cierto punto determinan los estilos de aprendizaje de cada individuo; es así como esta investigación se enfoca en la identificación de los diferentes estilos de aprendizaje de 10 estudiantes participantes. En segundo lugar, la exposición de estudiantes de lenguas extranjeras a experiencias académicas de aprendizaje intercultural y posterior análisis desde sus estilos de aprendizajes, aportará a ampliar estudios relacionados con los estilos de aprendizaje interculturales. Es decir, esta investigación llevará a identificar los rasgos interculturales de los estudiantes en términos no sólo individuales sino también colectivos; en consecuencia, este proyecto conducirá a la disección de los estilos de aprendizaje interculturales.

Algunos estudios que han realizado aportes significativos en este campo se presentan a continuación desde contextos internacionales, nacionales y locales.

Un estudio en Madrid, España, titulado La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje de lenguas (rumana) realizado por Bañas y Buyse (2016), fue analizado por la revista Nebrija la cual presentó como objetivo

mencionar la relación entre los estilos de aprendizaje y la experiencia migratoria e intercultural partiendo de lo sociolingüístico y la base teórica 5Cs (comunicación, comunidades, comparaciones, conexiones y culturas partiendo de la estructura del sujeto) promulgada por la ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). El estudio también analizó cómo la cultura rumana influye en el aprendizaje de una lengua y, cómo cambia un sistema educativo frente a otro en un mismo país. La investigación tomó como muestra 204 estudiantes rumanos de español como lengua extranjera en Madrid. Se utilizó como método para medir los estilos de aprendizaje, cuestionarios: estandarizados por Honey Alonso sobre estilos de aprendizaje (CHAEA, 2006) y cultura educativa (CCE, 2006). El estudio concluyó que cuando se detectan cambios significativos en los estilos de aprendizaje de cierta cultura, esto va a mejorar su proceso educativo, ya que el estudiante puede trabajar en pro de la mejora de su entendimiento y así adaptarse a un aprendizaje más activo, práctico y comunicativo.

En Barranquilla, Colombia, Barreto (2011) desarrolló un estudio titulado Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje con el propósito de examinar las competencias interculturales de tutores virtuales de pregrado. En este trabajo se presentó el enfoque metodológico mixto de tipo transaccional, expofacto y experimental, incluyendo los alcances descriptivo y exploratorio con una muestra de 29 tutores virtuales. A la totalidad de la muestra se le hizo encuestas para la identificación de competencias interculturales. De acuerdo a estas, se seleccionaron 9 tutores para hacer estudios cualitativos con las siguientes características: 4 profesores con alto resultado en la competencia intercultural, 3 profesores con un bajo resultado y 2 con un resultado de tipo medio. El estudio concluyó que el 61.87% de docentes tiene un nivel alto en cuanto a la competencia intercultural, ya que son conscientes tanto de su propia cultura como la cultura del estudiante y muestran actitudes positivas hacia las necesidades culturales del aprendiz. Por el contrario, el 38.13% de profesores restantes presentan un nivel bajo en la competencia intercultural.

En Armenia, Quindío, Loaiza (2016), en su tesis doctoral llevó a cabo un estudio sobre los estilos de aprendizaje, la organización cognitiva y la competencia escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4 semestre de licenciatura en lenguas modernas con el objetivo de identificar la relación entre los estilos de aprendizaje (EA), la organización cognitiva bilingüe (OCB) y la competencia argumentativa escrita bilingüe (CAEB), español-inglés en sujetos en formación bilingüe consecutiva de licenciatura en lenguas modernas. El estudio concluyó que existe una fuerte relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, pero no existe relación entre la organización cognitiva bilingüe y dicha competencia escrita.

Con el fin de establecer los referentes teóricos claves de esta investigación, se abordan los conceptos de: Estilos de aprendizaje (EA), cultura, interculturalidad y Estilos de Aprendizaje Interculturales (EAI) expuestos seguidamente.

Estilos de aprendizaje (EA)

Desde la perspectiva de Kolb (1984) “el estilo de aprendizaje es la respuesta del estudiante tanto a los estímulos como a la utilización de éstos en el contexto de aprendizaje. Algunos alumnos prefieren aprender mediante experimentación, otros mediante observación, etc.” (p.213). Con lo anterior, el autor afirma que los estudiantes tienen diferentes respuestas a la manera cómo el docente les presenta el input, debido a que cada uno de ellos tiene un estilo de aprendizaje (en adelante EA) que lo caracteriza. Kolb (1989) categoriza los EA en cuatro tipos:

- **Convergente:** Pragmático, racional, analítico, organizado, buen discriminador, orientado a la tarea, disfruta aspectos técnicos, gusta de la experimentación, es poco empático, hermético, es poco imaginativo, buen líder, insensible, son deductivos.

- Divergente: Sociable, sintetiza bien, genera ideas, soñador, valora la comprensión, orientado a las personas, espontáneo, disfruta el descubrimiento, empático, abierto, es muy imaginativo, emocional, flexible, intuitivo.
- Asimilador: Poco sociable, sintetiza bien, genera modelos, reflexivo, pensador abstracto, orientado a la reflexión, disfruta la teoría, disfruta hacer teoría, es poco empático, hermético, disfruta el diseño, planificador, poco sensible, investigador.
- Acomodador: Sociable, organizado, acepta retos, impulsivo, buscador de objetivos orientado a la acción, dependiente de los demás, poca habilidad analítica, empático, abierto, asistemático, espontáneo, flexible, comprometido.

Por lo anterior, se entiende que los estudiantes presentan una serie de características que los hace diferentes al momento de adquirir conocimiento; cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje reflejado en las interacciones en contexto académico universitario para este estudio. Además, el autor resalta las características que posee cada estudiante de acuerdo a los diferentes tipos de aprendizaje, lo cual conlleva a que los EA cambien según los diferentes contextos culturales propios de cada individuo.

Cultura

La cultura engloba valores, símbolos, significados y perspectivas a través de los cuales las personas ven e interpretan el mundo y, aunque se transmiten de generación en generación, se debe considerar la cultura como dinámica, compleja y cambiante. Sin embargo, algunas veces, en contextos educativos, las culturas se perciben a menudo como estáticas, sin cambios y fragmentadas (Banks, 1996, p.326). Banks manifiesta que la cultura genera cambios en la sociedad en cuanto a ideas, creencias, costumbres, arte entre otros. A pesar de estas dinámicas de lo que se entiende por cultura, en el campo educativo desde las metodologías y enfoques de enseñanza -aprendizaje son menos variables.

Interculturalidad

Una vez abordada la noción de cultura, se da paso al término interculturalidad. Dumont T. (2008) afirma que “L’interculturel, c’est faire face à l’autre, non pas pour l’affronter mais pour le compléter, pour vivre en parallèle avec lui. Toutes les cultures sont égales, s’observent, s’inspirent mutuellement. L’interculturel, ce sont des langues-cultures qui se croisent et qui veulent se comprendre” (p.10). Para el autor lo realmente importante no es el código lingüístico, sino un acercamiento a la interculturalidad, aprender uno del otro. En otras palabras, las diferencias son beneficiosas debido a que complementan las culturas y el objetivo principal de la interculturalidad es ser consciente y respetar las diferencias que los hace seres únicos en el mundo.

Estilos de Aprendizaje Interculturales (EAI)

Después de abordar los referentes teóricos: EA, cultura, e interculturalidad, esta investigación entiende los Estilos de Aprendizaje Interculturales (en adelante EAI) como: La relación intercultural en cuanto a los EA en un contexto de adquisición de conocimiento, donde se genera una constante interacción con diferentes personas de otras culturas, puede provocar diferencias beneficiosas o no para los usuarios de la lengua a través de la comunicación intercultural. Es decir, los EA son únicos en cada persona, pero los EAI tienen rasgos globales que influyen el comportamiento del individuo perteneciente a un grupo o comunidad, puesto que las características colectivas llevan a la caracterización de una población homogénea.

METODOLOGÍA

Esta investigación educativa se plantea teniendo en cuenta el enfoque cualitativo, con dos tipos de alcance: exploratorio y descriptivo; es de corte transversal en un estudio de caso. En primera instancia, se adopta el enfoque cualitativo ya que busca descubrir la realidad desde el punto de vista de los actores estudiados, entendiendo que hay varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían entre forma y contenido entre individuos, grupos y culturas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Así mismo, esta investigación es de alcance exploratorio puesto que no se ha indagado lo suficiente en este tipo de investigaciones, y se tienen muchos vacíos acerca del tema de investigación (Hernández, et al, 2003). Aunque existe información acerca de estilos de aprendizaje y también acerca de interculturalidad, poca información puede ser encontrada acerca de los estilos de aprendizaje interculturales, la cual es la temática a abordar a lo largo de este estudio. A su vez, el alcance es descriptivo en el hecho de que busca especificar las características, propiedades y perfiles de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández, et al, 2003). Además, es una investigación de corte transversal, ya que “los diseños de investigación transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, et al, 2003). En concreto, se identificará las percepciones de los estudiantes entorno a las experiencias académicas interculturales desde sus EAI.

Por otro lado, la investigación es de corte etnográfico puesto que, según Martínez: la etnografía se traduce etimológicamente como el estudio de las etnias y significa el análisis del modo de vida de una raza o grupo de individuos, mediante la observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo estos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias, que describe las múltiples formas de vida de los seres humanos. (1994:10)

Es decir, que la etnografía está directamente relacionada con la investigación cualitativa puesto que se enfoca en una población en concreto, y se interesa en entender particularidades como los códigos culturales permitiendo al investigador comprender la muestra de estudio de manera más personal. La selección de los instrumentos de recolección y análisis de datos dependen de los objetivos de la investigación, estos métodos facilitarán a los investigadores entender las características particulares de la población participante.

Finalmente, se hará un estudio de caso, que es conceptuado como una aproximación investigativa en la cual una o unas cuantas instancias de un fenómeno son estudiadas en profundidad (Blatter, 2008). Este estudio de caso se llevará a cabo en una licenciatura en lenguas extranjeras de universidad pública colombiana con estudiantes del nivel IV de francés de VIII semestre (las características de la población serán descritas más adelante). La selección de esta población se realizó considerando los planes de estudios de dicho programa académico, por consiguiente:

- En el syllabus de francés I de dicho programa académico, los estudiantes desarrollan una serie de competencias comunicativas a fin de aprender expresiones que sean utilizadas en la vida cotidiana, en este nivel ellos aprenden a describir personas y contextos inmediatos, se comunican de una manera simple, comprenden algunos textos narrativos e inician a crear contenido como textos narrativos y descriptivos cortos.
- Además, en el syllabus de francés II los estudiantes desarrollan una serie de competencias comunicativas e interculturales con el fin de aprender y utilizar expresiones que les permitan construir un discurso sobre hechos del pasado y futuro. Así mismo, comprende expresiones, describen simple información sobre su medio ambiente inmediato, leen textos simples para encontrar información particular, escriben notas, mensajes simples y cortos.
- Luego, en el syllabus de francés III los estudiantes desarrollan una serie de competencias que les permiten comunicarse con facilidad en ciertas situaciones de la vida social cotidiana, utilizando un lenguaje estándar, sus

estrategias de lectura evolucionan y comprenden detalles de un texto. A su vez, reconocen la trama de eventos contados, comprenden los eventos principales y las ideas esenciales en un texto, escriben de manera coherente y simple un texto.

- Por último, en el syllabus de francés IV los estudiantes desarrollan una serie de competencias comunicativas e interculturales que les permiten expresar temas personales y profesionales. Por lo que se refiere a que el estudiante comprende puntos esenciales y específicos cuando la lengua extranjera (francés) es utilizada, comprende lo esencial sobre la actualidad, entiende textos dirigidos al trabajo y a la descripción de eventos, afronta conversaciones con personas nativas de la lengua francesa, articula expresiones de manera simple con el fin de contar diferentes situaciones, escribe textos simples pero coherentes sobre temas familiares y describe sus experiencias e impresiones.

Una vez analizados los programas académicos de los cursos de francés básico, se elige los estudiantes de francés IV como muestra poblacional para la presente investigación, ya que estos han pasado por diferentes espacios académicos los cuales les han brindado las herramientas necesarias para expresar sus ideas en lengua meta en espacios académicos de aprendizaje intercultural.

La investigación comprenderá las siguientes fases:

1. Fase de selección y elaboración de instrumentos de recolección, identificación y análisis de datos. En ella se seleccionará, adaptará o elaborarán los instrumentos para su posterior validación, pilotaje y aplicación. Entre estos está el cuestionario sobre estilos de aprendizaje realizado por Kolb¹, diario de campo a la luz de los postulados de Taylor y Bogdan, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido desde la perspectiva hermenéutica.

¹ Test en línea: *Test de Estilos de Aprendizaje*, disponible en <http://ceca.uaeh.edu.mx/multimedia/estilos/?fbclid=IwAR1UEdP7YsJP9EPHvFpnF4RDFoapRln2HfK5tfWfhso uT24sCgNtYtsg46Q>

2. Fase de aplicación de instrumentos y recolección de datos.
 - a. En primer lugar, se aplicó un test en L1 (español) sobre estilos de aprendizaje propuesto por Kolb para así identificar los estilos de aprendizaje de los diferentes actores dentro de la población sujeto de estudio.
 - b. En segundo lugar, se implementará una experiencia académica de aprendizaje intercultural con estudiantes de lenguas extranjeras en L2 (francés). Aquí, en un grupo de discusión se llevará al estudiante a expresar sus opiniones en torno a una temática previamente seleccionada por los investigadores. Durante esta fase, se implementará el diario de campo, el cual permitirá enriquecer la investigación a través de un análisis profundo del tema y la población a estudiar. Según Bonilla y Rodríguez (2007) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador [,] en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. Para esta investigación, el diario de campo permitirá observar cómo desde sus estilos de aprendizaje los estudiantes interactúan en torno a una temática relacionada a experiencias interculturales.
 - c. En tercer lugar, se llevará a cabo una entrevista semiestructurada a cada uno de los estudiantes participantes, con el fin de ahondar frente a los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos de los estilos de aprendizaje interculturales que no fueron directamente expresados durante la experiencia académica de aprendizaje intercultural: Conversatorio, de la etapa anterior. A nivel metodológico, el investigador tendrá previamente un guion de preguntas guía y la libertad de hacer preguntas adicionales para profundizar y aclarar alguna idea que considere relevante (Blasco y Otero 2008).

3. Fase de análisis de datos. Con el objetivo de identificar las percepciones de estudiantes de francés IV de una licenciatura en lenguas extranjeras en torno a las experiencias académicas interculturales desde sus estilos de aprendizaje, se analizarán estas dos variables por medio del análisis de contenido desde una perspectiva hermenéutica con categorías de análisis preestablecidas producto de lo referentes teóricos. De acuerdo con Herrera (2009), la hermenéutica es una herramienta que ayude a la indagación e interpretación de una cultura o de un texto.

Participantes

En cuanto a la población participante, esta investigación contará con la muestra homogénea. En dichas muestras, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003, p 388), las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. En este caso, los participantes poseen características similares en cuanto a: nivel de lengua, lugar de formación (Básica, media y superior), así como prácticas o viajes fuera de Colombia.

La muestra poblacional está conformada por un grupo de 10 estudiantes de la jornada diurna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Se ha seleccionado esta jornada debido a que la población sujeto de estudio es mucho más amplia, lo que conlleva a que la investigación sea más representativa. Al mismo tiempo, se eligió el grupo de francés IV porque de acuerdo a los syllabus de los cursos de francés (expuestos anteriormente); en este nivel, los estudiantes han desarrollado estrategias y mecanismos lingüísticos para expresar sus ideas en L2 (francés) con más facilidad que un estudiante de cursos anteriores.

RESULTADOS PARCIALES Y DISCUSIÓN

En vista de que esta investigación está en curso, hasta el momento se han obtenido algunos resultados parciales referentes al cuestionario en línea: Test de Estilos de Aprendizaje (Kolb, 1989). Con el fin de preservar el anonimato e integridad de los participantes, sus nombres fueron codificados de la siguiente manera: E corresponde a Estudiante y los números del 1 al 10 representan a cada estudiante.

Los EA predominantes en los estudiantes fueron:

- E1: Teórico
- E2, E6, E7, E8, E9: Reflexivo
- E3, E5, E10: Pragmático
- E4, E5: Activo

En Anexo 1, se encuentra la relación de los 10 E y su puntaje obtenido en cada tipo de EA. A continuación, se condensan los resultados generales de los EA predominantes:

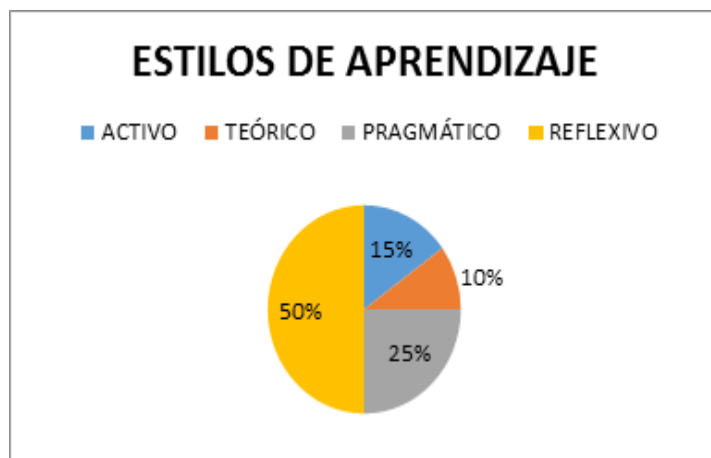


Figura 1. Estilos de aprendizaje predominantes de la población. Elaboración propia.

En cuanto al resultado de la aplicación de este test, se concluye que el EA predominante entre los 10 E fue el estilo Reflexivo con cinco estudiantes, quienes hacen parte de ese 50% de la muestra poblacional de licenciatura en lenguas modernas. En vista de que pertenecen al estilo Reflexivo, estos presentan los siguientes rasgos: son expertos en áreas de abstracción, conceptualización y

observación reflexiva, la comprensión y creación de modelos teóricos puede ser una de sus mayores fortalezas. Este resultado da respuesta al primer objetivo específico propuesto en la investigación, el cual es: identificar los estilos de aprendizaje dominantes de los estudiantes de francés IV de una licenciatura en lengua extranjera de una universidad pública colombiana. Luego de haber finalizado esta fase, se continuará la puesta en marcha del conversatorio en el cual los estudiantes expondrán libremente sus puntos de vista frente a una temática propuesta por los investigadores. Seguidamente, se realizará la entrevista semiestructurada con cada uno de los diez participantes para identificar rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que no fueron expresados durante el conversatorio. Por último, se llevará a cabo la triangulación y análisis de datos obtenidos.

RESULTADOS ESPERADOS

Con la ejecución de este proyecto se identificaron los EA dominantes de la población sujeto de estudio de francés IV de una licenciatura en lengua extranjera. Después de esto, a partir de la implementación de las experiencias académicas interculturales con los participantes, se espera analizar la relación que existe entre sus estilos de aprendizaje y sus experiencias en los intercambios académicos interculturales.

Por otro lado, en cuanto a los resultados indirectos, este proyecto es de gran relevancia en el contexto educativo ya que existen pocas investigaciones referentes a esta temática, además será de ayuda tanto para docentes como para estudiantes. Para los docentes, la investigación les servirá como un apoyo para que estos reconozcan que cada uno de sus estudiantes posee un EA y que es importante tomarlos en consideración en contextos académicos interculturales para un mejor progreso educativo como es el caso de las licenciaturas en lenguas extranjeras. Igualmente, será útil para los estudiantes puesto que estos podrán identificar sus EA, y así mismo fortalecer su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

Blasco Hernández, T. y Otero García, L. (2019). Vista de Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). Nureinvestigacion.es. Recuperado de:
<http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408/399>

Bonilla & Rodriguez, citado por Martinez, R. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de:
<https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>

Buyse, K., & Bañas, I. M. (2016). La percepción de la cultura educativa y de los estilos de aprendizaje en el aprendizaje de lenguas: el caso Rumano. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, (21), 4-17.

Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence (p.3,31)

Catarina, Udlap (s.f). Metodología etnográfica. Recuperado de:
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/sandoval_l_ma/capitulo5.pdf

Dirección de fomento a la investigación (2017) política de ética, bioética e integridad científica. colciencias. p.20 Recuperado de:
<https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/politica-etica.pdf>

Giménez, G (2002). Globalización cultura e identidad Samour. Recuperado de
http://www.academia.edu/3788234/Globalizacion_cultura_e_identidad_Samour

Gimenez, G. (s.f.) Cultura, identidad y metropolitanismo global. Recuperado de
http://www.academia.edu/3788234/Globalizacion_cultura_e_identidad_Samour

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014) Metodología de la investigación. México D.F: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Herrera, J. D. (2009) La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales. Bogotá: Cinde.

Ibídem (s.f.) Globalización, cultura e identidad. Recuperado de:
file:///C:/Users/Mario/Documents/escritorio/Globalización
Cultura_e_identidad.Samour.pdf

Jiménez, H. (2004). El impacto de las diferencias de los Estilos de Aprendizaje Interculturales en la enseñanza a los alumnos extranjeros de intercambio del tec. Trabajo presentado en la Reunión de Intercambio de Experiencias en Estudios de Educación en el Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: <http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-II/s4/68DAElenaJimenezFinal.pdf>.

Kolb, citado por Lozano R. (1989). Estilos de aprendizaje y enseñanza. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/863/86322531009/>

Loaiza, N. (2016). Estilos de aprendizaje, organización cognitiva y competencia argumentativa escrita bilingüe de sujetos en formación bilingüe de 4º semestre de licenciatura en lenguas modernas. Tesis doctoral inédita. Universidad del Quindío. <https://bdigital.uniquindio.edu.co/handle/001/1098>

Méndez, C. (2012). Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES, desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural. Recuperado de <http://bit.ly/2Hc1cON>

Muñoz, A. (1995). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno a la interculturalidad crítica. Recuperado de:
https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2338/4931

Olivencia, J. J. L. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation, (3), 36-51

Patricio, T, IES plurilingüe Elviña (A Coruña) Porta linguarum competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras 21, enero 2014. Recuperado de: https://www.ugr.es/portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf

Ramonet, I. (1998) Bases epistemológicas de la educomunicación. Recuperado de:
<https://books.google.com.co/books?id=mJZTKQJzRpIC&pg=PA201&lpg=PA201&dq=%E2%80%99Cinsensiblemente,+envuelve+cualquier+razonamiento+rebelde,+lo>

+inhibe,+lo+perturba,+lo+paraliza+y+acaba+por+ahogarlo%E2%80%9D&source=bl&ots=30qgU5pqzk&sig=ACfU3U2wiC3XqO936PI3ADjifMz8sZtlmA&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjElfSVsPngAhWxpFkKHUzHBbsQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=%E2%80%9Cinsensiblemente%2C%20envuelve%20cualquier%20razonamiento%20rebelde%2C%20lo%20inhibe%2C%20lo%20perturba%2C%20lo%20paraliza%20y%20acaba%20por%20ahogarlo%E2%80%9D&f=false

Ribas, N (s.f.) la globalización. Recuperado de:

<https://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/7.la%20globalizacion.pdf>

Ricardo Barreto, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (34).

Truscott de Mejía, A. M. (2012). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno a la interculturalidad crítica. Recuperado de:

https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/2338/4931

ANEXO 1

Población según los tipos de Estilos de Aprendizaje

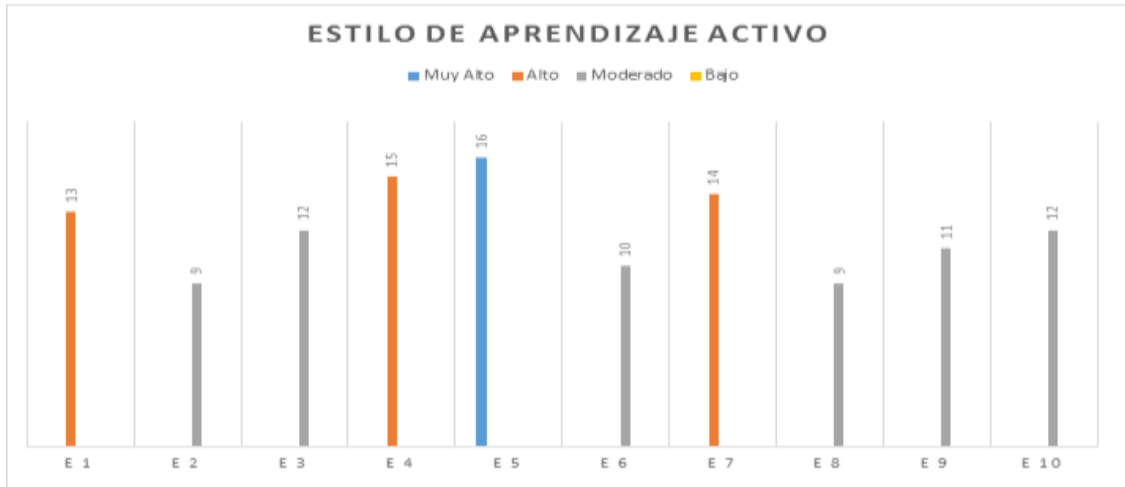


Figura 2. Resultados población de estudio, Estilos de Aprendizaje Activo.
Elaboración propia.

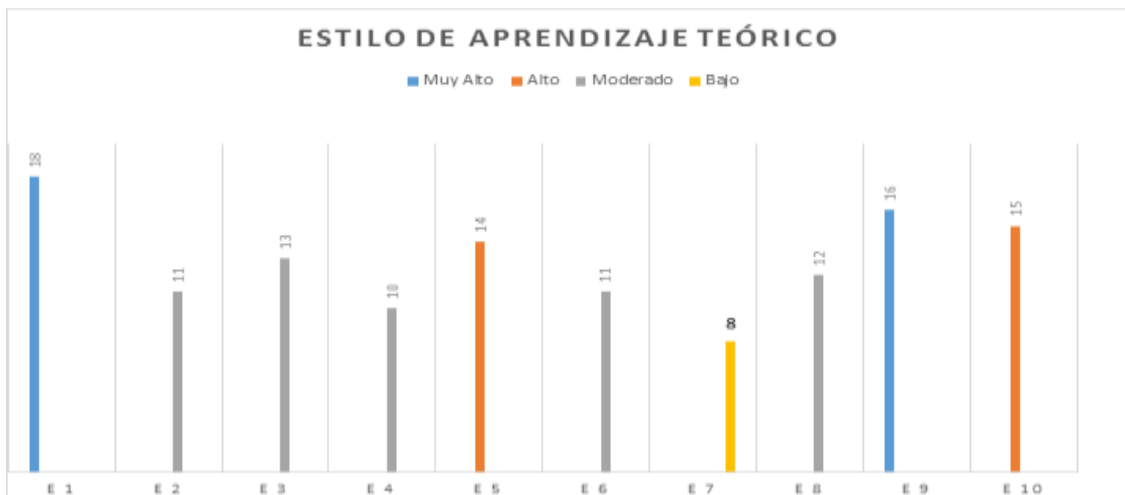


Figura3. Resultados población de estudio, Estilos de Aprendizaje Teórico.
Elaboración propia.

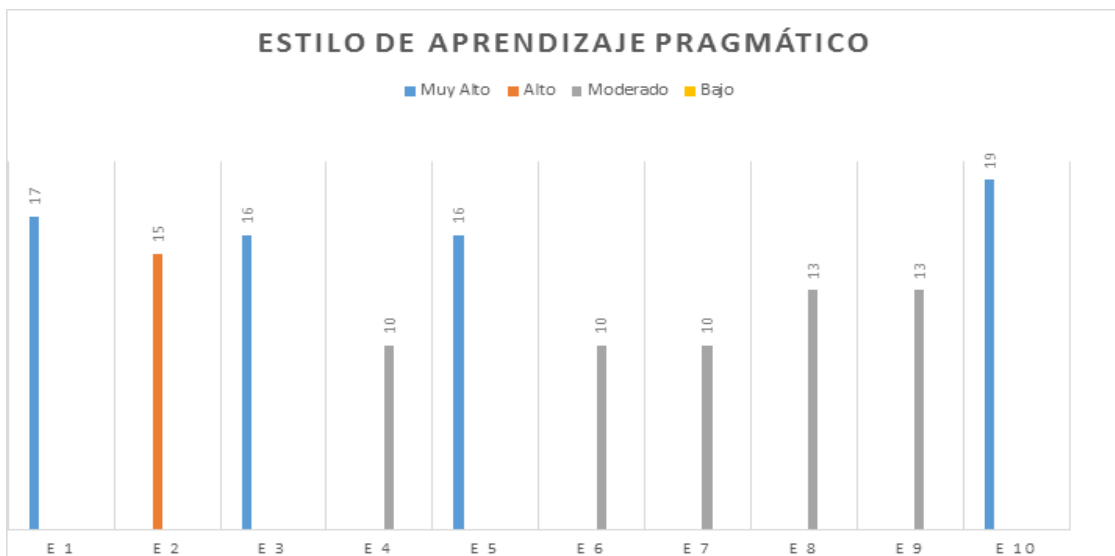


Figura 4. Resultados población de estudio, Estilo de Aprendizaje Pragmático. Elaboración propia.

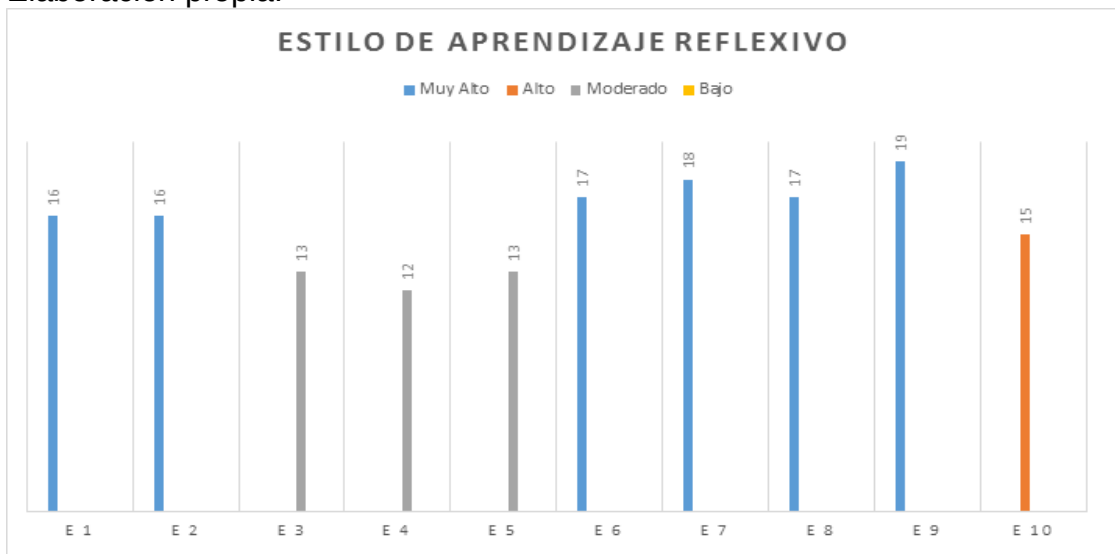


Figura 5. Resultados población de estudio, Estilo de Aprendizaje Reflexivo. Elaboración propia.

**EL CUADRO BIBLIOMÉTRICO EN EL ESTADO DEL ARTE EN
INVESTIGACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS¹**

**THE BIBLIOMETRIC INVENTORY IN THE STATE-OF-ART IN FOREIGN
LANGUAGES INVESTIGATIONS**

Carolina Cuervo, Jorge Eduardo Galvis, Yordan Quintero y Laura Valencia

ccuervoc@uqvirtual.edu.co

jegalvisn@uqvirtual.edu.co

ylquinterom@uqvirtual.edu.co

lxvalenciad@uqvirtual.edu.co

Estudiantes del Semillero del Grupo de Investigación Esapidex-B

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de semillero del grupo ESAPIDEX-B " Estado del arte de la pedagogía Freriana y la teoría crítica Frankfurtiana y sus posibles contribuciones a la didáctica de las Lenguas-Culturas extranjera en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío', cuyo tutor es el Mg. Jorge Hernán Herrera Pineda.

Resumen

La presente investigación educativa, de enfoque Cualitativo, diseño estado del arte y de alcance descriptivo, tiene como objetivo describir el *Estado del Arte* de la Pedagogía Crítica Freiriana y de la Teoría Crítica Frankfurtiana y sus posibles aportes al modelo pedagógico Social-Cognitivo que soporta la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras del Programa de Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Para el efecto, se han diseñado dos inventarios bibliométricos, instrumentos de recolección de datos alimentados con resúmenes de PDF de libros de autores de ambas escuelas y artículos de revistas científicas disponibles en bases de datos abiertas, que contribuyen al redireccionamiento didáctico en lenguas-culturas extranjeras con el propósito de atender los principios del Modelo Social-Cognitivo que por lo pronto y según lo establecen proyectos de investigación previos, se ha ratificado en un modelo cognitivo-instrumental, lingüístico-gramatical.

Palabras claves: Didáctica de lenguas-culturas extranjeras, estado del arte, inventario bibliométrico, modelo pedagógico social-cognitivo, pedagogía crítica, teoría crítica.

Abstract

The present educative investigation, with a qualitative approach, state-of-the-art design and descriptive reach, has as the main objective to describe the state-of-the-art of Freirean critical pedagogy and Frankfurtian critical theory and their possible contributions to the social-cognitive pedagogical model in which the didactics of foreign languages cultures of the Modern Languages programme with Emphasis in English and French of the University of Quindío is supported. For this purpose, were developed two bibliometric inventories, which are instruments of data recollection of PDF book summaries of authors from both schools of thoughts and also articles of Scientific Journals available in open databases, which will contribute to the didactic reorientation in foreign languages-cultures, with the purpose of attending the social-cognition principles that, according to the previous investigations, is being applied in a cognitive-instrumental, linguistic-grammatical pedagogical model.

Key words: Bibliometric inventory, critical pedagogy, critical theory, foreign languages-cultures didactics, social-cognitive pedagogical model, state-of-the-art.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación se lleva a cabo con el fin de ofrecer alternativas teóricas que permitan reorientar el proceder didáctico de lenguas-culturas extranjeras del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. En esta unidad académica, de acuerdo con lo que establecen los resultados de dos proyectos de investigación previos, se está orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde un interés instrumentalista de orden lingüístico-gramatical, desconociendo los principios del Modelo Social-Cognitivo que se ha legitimado en el Documento Maestro de ese Programa.

En ese propósito, se describen los posibles aportes didácticos que reposan en los documentos PDF disponibles en bases de datos abiertas de autores y ensayistas fundamentales de la Pedagogía Crítica de Freire y en la Teoría Crítica de Frankfurt. Para ello, se han implementado dos instrumentos de recolección fundamentados en dos cuadros de inventarios bibliométricos, regulados por los cánones descriptivos: Ley de Price, Ley de Bradford, 1ª y 3ª Ley de Alandro; con una estratificación de información relevante en escala de 1 a 5 a través de la Ley Capta. En esa tarea bibliográfica se examinan coincidencias categoriales entre las escuelas de pensamiento y el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo que soporta el Programa mencionado. Los resultados de este proyecto buscan aportar a re-direccionar el proceder didáctico hacia el Modelo Pedagógico referenciado que soporta el Programa, permitiendo que sus estudiantes no sólo sean competentes lingüísticamente, sino también crítica, reflexiva, autónoma y culturalmente.

Planteamiento del problema

La Teoría Crítica de Frankfurt y La Pedagogía Crítica de Freire se fundamentan en la reflexión y crítica del sistema, las cuales aportan significativamente en sus respectivos contextos, fomentando así un pensamiento racional basado en una

crítica marxista y una teoría interdisciplinaria (Martin, 2013). El enfoque educativo y antropológico Freiriano “implica una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe en el mundo y con el mundo” (Freire, citado por Monteagudo, 2007, p.55).

La Escuela de Frankfurt y La Pedagogía Crítica de Freire siguen haciendo presencia en la actualidad, promoviendo un cambio en la sociedad en pro de la emancipación del ser. A partir de estos planteamientos es posible hipotetizar que en la didáctica de las lenguas se puede articular en las relaciones entre profesor, estudiante y lenguas-culturas, situaciones de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en la Pedagogía Crítica y en la Teoría Crítica Frankfurtiana.

Desde estas perspectivas y tomando en cuenta que la educación tiene compromisos con la emancipación del sujeto aprendiente y su entorno social, y dado que la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío por sus compromisos didácticos con las lenguas-culturas extranjeras, y su Modelo Pedagógico Social-Cognitivo debe contextualizar a dicho sujeto en su componente cultural toda vez que al momento de aprender una lengua extranjera no solo se adquieren conceptos intelectuales sino morales y emocionales, por consiguiente, es posible afirmar que los estudiantes deben desarrollar no solamente competencias lingüísticas, sino también interculturales que les conduzcan a adquirir nuevas maneras de pensar y actuar en el mundo de manera crítica, interpretativa y transformadora.

Así pues, la pregunta pertinente para el presente proyecto de investigación es: ¿Cuáles son los aportes de la Pedagogía Crítica Freiriana y Teoría Crítica Frankfurtiana a la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío de manera que a través de ellas se logren establecer criterios teóricos que conduzcan a la formación de un estudiante crítico, interpretativo y transformador de la sociedad?

Como objetivo general se propone describir el Estado del Arte de los posibles aportes de la pedagogía crítica Freiriana y de la Teoría Crítica Frankfurtiana a la didáctica de las Lenguas-Culturas Extranjeras para el Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de La Universidad del Quindío. Para lograr este objetivo se formulan una serie de objetivos específicos como pasos a seguir en el proceso investigativo.

1. Revisar los diagnósticos resultantes del Proyecto de investigación 821 que problematiza la Interculturalidad desde la Colonialidad del Saber y del Ser en el Currículo Oficial y Oculto, y el Proyecto de semillero de investigación sobre Referentes Identitarios de los estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.
2. Revisar el Estado del Arte de la Pedagogía Crítica Freriana y de la Teoría Crítica Frankfurtiana en lo atinente a la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en sus compromisos socioculturales, humanísticos, críticos, de autonomía y de reflexividad de los sujetos en acción social.
3. Construir un inventario bibliométrico descriptivo de la Pedagogía Crítica desde la perspectiva Freiriana apta para la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y Francés de la Universidad del Quindío, tomando en cuenta los postulados del Modelo Pedagógico Social-Cognitivo que lo soporta.
4. Construir un inventario bibliométrico descriptivo de la Teoría Crítica desde la perspectiva Frankfurtiana apta para la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y Francés de la Universidad del Quindío, tomando en cuenta los postulados del Modelo Pedagógico Social-Cognitivo que lo soporta.

REFERENTES TEÓRICOS

- **Estado del Arte como metodología de investigación**

El Estado del Arte se podría denominar como “el segmento de la investigación que hace referencia al estado último del conocimiento sobre la investigación y el desarrollo (I+D), es decir que es el límite de conocimiento generado sobre un tema o problema de investigación científica y/o tecnológica, estableciendo hasta dónde ha avanzado el mismo, cuál es la frontera en un tiempo y espacio determinado” (Urbina y Morel, 2017, p.3). El Estado del Arte organiza la información y del mismo modo genera una construcción teórica; consecuentemente, para comprender el Estado del Arte y exponer las distintas formas de cómo se implementa en los contextos investigativos, es necesario entender el concepto planteado por los diferentes autores referentes al tema a partir de la literatura existente y recopilada en bases de datos (Gómez, Galeano y Jaramillo, 2015).

Según (Gómez et al 2015) esta estrategia de investigación busca recuperar para describir logrando balances e inventarios bibliográficos para dar cuenta del estado de conocimiento actual sobre un concepto. De otro lado, los textos enfocados en la comprensión no buscan exponer balances o inventarios bibliográficos, su principal función está enfocada en la hermenéutica, la crítica y también la comprensión de los textos (Gómez et al 2015).

- **Pedagogía Crítica**

La pedagogía crítica se define como la tentativa de acercamiento a una enseñanza emancipadora, la cual tiene como finalidad transformar el pensamiento lineal de los estudiantes y contribuir a una conciencia que permita cuestionar, analizar, reflexionar y desafiar sus propias creencias y la sociedad que lo rodea.

- **Pedagogía Crítica Freiriana**

La Pedagogía Crítica Freiriana es un modelo de enseñanza por medio del cual se busca que los estudiantes se cuestionen y desafíen sus creencias para lograr una liberación a partir del conocimiento y el pensamiento crítico que se obtiene a partir de la reflexión.

Paulo Freire plantea la pedagogía crítica como aquella educación capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como seres históricos que como tal, son conscientes de auto-transformarse y, por ende, cambiar al mundo (Freire, 2009). Es por esto que la pedagogía crítica ha sido considerada como una corriente humanística que busca renovación del individuo en la sociedad para que se convierta en un ser pensante y crítico que sea capaz de reflexionar sobre el contexto en el que vive.

- **Escuela de Frankfurt**

La Escuela de Frankfurt se constituyó a partir de las teorías de Hegel, Marx y Freud, por un grupo de investigadores tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas y Herbert Marcuse, Hermann Schweppenhäuser, Erich Fromm, Albrecht Wellmer, entre otros, considerados pioneros en fundamentar la Teoría Crítica (recopilado de Wikipedia, 2019). Este centro se estableció en el Instituto de Investigación Social asociado a la Universidad de Frankfurt y el cual se inauguró en 1923 en Frankfurt del Meno. La Teoría Crítica es una escuela de pensamiento que tiene como interés estudiar la evaluación y la crítica de la sociedad y la cultura a partir del estudio de las ciencias sociales y las humanidades.

- **Modelo Pedagógico Social-Cognitivo**

Para Cano (s.f.). “El modelo pedagógico-social cognitivo es inspirador de un currículo que proporciona contenidos y valores que promuevan un proceso de liberación constante, mediante la formulación de alternativas de acción a confrontar colectivamente en situaciones reales” (p.1). Es decir, este modelo

busca la emancipación de un sujeto consciente de las necesidades de su propio contexto, para buscar soluciones a estas mismas.

- **Lenguas-Culturas extranjeras**

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es necesario tener en cuenta las competencias comunicativas, como son: la pragmática, la lingüística y la sociolingüística. En esta última, los estudiantes de la lengua están inmersos en contextos sociales y culturales. Es decir, que la actividad lingüística se debe relacionar con aspectos de la comunidad hablante (Bugnone, 2015). Mediante el enlace de la lengua con la cultura se construyen diversos patrones sociales, que indican el cómo se debe actuar o relacionar en una sociedad ajena. Es precisamente en este punto donde la didáctica de las lenguas extranjeras supera la dimensión instrumentalista (Galisson, 2002), permitiendo que los estudiantes integren a su aprendizaje el componente de la interculturalidad.

- **Didáctica**

La didáctica es conocida como una parte fundamental de la pedagogía en la cual se utilizan diferentes técnicas para la enseñanza de un tema determinado en un área específica. Para el área de las lenguas – culturas extranjeras, las didácticas juegan un rol importante debido a la complejidad que conlleva enseñar un idioma extranjero.

El paradigma de la didáctica de las lenguas y de las culturas podría ser el proceso de enseñanza/aprendizaje que permite el acceso y la construcción del sentido a través de las lenguas y las culturas; su finalidad sería mejorar las condiciones educativas de la transmisión, de la transposición y de la adquisición de lenguas y culturas maternas, segundas y/o extranjeras. (Díaz, 2004, p. 4-5).

- **Cuadros de inventario bibliométrico**

Los cuadros de inventario bibliométrico son instrumentos que sirven como herramienta para organizar datos y contenido de una manera ordenada. En general, estas herramientas suelen entenderse en todas sus adaptaciones ya estructuradas como matrices de almacenamiento o/y análisis. Para Gómez, Galeano & Jaramillo (2015):

“La matriz analítica de contenido es un instrumento diseñado en Excel donde se relacionan los textos de la muestra, escritos en vertical, con las categorías de análisis, escritas en horizontal. De cada texto se extraen todos los párrafos o frases donde se desarrollan los temas relacionados con alguna de las categorías y se ubican en la escuadra. También cuentan las observaciones de cada texto de una forma organizada que facilita la lectura lineal y transversal” (p.426).

METODOLOGÍA

El enfoque del proyecto es cualitativo; su diseño es Estado del Arte, el cual se entiende como estrategia metodológica que se concentra en la descripción, análisis o reflexión hermenéutica y crítica que da cuenta de la producción en investigación científica, literaria y educativa en un área específica del conocimiento. En este Proyecto nos interesa el Estado del Arte de la Teoría Crítica y de la Pedagogía Crítica y sus conexiones epistemológicas con la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras con arreglo a fines pedagógicos de orden social-cognitivo; tiene un alcance descriptivo que busca describir los aportes de ambas escuelas de pensamiento a partir de instrumentos de recolección de datos descriptivos fundamentados en cuadros de inventarios bibliométricos que reflejen coincidencias categoriales entre el Pensamiento Crítico, la Teoría Crítica y el modelo pedagógico Social-Cognitivo.

Marco empírico

El proyecto de investigación se encuentra en la fase empírica de recolección de datos de resúmenes de libros-autor articulistas y ensayistas encontrados en bases de datos abiertas de Paulo Freire y los autores más significativos de la Escuela de Frankfurt, los cuales nutrirán los Cuadros de Inventario Bibliométrico a partir de sus coincidencias categoriales entre las escuelas de pensamiento ya mencionadas y el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo.

Instrumentos de recolección de datos

Se cuenta con dos cuadros bibliométricos que permiten hacer un conteo simple de documentos en formato PDF recolectados de las bases de datos abiertas concernientes a la Pedagogía Crítica de Freire y la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, que de alguna forma logren contribuir a la didáctica de las lenguas culturas extranjeras con arreglo a fines Socio-Cognitivos en el Programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Al iniciar la recolección de datos se debe tener en cuenta el proceso que se anuncia en el alcance (ver metodología) el cual se desarrolla de la siguiente manera:

- Documentos PDF

En bases de datos abiertas. Los tipos de documentos que se van a seleccionar son resúmenes en PDF de libros de autores y artículos en revistas científicas.

- Conectores conceptuales predeterminados

Estos conectores son equivalentes a las subcategorías de análisis en Teoría Crítica y Pedagogía Crítica que definan los principios del Modelo Pedagógico Social Cognitivo.

- Descriptores Conceptuales

- corresponden a articulistas y ensayistas que con sus contribuciones nutren estos descriptores enfocados hacia el Mdelo Pedagogico Social-Cognitivo desde una perspectiva critico-constructivo.

- Leyes Descriptivas

Una vez se dé inicio a la recolección de estos documentos, se someten al análisis que obligan las leyes descriptivas de los cuadros bibliométricos con el fin de ratificar su relevancia o bien de prescindir de ellos, buscando coincidencias categoriales entre la Pedagogía Crítica, la Teoría Crítica y el Modelo Pedagógico Social-Cognitivo.

Leyes descriptivas

1. Ley de Price: Esta ley indica el número de publicaciones desde un interés exponencial.
2. Ley de Bradford, El núcleo de esta ley consiste en la conformación de información de una determinada área y su posible concentración en un número exponencial relativamente pequeño.
3. 1ª. Ley de Alandro: La información se concentra en un sistema o fuente; esta ley afectará la recolección de datos porque es posible que por la especificidad de la información que buscamos al interior de la Teoría Crítica y de la Pedagogía Crítica, toda ella se concentre en solo algunos autores, o en algunos campos de búsqueda únicamente.
4. 3ª. Ley de Alandro: Esta ley Indica que la información del orden de los factores sí altera el producto, es decir: el orden de aparición histórica de los productos (libros o artículos o ensayos), si afecta la fundamentación epistemológica de la Teoría Crítica o de la Pedagogía Crítica toda vez que es evolutiva y secuencial.

Ahora bien, los idiomas de búsqueda que se emplearán en la recolección de los documentos que nutrirán el inventario bibliométrico serán inglés, francés y español, así mismo se utilizara una estrategia descriptiva que se llevara a cabo tomando en cuenta palabras claves, resúmenes, Introducción, prólogos, prefacios, puesto que no todos los libros en los formatos PDF cuentan con una sola estrategia de las ya mencionadas; finalmente, se hará la estratificación de la información que se situará en la escala de 1 a 5 tomando en cuenta la Ley

Capta, siendo: 1 poco relevante, 2 más o menos relevante, 3 relevante, 4 muy relevante y 5 es el documento realmente pertinente para el proyecto de investigación.

RESULTADOS ESPERADOS DIRECTOS E INDIRECTOS

Resultados directos

- Aportar dos inventarios bibliométricos descriptivos, uno de la pedagogía crítica desde la perspectiva Freireana, y otro de la teoría crítica desde la perspectiva Frankfurtiana aptos para la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras para su posible articulación en el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío, tomando en cuenta los postulados del Modelo Pedagógico Social-Cognitivo que lo soporta.

Resultados indirectos

- Fomentar la utilización de una metodología de investigación como es el estado del arte al programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, para que sea implementada en diferentes proyectos de investigación.
- Fomentar la utilización de los cuadros bibliométricos en los análisis de textos en programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.
- Fomentar la diversificación de las metodologías de investigación a través del estado del arte en el programa de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío.

Avances

Con respecto a los cuadros de inventario bibliométrico de las escuelas de pensamiento Freiriana y Frankfurtiana, se optó por una selección no probabilística

por conveniencia tomando en cuenta 13 libros del autor Paulo Freire y 19 de los autores más relevantes de la escuela de Frankfurt. Para tal efecto se realizó una lectura de los resúmenes de los libros y se hizo un análisis de acuerdo a las leyes descriptivas previamente referidas, las cuales permitieron ratificar la relevancia que tienen e identificar las coincidencias categoriales entre Pedagogía Crítica, Teórica Crítica y Modelo Pedagógico social-cognitivo, es decir si cumplen o no con los requerimientos bibliométricos que rigen la recolección de datos. Seguidamente se encontró que los resúmenes prefacios, prólogos e introducciones de los libros que se seleccionaron, en su mayoría tienen relación con los conectores conceptuales del Modelo Pedagógico social-cognitivo. Se puede acceder a los libros en formato PDF mediante los enlaces que se han dispuesto en la última columna de los cuadros bibliométricos.

A continuación, se relacionan los dos instrumentos (cuadros bibliométricos) que constituyen la recolección de datos de este trabajo.

- Cuadro 1 ver anexo 1: Cuadro bibliométrico para la didactización de las lenguas culturas extranjeras desde el estado del arte de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt.
- Cuadro 2 ver anexo 2: Cuadro bibliométrico de la didactización de las lenguas-culturas extranjeras desde el estado del arte de la pedagogía crítica de la escuela de Freire.

REFERENCIAS

American Psychological Association-APA. (2010). Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Trad. Miroslava Guerra Frias. (3ª. ed.). México:El Manual Moderno.<http://www.apastyle.org/>

Amparo Iribas. (s.f). Teoría Crítica: Origen, Características, Representantes y Sus Ideas. Filosofía. Recuperado de <https://www.lifeder.com/teoria-critica/>

Bugnone, A. (2015). Lengua, cultura e interculturalidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. VIII Coloquio PELSE, 11 al 12 de junio de 2015, Santa Fe, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4124/ev.4124.pdf

Cano, B. (s.f). El modelo pedagógico social cognitivo. Recuperado de: https://www.academia.edu/31514958/EL_MODELO_PEDAG%C3%93GICO_SOCIAL-COGNITIVO

Escuela de Fráncfort. (2019). En Wikipedia. Recuperado el 2 de febrero de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Fr%C3%A1ncfort

Frankenberg G. (2011). Teoría crítica. Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, 9 (17), 67-84.

Francisco Beltrán Llavador. (2012). Senderos de la pedagogía crítica. (Archivo PDF). Valencia, España. Col-ciencia Social no 16. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094154>

Freire (1970) Pedagogía del oprimido. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=WECofTOdFJAC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Freire (2009) contribuciones de Paulo Freire a la pedagogía crítica: “educación emancipadora: la influencia de Paulo Freire en la ciudadanía global” o “la influencia de Paulo Freire en una educación para la libertad y la autonomía”, Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Volumen (10), 1-18. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/3967>

Foucault M. (1990). "Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung", Exposición ante la Sociedad Francesa de Filosofía en la sesión del 27 de mayo de 1978, publicada en *Bulletin de la Société français de Philosophie*, 84 (2), pp. 35-63. <https://www.monografias.com/trabajos81/concepcion-critica-instrumento-lucha-o-justificacion/concepcion-critica-instrumento-lucha-o-justificacion.shtml>

Galisson, R. (2002). Didactologie: de l'éducation aux langues cultures à l'éducation par les langues cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (128), 497-510. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-497.htm>

Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (julio-diciembre, 2015). El estado del arte: una metodología de investigación. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 6(2),423-442.

González, Hoyos, Trujillo & Vela. (2018). Incidencias de la Colonialidad del Saber en los Referentes Identitarios de los estudiantes de lenguas modernas de la Universidad del Quindío.

Hegemonía Cultural. (2019). EnWikipedia. Recuperado el 19 de febrero de 2019 de https://es.wikipedia.org/wiki/Hegemon%C3%ADa_cultural

Herrera, J & Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. Cuestiones de Filosofía. doi: <https://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>

Jorge Luis Martin. (2013). El aporte de la Escuela de Fráncfort a la Pedagogía Crítica Vol 1, Num 1. (Archivo PDF) Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elequibrista/article/view/1353>

Macedo (2000) Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. Educación XXI, volumen (3), 1-9. doi: 10.5944/educxx1.3.1.404

Manga, A (2008). Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. (Escuela Normal Superior. Universidad de Yaundé I. Camerún) Recuperado de:

<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm> PowerPoint]. recuperado de: <https://es.slideshare.net/COMUNICAFILO1/teora-critica>

Martín Han Stutz Lucca. (2010). El concepto de crítica. ¿Instrumento de lucha o justificación? Monografias.com. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos81/concepcion-critica-instrumento-lucha-o-justificacion/concepcion-critica-instrumento-lucha-o-justificacion.shtml>

Mignolo, W. (2013). Historias locales / diseños globales. Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Moeller, Aleidine Kramer and Catalano, Theresa, "Foreign Language Teaching and Learning" (2015). Faculty Publications: Department of Teaching,

<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/196>

Monteagudo (2007), La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/261214056_La_pedagogia_critica_de_Paulo_Freire_contexto_historico_y_biografico/download

Muñoz Gaviria (2014) la relación pedagogía y política en la obra de paulo freire: hacia una filosofía crítica de la educación en américa latina, Ratio juris, volumen (9), 17-25. Recuperado de:

<http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/108>

Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. Revista de Ciencias de la Educación, 212: 397-407.

Percy Acuña Vigil. (2012). La teoría Crítica de Max Horkheimer. Blog de Filosofía Política. Recuperado de <http://percyacunnavigil.blogspot.com/2012/07/la-teoria-critica-de-max-horkheimer.html>

Saenz, A. (2011, 8 de noviembre). Teoría crítica y educación: Aspectos generales [diapositivas de PowerPoint]. Recuperado de:

<https://es.slideshare.net/COMUNICAFILO1/teora-critica>

Villalobos Olascoaga (2015), Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de paulo Freire, EL ÁGORA USB, volumen (15), 1-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407747671011.pdf>

Wikipedia (2019) Escuela de Fráncfort. EU. : Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Escuela_de_Fr%C3%A1ncf

ANEXO

Tabla 01 CUADRO BIBLIOMÉTRICO PARA LA DIDACTIZACIÓN DE LAS LENGUAS-CULTURAS EXTRANJERAS DESDE EL ESTADO DEL ARTE DE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

CUADRO BIBLIOMÉTRICO PARA LA DIDACTIZACIÓN DE LAS LENGUAS-CULTURAS EXTRANJERAS DESDE EL ESTADO DEL ARTE DE LA TEORÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT																
CONECTORES CONCEPTUALES	CONCIENCIA CRÍTICA	REALIDAD SOCIAL	EMANCIPACIÓN	CULTURA	ACCIÓN COMUNICATIVA	TOTAL DOCS ENCONTRADOS	LEY DE PRICE		LEY DE BRADFORD		1a. LEY DE ALANDRO		3a. LEY DE ALANDRO		CAPTA	LINK
DESCRIPTORES CONCEPTUALES EN TEORÍA CRÍTICA	REFERENCIAS EN NORMAS APA						SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
WALTER BENJAMIN																
PARA UNA CRÍTICA DE LA VIOLENCIA																
PRIMEROS TRABAJOS DE CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y DE LA CULTURA																
ENSAYISTAS DE WALTER BENJAMIN																
THEODOR ADORNO																
DIALECTICA DE LA ILUSTRACIÓN	x	x	x	x	x		x		x		x		x		4.5	http://facultad.pucp.edu.pe/co-municaciones/ciudadaycomunicacion/wp-content/uploads/2016/06/Dialo-C3%A9ctica-del-iluminismo.pdf
ONTOLOGÍA Y FILOSOFÍA	x	x	x	x	x			x	x		x			x	4.5	http://www.archivochile.com/IdEas_Autores/adorno/tesc_frank_adorno0004.pdf
CRÍTICA DE LA RAZÓN Y SOCIEDAD	x	x	x	x	x			x	x				x		5.0	
METACRÍTICA DE LA TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	x	x	x	x	x			x	x		x		x		5.0	
ENSAYISTAS DE THEODOR ADORNO																
HERBERT MARCUSE																
	x							x								https://donlibropdf.wordpress.com/2017/06/05/el-hombre-unidimensional-herbert-marcuse/
EL HOMBRE UNIDIMENSIONAL		x	x	x	x	1				x		x		x	5	https://monoskop.org/images/d/da/Marcuse_Herbert_Razon_y_evolucion.pdf
RAZÓN Y REVOLUCIÓN	x	x	x	x		1		x		x	x			x	5	https://www.proletarios.org/blogs/Marcuse-Sociedad_Carnivora.pdf
SOCIEDAD CARNÍVORA	x	x	x	x	x	1	x			x		x		x	5	https://es.scribd.com/document/731467841/Marcuse-Herbert-La-Tolerancia-Represiva-Y-Otros-Ensayos
TOLERANCIA REPRESIVA Y OTROS ENSAYOS	x	x	x		x	1		x	x			x		x	5	
ENSAYISTAS DE HERBERT MARCUSE																
ERICH FROMM																
	x	x	x	x	x		x			x		x		x	4.5	http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/04-Erich-Fromm-El-miedo-a-la-libertad.pdf
EL MIEDO A LA LIBERTAD		x		x	x					x						
DEL TENER AL SER	x	x	x	x	x		x			x		x		x	4.4	http://www.archivochile.com/IdEas_Autores/fromme/tesc_frank_fromm0003.pdf
LAS CADENAS DE LA ILUSIÓN	x	x	x	x	x			x	x		x			x	4.5	https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/34/33617_Las_cadenas_de_la_ilusion.pdf
SOBRE LA DESOBEDIENCIA	x	x	x	x	x			x	x			x		x	5.0	https://esapite.files.wordpress.com/2015/11/la-desobediencia-fromm.pdf
LA REVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA	x	x	x	x	x		x			x		x		x	5.0	
ENSAYISTAS DE ERICH FROMM														x		
MAX HORKHEIMER																
	x	x	x	x	x	1	x		x		x			x	5	https://www.escuelaformacionpolitica.com/uploads/6/6/7/0/66702859/horkheimer-teoria-trad-critica-1937.pdf
TEORÍA CRÍTICA																
CRÍTICA DE LA RAZÓN INSTRUMENTAL	x	x	x	x	x			x		x	x			x	5	http://www.archivochile.com/IdEas_Autores/horkheim/tesc_frank_horkhe0003.pdf
ENSAYISTAS DE MAX HORKHEIMER						1										
JÜRGEN HABERMAS																
CONOCIMIENTO E INTERÉS																
TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA																
ENSAYISTAS DE JÜRGEN HABERMAS																

Tabla 02 CUADRO BIBLIOMÉTRICO PARA LA DIDACTIZACIÓN DE LAS LENGUAS-CULTURAS EXTRANJERAS DESDE EL ESTADO DEL ARTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FREIRE

CUADRO BIBLIOMÉTRICO PARA LA DIDACTIZACIÓN DE LAS LENGUAS-CULTURAS EXTRANJERAS DESDE EL ESTADO DEL ARTE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LA ESCUELA DE FREIRE																
CONECTORES CONCEPTUALES	CONTEXTO POLÍTICO	ACCIÓN EDUCATIVA	AXIOLOGÍA	AUTONOMÍA	TRANSFORMACIÓN SOCIAL	TOTAL DOCS ENCONTRADOS	LEY DE PRICE		1ra. LEY DE ALANDRO		LEY DE BRADFORD		3a. LEY DE ALANDRO		CAPTA	LINKS
							SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
DESCRITORES CONCEPTUALES EN PEDAGOGÍA CRÍTICA																
EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD	X	X	X	X	X		X		X		X			X	5	https://assiliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf-1.pdf
EDUCACIÓN POPULAR, CULTURA IDENTIDAD	X	X	X	X	X			X	X		X			X	5	No link
EDUCACIÓN Y CAMBIO	X	X	X	X	X		X	X		X				X	5	http://www.elmayorportaldegenerencia.com/Libros/Coaching/[PDF]20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf
CARTAS A QUIEN QUIERE ENSEÑAR	X	X	X	X	X		X		X		X			X	5	No link
EXTENSIÓN O COMUNICACIÓN	X	X	X		X			X	X		X			X	5	https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensi3b3n-o-comunicaci3b3n-la-condencia-en-el-medio-rural-1973.pdf
HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA		X		X	X										4	http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/28970_2015014.pdf
LA IMPORTANCIA DEL ACTO DE LEER	X	X	X		X		X			X		X		X	4	http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Importancia%20de%20Leer%20y%20el%20Proceso%20de%20Liberación.pdf
PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA		X	X	X	X		X			X		X		X	5	http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire%20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA	X		X	X	X			X		X	X			X	4	https://lahistoriadeldiablo.wordpress.com/2015/09/11/paulo-freire-pedagogia-de-la-esperanza-descargar-libro/
PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN	X		X	X	X			X		X	X			X	4	http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/Pedagogia%20de%20la%20Indignación.pdf
PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO		X	X	X	X			X		X	X			X	5	http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiaDelOprimido.pdf
PEDAGOGÍA ERÓTICA	X	X		X	X			X		X	X			X	4	http://www.irealidad.filos.unam.mx/docs/pedagogia-erotica.pdf
ENSAYISTAS DE FREIRE																
ARTICULISTAS DE FREIRE																

**SENTIDOS DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA RESPECTO A LA ENSEÑANZA
DEL INGLÉS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE
ESCUELA NUEVA: UNA MIRADA A LA REALIDAD DE CUATRO ESCUELAS
RURALES DEL DEPARTAMENTO DEL QUINDÍO¹**

**SENSES OF COMMUNITY ACADEMIC ABOUT ENGLISH TEACHING AND
LEARNING STYLES IN THE CONTEXT OF *ESCUELA NUEVA*: A LOOK AT
THE REALITY OF FOUR RURAL SCHOOLS IN THE DEPARTMENT OF
QUINDÍO**

**Jhon Jaiver Aguirre Atehortua, Andrea Catalina Mosquera Hanrryr, Yazmin
Robayo Mayor, Humberto Carlos Rojas Correa y Valeria Soto Durán**

jjaguirrea@uqvirtual.edu.co

acmosquerah@uqvirtual.edu.co

yrobayom@uqvirtual.edu.co

hcrojasc@uqvirtual.edu.co

vsotod@uqvirtual.edu.co

Estudiantes del Semillero del Grupo de Investigación ESAPIDEX-B

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de semillero del grupo ESAPIDEX-B, adscrito a la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés, dirigido por la tutora Mg. Jacqueline García Botero.

Resumen

El presente estudio de caso cualitativo tiene como objetivo analizar los sentidos de la comunidad académica rural (docentes, estudiantes y administrativos) respecto a la enseñanza del inglés y los estilos de aprendizaje en el contexto de escuela nueva. Diferentes investigaciones (Montoya, Valencia (2014); Roldán y Peláez (2015)) plantean que a pesar de que la enseñanza del inglés en este modelo educativo (escuela nueva) ha sido implementada, no cumple con los estándares de calidad necesarios para alcanzar los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Si bien, en el contexto local se han evidenciado las falencias propias de la enseñanza del inglés en el modelo escuela nueva, (Montoya et al 2012) aún queda por investigar si las estrategias bilingües implementadas en los últimos años han impactado la educación rural, lo que es más, es imperante reconocer como son tenidos en cuenta los estilos de aprendizaje para optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje en dicho contexto. Entender los sentidos de la comunidad académica se convierte entonces en un punto de partida para determinar las estrategias apropiadas que deberían ser desarrolladas para mejorar las prácticas docentes y potenciar los estilos de aprendizaje en el aula.

Palabras clave: Escuela nueva, estilos de aprendizaje, currículo sugerido

Abstract

This case study aims at analyzing the senses of the rural academic community (teachers, students, and administrators) regarding the teaching of English and learning styles. Different studies (Montoya, Valencia (2014); Roldán y Peláez (2015)) pose that even though the teaching of English has been implemented in “Escuela Nueva” in different rural areas of the country, it does not achieve the standards of quality required by the Ministry of Education. Even though in the local context there is evidence of the weaknesses related to English teaching in Escuela nueva model (Montoya et al, 2014) it is still necessary to investigate if the bilingual strategies implemented during the last years have impacted the rural education; what is more, it is really important to recognize how the learning styles are being taken into account to better the teaching/learning processes in set context. Understanding the senses of the academic community is an initial point to determine the

appropriate strategies that should be developed to better the pedagogical practices so as to potentiate the students' learning styles

Key words: Escuela nueva, learning styles, suggested curriculum.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el aprendizaje del idioma inglés se ha convertido en una herramienta de comunicación fundamental a nivel global; con el pasar de los años se ha caracterizado por crear puentes en diferentes aspectos tales como el laboral, personal, pero más importante en el ámbito educativo. Teniendo en cuenta la globalización del idioma, se puede evidenciar que el inglés se habla como primera lengua en 57 países del mundo. Debido a esto, muchos países han creado distintos modelos educativos enfocados no solo en enriquecer la competencia comunicativa sino también en optimizar el intercambio cultural. En este sentido, Colombia a través del tiempo ha implementado programas tales como: Programa Nacional de Bilingüismo (2006-2010), Programa de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras PFDCLE (2010-2014), English for Colombia ECO (2014), Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025) y, a nivel local, el programa Quindío Bilingüe y Competitivo (2018-2019), los cuales tienen el propósito de educar en los cuatro componentes (escucha, habla, lectura y escritura) a los estudiantes y docentes de las áreas rurales y urbanas de Colombia y el Quindío. Estos proyectos se están implementando en la parte urbana del país alcanzando unos estándares aceptables de competencia, pero en la zona rural se evidencia la poca influencia e interés en la aplicabilidad de estos proyectos, ya que existen carencias tanto a nivel docente como en la implementación de herramientas por parte del sistema gubernamental, tal como lo plantean diversas investigaciones (Suárez, Del Pilar y Parra (2014); Roldán (2015); Cardona (2014); González (2016))

En el contexto de escuela nueva, la literatura encontrada reporta entonces: falta de apoyo en los proyectos bilingües en la parte rural por parte del MEN (Ministerio

de Educación Nacional); carencia de atención a los distintos estilos de aprendizaje; falta de material y preparación pertinente para el uso adecuado de las TIC en las aulas; falta de la utilización de las metodologías adecuadas para crear un interés intercultural en los estudiantes que a su vez genere una facilidad en el aprendizaje de una segunda lengua. Estos problemas datan de tiempos anteriores y aunque han sido estudiados, aún se desconoce cómo los programas más recientes, como es el caso de Quindío-bilingüe y competitivo, han impactado el contexto de escuela nueva y como, en los últimos años, se ha integrado el concepto de estilos de aprendizaje para optimizar la enseñanza de una lengua extranjera. Nace entonces la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los sentidos de la comunidad académica rural (docentes, estudiantes y administrativos) respecto a la enseñanza del inglés y los estilos de aprendizaje?

REFERENTES TEÓRICOS

Escuela Nueva

Escuela nueva o activa es un modelo pedagógico que se encuentra enfocado principalmente en ofrecer una educación integral, de calidad y completa, utilizando mecanismos flexibles que se adapten a las necesidades de la población teniendo en cuenta las condiciones de vida de los niños en escuelas rurales, para de este modo implementar estrategias y proyectos pedagógicos que permitan a los estudiantes desarrollar un aprendizaje activo, participativo y comunicativo y al mismo tiempo un nivel académico óptimo y competitivo.

La escuela nueva se caracteriza por tener una estructura organizacional que busca integrar a todos los agentes interesados en el desarrollo de la educación, desde la parte administrativa hasta los padres de familia; buscar cambios en la actuación docente por medio de capacitaciones que les facilite tener más herramientas para su actuar pedagógico; la organización del aula es de manera tal que facilite el trabajo en grupos; hace énfasis en las competencias ciudadanas

teniendo como ejes el liderazgo, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la multiculturalidad, entre otros; el cuidado del medio ambiente fomentando valores que contribuyan a al cuidado de la naturaleza; y lo más importante, busca formar personas integrales capaces de desarrollar habilidades y competencias claves para interactuar en la sociedad.

Historia del modelo de Escuela Nueva

Este modelo pedagógico conocido también como Escuela Activa o Nueva Educación, aparece en Europa a finales del siglo XIX como respuesta al requerimiento de fortalecer la educación tradicional, carente de herramientas que permitieran un proceso interactivo para la construcción de un aprendizaje significativo y partidario de un aprendizaje pasivo y memorístico. La idea fue generar un cambio para suplir las necesidades de la infancia de una manera paidocentrista, lo cual se refería a poner al niño como un centro importante al que iba dirigido todo proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de generar motivación y aumentar la disposición cognitiva derivadas de una buena pedagogía transmitida por el docente.

Como principal promotor de esta serie de principios pedagógicos, se destaca el pedagogo suizo Adolphe Ferriere (1879 – 1960) quien fundó La oficina internacional de escuelas Nuevas en 1899 e impulsó este movimiento basado en propuestas y filosofías expuestas en sus obras *Transformemos la Escuela* (1920), *La Escuela Activa* (1922), *El progreso Espiritual* (1927) y *La Liberación del Hombre* (1942). En esta misma línea se encuentran también otros exponentes como John Dewey, Édouard Claparède, Pierre Bovet, Robert Dottrens, Jean Piaget, entre otros.

Teniendo como base el paidocentrismo, el objetivo clave era entonces reorganizar la educación con unos principios que la constituyeran de manera tal que cubriera los intereses y necesidades de los niños y garantizara el progreso social y económico; y estos principios se encontraban estrictamente ligados al desarrollo

del niño, la relación maestro alumno, los contenidos educativos y los métodos de enseñanza.

Pasando a un contexto nacional, se empezó a hablar de Escuela Nueva en Colombia a mediados de los años setenta gracias a Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón quienes tuvieron como objetivo principal las escuelas rurales multigrado con el fin de mejorar la calidad de la educación por medio de instrumentos que promovieran el aprendizaje activo, participativo y colaborativo. Cuando la socióloga Vicky Colbert directora de la fundación Escuela Nueva creó este proyecto, lo hizo con la creencia de que sin una educación básica de calidad no hay un buen desarrollo económico ni social y difícilmente paz y convivencia; por eso escuela nueva contribuye a la reducción de la desigualdad económica y social y por consiguiente al mejoramiento de la calidad de vida de las personas. Entre los años 80 y 90 este programa fue implementado a nivel nacional logrando excelentes resultados; y a nivel internacional luego de un estudio comparativo realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE- de la UNESCO (1998) Colombia fue reconocida por tener una excelente educación rural. “Adicionalmente, en 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las 3 reformas más exitosas en los países de desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. Y en el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país” (*Fundación Escuela Nueva – Volvamos a la gente*).

Han sido muchas las investigaciones y experiencias realizadas en aras de mejorar cada vez más el actuar pedagógico por parte de los docentes y la experiencia académica de los niños, por eso en la actualidad existen programas enfocados a este propósito no solo en Colombia sino también a nivel mundial. Como ejemplo de ello, en el documento La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas, realizado por Carrero y González (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia con un enfoque cualitativo, las autoras

hacen una reflexión sobre la educación rural en Colombia (Escuela Nueva) acercándose a los comienzos de esta educación (aspectos histórico) y además mencionando el auge del proyecto de escuela nueva en los años 1970, enuncian los modelos educativos para la población rural dados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), se habla sobre la relación entre tecnología y educación rural para que no haya un aislamiento relacionado con la educación urbana y por último mencionan experiencias frente a la educación rural en las localidades de Ciudad Bolívar.

Como otro ejemplo pertinente tenemos también, “The Reproduction of ‘Best Practice’: Following Escuela Nueva to the Philippines and Vietnam.” escrito por H. Le (2018) de la universidad Maryland- Estados Unidos. Es un documento en el cual se analiza el modelo de Escuela Nueva de dos países (Filipinas y Vietnam) refiriéndose a este como “Best Practice”. Aquí, Le (2018) sigue la Escuela Nueva en Filipinas y Vietnam para observar cómo este modelo se desarrolla, si ha cambiado y observar cómo la idea misma de escuela nueva es a través de un contexto nacional e internacional (teniendo como referente la Escuela Nueva en Colombia). Así mismo, esto se llevó a cabo con una evaluación cualitativa, en el caso de Filipinas un método de evaluación etnográfica rápida para comparar seis escuelas de multigrado y en el caso de la Escuela Nueva en Vietnam la autora adoptó un enfoque de sociología y antropología para observar el desarrollo de este proyecto educativo, Le (2018). Igualmente, en este estudio se observaron cambios positivos; el incremento de la auto confianza en los estudiantes y las habilidades comunicativas, Le (2018). Algo realmente valioso en la educación de un niño para la interacción con su entorno. Aun así, los dos países tienen rasgos diferentes a la hora de la enseñanza por parte de los profesores y las herramientas que poseen según el modelo de Escuela Nueva; además, al final se puede observar que el Modelo de Escuela Nueva ha dado un gran impacto y se ha estado adoptando por otros países latinoamericanos y europeos.

Haciendo una reflexión final, se puede decir que está demostrado que la educación integral y la Escuela nueva son esenciales para construir equidad social.

Estilos de aprendizaje

Dado que en este estudio se busca determinar la percepción de docentes y estudiantes sobre estilos de aprendizaje es necesario plantear definiciones concretas que sirvan al entendimiento del término que se presenta, por lo tanto se introduce la definición de estilos de aprendizaje que mejor representa este estudio dada por Keefe (1988) "Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, fisiológicos y afectivos, que son los indicadores, de cómo los alumnos perciben, interaccionan y responden a los diferentes ambientes del aprendizaje." Es decir, cada persona procesa, interpreta y retiene información de manera distinta dependiendo de sus características, los estilos de aprendizaje más reconocidos son el visual, auditivo, kinestésico, lectura/escritura y multimodal.

Entre los muchos estilos de aprendizaje que diferentes autores han identificado en sus modelos, se plantean los siguientes:

El estilo de aprendizaje visual aquel en el cual el aprendizaje es más efectivo si se presenta la información en imágenes, gráficos, diagramas o vídeos, una característica de quienes lo poseen es que cuentan con la habilidad de ilustrar aquello que están aprendiendo.

- El estilo auditivo se caracteriza por permitir al estudiante aprender más fácilmente cuando la información se presenta oralmente, es decir, por medio de charlas, debates, conferencias, foros, presentaciones, entre otras.
- El estilo kinestésico es el que facilita el aprendizaje cuando el estudiante tiene interacción física con el contenido que se le presenta, es efectivo por medio de laboratorios o actividades que impliquen movimiento corporal.

- El estilo de lectura/escritura es aquel en el que el estudiante prefiere leer o escribir sobre la información dada, se puede emplear por medio de folletos, libros, cuadros, entre otros. Por último, el estilo multimodal es una mezcla de todos los anteriores, se caracteriza por tener varios estilos al mismo tiempo.

Según Pantoja, Duque y Correa (2013) a través del tiempo se han dado diferentes definiciones a la presentada en este apartado que son necesarias mencionar, Gardner en 1983 presentó 8 tipos de inteligencias/estilos de aprendizaje, que son: lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésica, musical, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Años más tarde, Hederich y Camargo (2000) proponen que el concepto de estilo hace alusión a modalidades generales para la percepción, organización y procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan en variaciones de las estrategias, planes y caminos específicos que sigue la persona cuando de llevar a cabo una tarea cognitiva se trata.

Currículo sugerido

Es el plan de estudios que presenta un conjunto de criterios que contribuyen a la formación integral de un individuo y le ayuda a forjar una identidad cultural general para el desarrollo personal y profesional en la sociedad. El currículo va de la mano con los recursos humanos, académicos y físicos de las instituciones para poner en práctica las políticas y cumplir con el ideal de los proyectos educativos de las instituciones.

Según la **RAE** (Real Academia Española) el término currículo se refiere al plan de estudios destinado a que los alumnos desarrollen plenamente sus posibilidades al adquirir conocimiento sobre un determinado tema.

La primera vez que se habló sobre el término currículum fue en 1576 en la obra “*professio Regia*” del profesor Petrus Ramus de la Universidad de París. A partir de este año el término fue usado en algunas instituciones de educación superior para referirse al plan de estudio de los cursos. Sin embargo, en el siglo XX, el término Currículum tuvo su primera publicación efectuada por Franklin Bobbit en el año de 1918 en su libro “*The Curriculum*” Bobbit explica en este que el currículum es un campo de la ingeniería social el cual es el curso de hechos y experiencias a través de las cuales los estudiantes se convierten en adultos enfocados en tener éxito en la sociedad. En contraparte a la definición de Bobbit, el filósofo fundador del pragmatismo. John Dewey definió el currículum como favorecedor de las necesidades de los estudiantes sobre las necesidades sociales. Nuevas posturas y definiciones frente al término se desarrollaron en los siguientes años destacando entre estas la definición dada por Smith, Stanley y Shores en el libro “*fundamental of curriculum development*” en 1950 quienes expresaban que el currículum es una secuencia de experiencias potenciales establecidas en las escuelas con el propósito de disciplinar a los niños y los jóvenes cuando estos debían pensar y actuar de manera grupal. En 1967, psicólogo y pedagogo estadounidense Robert Mills Gagné afirma que es necesario planear la enseñanza para lograr la adquisición de conocimientos definiendo el currículum como una secuencia de unidades arregladas para que el aprendizaje pueda ser realizado como un acto simple, donde las nuevas capacidades, cuenten con otras anteriormente adquiridas. En 1991, la Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación Alicia de Alba, autora de “*Currículum: crisis, mito y perspectivas*” definió el currículum como aquel sintetizador de elementos culturales donde se concretan las ideas e intereses de diversos sectores para conformar una propuesta educativa. En 1986 Margarita Pansza definió el término currículum de una manera más amplia en su Libro “*Pedagogía y Currículum*” expresando que “currículum es un término polisémico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso la implementación didáctica. El cual presenta una serie estructurada de experiencias de aprendizaje que en forma intencional son articulados con la finalidad de producir los aprendizajes esperados, aplicando el

diseño y la acción teniendo en cuenta la concepción de la realidad, el conocimiento y el aprendizaje.”

Currículo sugerido de inglés (Colombia Bilingüe)

En la propuesta del proyecto Colombia Bilingüe el término currículo sugerido se entiende como un sistema que representa todos los componentes que se relacionan en un contexto determinado para implementar de manera simultánea y abierta en las instituciones para permitir el movimiento y dinamismo de la enseñanza en estas. Los sistemas contextuales que conforman el currículo son aquellas relaciones micro (familia), meso (escuela), exo (contextos extracurriculares) y macro(relación entre las clases sociales, las culturas y subculturas). Según el proyecto de Colombia Bilingüe el currículo sugerido debe cumplir ciertas características para ser implementado las cuales son: flexibilidad, adaptabilidad, desarrollo de habilidades del siglo XXI, temas organizados en una estructura en espiral y cíclica y organización proporcional.

El currículo sugerido es una herramienta pedagógica que garantiza a los docentes una buena implementación en la enseñanza del inglés para alcanzar el nivel de lengua propuesto para terminar el último grado escolar. El currículo sugerido fue implementado principalmente para los grados de sexto a once, sin embargo, se debió implementar uno para grados de transición a quinto de primaria. Con la implementación del currículo los docentes deben seguir ciertos criterios al momento de desarrollar el plan de estudios y la metodología en el aula de clase, estos deben ser planteados de tal manera que el estudiante logre construir una identidad cultural, y adquirir una segunda lengua teniendo en cuenta su contexto local y social.

El enfoque curricular adaptado para los grados de transición a quinto de primaria está orientado a la acción, es decir que el estudiante aprende a través del

resultado de acciones específicas teniendo en cuenta las acciones específicas en los campos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de los estudios cualitativos puesto que, como bien lo explican Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de investigaciones “se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)”. Así, por medio de las observaciones, entrevistas, más la interpretación estos datos y demás técnicas e instrumentos cualitativos, es posible tener un mayor acercamiento a la realidad educativa que se pretende estudiar. Para el desarrollo metodológico de la presente investigación se tomará como base lo propuesto por Yin (1989) quien propone que el estudio de caso es una metodología valiosa para realizar investigaciones, ya que la mayor fortaleza de esta es que involucra a las personas midiendo y registrando su conducta. La unidad de análisis de la presente investigación corresponde a 5 escuelas rurales pertenecientes a diferentes municipios (Génova- Filandia- Quimbaya- Buenavista y Montenegro), donde se registrarán las percepciones de estudiantes, docentes y directivos sobre la enseñanza del inglés en el modelo de escuela nueva.

La presente investigación se llevará a cabo en 3 fases

- 1) Diagnóstico de los estilos de aprendizaje (test VAK)
- 2) Entrevistas a profundidad (docentes, estudiante y directivos)
- 3) Revisión documental (análisis de los documentos de las instituciones)

RESULTADOS ESPERADOS

Debido a que esta investigación no se encuentra concluida, aún no se cuenta con resultados que puedan ser reportados. Sin embargo, desde esta investigación, se espera recoger las voces de los directamente implicados (estudiantes, docentes, directivos) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de inglés en el contexto de

escuela nueva, reconocer cómo los programas con enfoque bilingüe más recientes han impactado en la zona rural y establecer un panorama más amplio de lo que hoy por hoy interviene positiva o negativamente en nuestra región. Lo anterior como punto de partida para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje del inglés en dicho contexto.

REFERENCIAS

Andújar, T. (2014). *Test para identificar el estilo de aprendizaje VAK*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2014/09/06/test-para-identificar-el-estilo-de-aprendizaje-vak/>

Beltrán Villalva, M. (2013). *La hermenéutica del sentido de las “cosas sociales”*. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1623/1699#top>

Cardona L; Montoya O; Valencia M.L. (2014), Suarez, D (2014). *La enseñanza del inglés en el departamento del Quindío con metodología de Escuela Nueva.. Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos. ISSN: 0122-7807 p.57 - 68 v.1*

Carrero M.L., González M.F., 2016 “Educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas.” Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320803320_La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_perspectivas

Carvajal, D. Meneses (2014). *Guía autoevaluación en el contexto de la cualificación ética y bioética de proyectos y procesos de investigación*. Universidad del Quindío.

Galindo, A. & Moreno, L. (2008) Estructura, resultados y retos del programa de bilingüismo colombiano 2004-2019. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 18, 172-179. https://www.researchgate.net/publication/319968739_La_multidimensionalidad_del_

bilinguismo_consideraciones_conceptuales_e_implicaciones_en_torno_al_Plan_Nacional_de_Bilinguismo

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill de:
http://sined.uaem.mx:8080/bitstream/handle/123456789/2776/506_6.pdf?sequence=1

Pantoja Ospina, M.A; Duque Salazar, L; Correa Meneses, J. 2013. *Modelos de estilos de aprendizaje*. Revista Colombiana de Educación. núm. 64. pp. 79-105 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia

Roldan A.M., Peláez. O.A., 2015 “*Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: un estudio de caso en Antioquia.*” Revista Íkala Vol 22 Num. 1

Suárez D, del Pilar A, Parra C. 2014. “Construyendo Tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso.” Revista Científica General José María Córdoba. Vol 13 Num. 15

Yin, R. 1989. Investigación sobre Estudios de Caso, Diseño Y Métodos. Recuperado de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

EJE TEMÁTICO
EDUCACIÓN Y CAMPOS DEL
CONOCIMIENTO

**INSUFICIENCIAS EPISTEMOLÓGICAS DEL HOLISMO EN EL EJERCICIO
CIENTÍFICO DE LA ECOLOGÍA. UN APOORTE DESDE EL PENSAMIENTO
COMPLEJO Y LA TRANSDISCIPLINA**

**HOLISM'S EPISTEMOLOGICAL INSUFFICIENCIES IN ECOLOGICAL
SCIENTIFIC EXERCISE. AN INPUT FROM COMPLEX THINKING AND
TRANSDISCIPLINE**

Jorge Luis Montealegre Torres¹

tedoka@hotmail.com

Fundación Universitaria de Popayán

Popayán, Colombia

¹ Ecólogo de la Fundación Universitaria de Popayán; magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Candidato a doctor en pensamiento complejo de la multiversidad mundo real Edgar Morin; miembro del grupo de investigación en ecología tropical “uniet” de la Fundación Universitaria de Popayán.

Resumen

Al partir de la pregunta: ¿Es suficiente el holismo como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología o es necesario un nuevo paradigma epistemológico que dote a la ecología de una mirada integradora mejorada? se encuentran vínculos holismo/ecología que dan cuenta de sus relaciones y aplicaciones desde preceptos holistas y bases ecológicas. A pesar de lo anterior, se encuentra que el holismo es insuficiente como base epistemológica del quehacer científico de la ecología, evidenciadas desde los argumentos de Morin (1999), Mahner y Bunge (2000), Díaz de Rada (2003), Lip y Rocabado (2005), Sotolongo y Delgado (2006b), Guerra y Pascual (2008), Pupo y Buch (2008), Borges y Correa (s.f.) y Vite (s. f.); por ello se infiere que se requiere dotar a esta ciencia de una nueva mirada integradora. Esta dotación, se propone desde vínculos entre complejidad y ecología a partir de preceptos y principios complejos (Organizacional, Hologramático, de Retroactividad y de Recursividad, entre otros) y bases ecológicas (Propiedades Emergentes, Teoría General de Sistemas (TGS), teoría Gaia, principios termodinámicos y neguentrópicos, teoría de Sistemas Complejos, teoría de la Criticalidad Auto-organizada, entre otros). También se propone mejorar la mirada integradora de la ecología al tejer puentes con la transdisciplina desde bases transdisciplinarias (complementariedad disciplinar y la metodología de la transdisciplinariedad, etc.), y desde fundamentos ecológicos (las leyes de Commoner, la teoría de la comunicación de Shannon y Weaver, la teoría Cibernética de Norbert Wiener y los efectos cuánticos que podrían explicar -aun de manera especulativa- algunas de las respuestas más fundamentales de la vida, etc). Aclarando que las relaciones presentadas entre complejidad – ecología y transdisciplina – ecología no son todas ni las únicas aplicables o posibles y, que estas relaciones constituyen uno de los pasos que trazan y recorren el sendero que persigue embeber la ecología de complejidad y transdisciplina.

Palabras clave: Ecología, holismo, epistemología, pensamiento complejo, complejidad, transdisciplina.

Abstract

When starting from question: is holism enough like epistemological base in ecological scientific exercise or is necessary a new epistemological paradigm which provide ecology

with a better integrator view?, links holism/ecology are found who give an account of their relations and applications both from holistic precepts and ecological bases. Despite the above, is it found than holism is insufficient as an epistemological basis of ecological scientific task, evidenced from arguments by: Morin (1999), Mahner y Bunge (2000), Díaz de Rada (2003), Lip y Rocabado (2005), Sotolongo y Delgado (2006b), Guerra y Pascual (2008), Pupo y Buch (2008), Borges y Correa (n, d.) y Vite (n, d.); therefore, it is inferred that it is necessary to provide this science with a new integrating view. This notation, is proposed to showing complexity and ecology links from precepts and complexity principles (Organizational, Hologrammatic, of Retroactivity, of Recursion, etc) and ecological bases (Emerging Properties, General Systems theory (GST), Gaia theory, thermodynamic and neguentropic principles, Complex Systems theory, Self-organized Criticality theory among others). It also aims to improve ecological integrative view by weave bridges with transdiscipline from transdisciplinary bases (disciplinary complementarity and transdisciplinary methodology, etc) and from ecological bases (Commoner's Laws, Communication theory by Shannon and Weaver, Cybernetic theory by de Norbert Wiener and quantic effects which will can explain – even in a speculative way- some of most fundamental life ask's, etc). Clarifying that relations showed between complexity - ecology and transdiscipline – ecology are not all nor the only ones applicable or possible and, that this relations constitute one steps which trace and travel the path that seeks embed ecology with complexity and transdiscipline

Key Words: Ecology, holism, epistemology, complex thinking, complexity, transdiscipline.

INTRODUCCIÓN

En el proceder de los científicos y de las ciencias existe una constante preocupación por evaluar, validar, comparar y contrastar su cuerpo de métodos (su metodología), al igual que sus fundamentos filosóficos, especialmente los epistemológicos, junto con la relevancia científica e impacto social de su aplicación; la ecología no es ajena a estos procesos, dada la permanente inquietud por la calidad, confiabilidad, verificabilidad y aplicabilidad del conocimiento científico que ésta genera. En relación a lo anterior, surge el interés

de identificar los fundamentos epistemológicos del holismo¹ y la duda de la suficiencia de éste como base epistemológica de la ecología², todo en aras de evaluar, validar y si fuera el caso, proponer una solución a esta posible insuficiencia del holismo en el ejercicio científico de la ecología lo cual traería consigo implicaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas, y prácticas que elevaría el grado de utilidad, calidad, confiabilidad, verificabilidad, aplicabilidad, conveniencia científica y por ende social, del actuar científico de la ecología, con la consecuente elevación del grado de certidumbre de las explicaciones y soluciones propuestas desde esta ciencia.

La ecología es una ciencia con un enfoque holista, e integradora dado que se apoya y a la vez permea diversas disciplinas que la nutren, tales como Meteorología, Geología, Antropología, Economía, Sociología, Geografía, Estadística, Física, Química y Biología entre otras, se apoya en éstas porque se vale de ellas para la explicación de los fenómenos que estudia, y las permea porque a partir de sus desarrollos científicos termina alimentando las ciencias de las que se sirve, en una especie de proceso mutualista y sinérgico. También se considera integradora por su búsqueda de construcción de puentes de comunicación entre la ciencia y la sociedad que permitan comprender la naturaleza, así como su intención de explicar el ambiente a través la integración de los niveles de organización ecológicos (fundándose en el ecosistema). De otro lado la ecología se nutre del holismo para su enfoque integrador, sin embargo, algunos autores, principalmente Morin, han develado las fallas e insuficiencias que el holismo podría tener como mecanismo de explicación de fenómenos, incluidos los ecológicos, al referirse por ejemplo a que el holismo solo ve el Todo y el

¹ Smuts (1936), en su descripción y conceptualización del holismo sostiene que tanto la materia como la vida están constituidas por unidades de estructuras cuya agrupación ordenada produce totalidades naturales que llamamos cuerpos u organismos. Este carácter de "totalidad" aparece en todas partes y apunta a algo fundamental en el mundo; y señala que el holismo es acuñado para definir esta característica fundamental de la totalidad en el mundo. Tiene características generales y específicas o concretas, y satisface nuestro doble requisito para un punto de partida evolutivo natural.

² La Palabra ecología derivó del griego *Oikos* (casa) y *Logos* (tratado/estudio/ciencia), el término fue acuñado por Haeckel y definida como la ciencia de las relaciones del organismo con el medio ambiente, incluidas, en un sentido amplio, todas las condiciones de la existencia.

reduccionismo solo ve las partes, además menciona una posible solución a este conflicto cuando hace referencia al principio Hologramático que ve las partes en el Todo y el Todo en las partes;

Según lo planteado anteriormente, se presenta como evidente que el holismo, el cual, si bien ha servido a los intereses del ejercicio científico de la ecología, aparece como insuficiente si se quiere dar a esta ciencia una aproximación a explicaciones más cercanas a la realidad (realidad por demás compleja) de los fenómenos que estudia.

De lo precedente, nace la pregunta: ¿Es suficiente el holismo como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología o es necesario un nuevo paradigma epistemológico que dote a la ecología de una mirada integradora mejorada? Alrededor de la cual surge como objetivo general, evaluar la suficiencia del holismo como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología y determinar si es necesario un nuevo paradigma epistemológico que la dote de una mirada integradora mejorada. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos: Identificar las bases epistemológicas del holismo aplicadas en el ejercicio científico de la ecología; Evaluar la suficiencia del holismo como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología; Determinar si es necesario un nuevo paradigma epistemológico que dote a la ecología de una mirada integradora mejorada. De estos objetivos se da paso a plantear como hipótesis que, si el holismo resulta insuficiente como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología, se torna pertinente la propuesta de la complejidad y la transdisciplina, como nuevo paradigma epistemológico, que dotará a la ecología de una mirada integradora mejorada.

METODOLOGÍA

Fueron tenidos en cuenta los enfoques y sustentos epistemológicos de la ecología, el holismo la complejidad y la transdisciplina; tiene como finalidad la contribución a problemas específicos, relacionados con la epistemología de la

ecología (tales como el papel del holismo como soporte epistemológico del ejercicio científico de la ecología), usando fuentes documentales como Academic Search Ultimate, American Doctoral Dissertations, Biblioteca Virtual Pearson, Ebsco Discovery Service, Eric – Education Resources Information Center, Global e Journals, Humanities Source Ultimate, Jstor, Ebsco E-Books, Magisterio, McGraw-hill, Science Direct, Scopus, The philosopher's index full text, Web of science, junto con ResearchGate y otros sitios web de tipo académico, con un enfoque cualitativo fundamentado principalmente en la hermenéutica y la heurística, sin una circunscripción geográfica determinada, o nacionalidad definida, en un marco temporal desde el siglo XX hasta nuestros días, tanto en español como en inglés, aplicando un control transversal o transeccional sobre las variables y se pretende que tenga un alcance exploratorio, descriptivo y explicativo; todo ello construido, redactado y citado bajo los estándares y normas de la American Psychological Association (APA).

RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación se relacionan con que el enfoque holopráctico u holopraxis del holismo no es procedente para el ejercicio científico de la ecología, debido a que se enmarca en prácticas que generalmente se consideran al margen de la ciencia y que se relacionan con la psicología transpersonal y con experiencias místicas orientales como yoga, hinduismo y budismo, mientras que el enfoque holológico si puede ser aplicado al reconocer que el holos tiene amplia utilización en ecología, lo cual se evidencia, entre otras cosas, desde la aplicación de este en fundamentos ecológicos como la TGS junto con el principio de conectividad entre los componentes de los sistemas y entre los sistemas, que dan cuenta de la imbricación y correlación como una base compartida por ecología y holismo y; la serie de pasos que se siguen en el método científico. Pese a lo anterior se encontró que el holismo presenta insuficiencias que afectan al ejercicio científico de esta ciencia, evidenciadas desde los argumentos expuestos por: Morin (1999), Mahner y Bunge (2000), Díaz de Rada (2003), Lip y Rocabado (2005),

Sotolongo y Delgado (2006b), Guerra y Pascual (2008), Pupo y Buch (2008), Borges y Correa (s.f.) y Vite (s. f.); relacionadas entre otras cosas con su vaguedad y esterilidad, contradecir paradigmas científicos calificados como ley al aplicar asuntos holoprácticos en temas de ciencia, la emergencia de concebir la totalidad no desde el holismo sino desde la complejidad y la inconveniencia de resolver los desafíos ecológicos con enfoques tradicionales como el holismo.

A través de lo anterior se pone de manifiesto la insuficiencia del holismo para el ejercicio científico de la ecología y la necesidad de proponer un cuerpo epistemológico que subsane estas insuficiencias, a la vez que se dote a esta ciencia de una nueva y mejorada mirada integradora.

A la luz de las posibles insuficiencias del holismo en el ejercicio científico de la ecología, parecería necesaria una nueva perspectiva, herramienta o cimiento epistémico que la aproxime a explicaciones más cercanas a la realidad, y este acercamiento podría ser llevado a cabo si se embeben la complejidad y la transdisciplina en los fundamentos epistémicos de la ecología, dentro de su ejercicio científico y en las explicaciones que da en su campo de estudio.

Las insuficiencias del holismo mencionadas anteriormente son descritas a continuación:

En relación a estas “insuficiencia” del holismo Pupo y Buch (2008) mencionan que:

Morin quiere pensar la totalidad, no la totalidad cerrada y meramente holista, si no la totalidad como diversidad y complejidad. Siempre preguntándose lo que sucede cuando nuestra patria humana, la Tierra, es desahuciada, es convertida en un mero objeto de uso y de abuso, de una especie de mercancía, solo utilizable desde la lógica de la rentabilidad capitalista.

Continuando con las críticas al holismo, son autores como Sotolongo y Delgado (2006b) quienes sostienen que las “ideas de la complejidad han traído consigo una

revaluación del holismo, orientando la investigación hacia el estudio de la totalidad y la consideración de las propiedades emergentes que aparecen en ella” (p. 43). Mahner y Bunge (2000) argumentan que, “en cualquier caso, el holismo no es sostenible en ecología, basados en que los predicados ecológicos (predador, parásito, simbiote, polinizador, competidor) presuponen la existencia de individuos relacionados y en que el holismo es antianalítico y por lo tanto heurísticamente estéril” (p. 204). Guerra y Pascual (2008) describen en relación al enfoque holista de la ecología que se trata de un problema íntimamente ligado a la «blandura» epistemológica que se atribuye a la ecología, consecuencia a su vez del alto grado de complejidad de los ecosistemas, en ese sentido, toda contribución a fortalecer la epistemología de la ecología ayudará a un mejor y más preciso empleo de la misma” (p. 54). Lip y Rocabado (2005) resaltan que hay que evitar (en el esfuerzo de no caer en el reduccionismo) pasarse al “holismo”, esto es, una reducción de las propiedades de las partes a las propiedades del Todo (p. 22). Finalmente, Borges y Correa (s.f.) nos invitan a reconocer que, si bien el holismo ha resultado útil, a la luz de nuevas concepciones metodológicas y epistemológicas (como la complejidad y la transdisciplina) podría resultar insuficiente para explicar una realidad fenoménica que necesita de una visión integradora que refuerce al holismo.

En relación a Morin citado por Pupo y Buch (2008), se sostiene que “quiere pensar la totalidad, no la totalidad cerrada y meramente holista, si no la totalidad como diversidad y complejidad”, de ello aparece la invitación a contemplar que, el holismo ha resultado útil en y para las aproximaciones de las explicaciones y actuaciones que la ecología como ciencia ha hecho desde el siglo pasado, a la solución de algunos problemas ambientales tales como los efectos adversos que el humano ha ejercido sobre el balance del sistema natural. Así, el holismo, al parecer, resulta insuficiente para que la ecología realice a cabalidad su ejercicio científico, por los siguientes argumentos:

Mahner y Bunge (2000) quienes como se dijo anteriormente, afirman que el “holismo no es sostenible en ecología, pero que una dosis moderada de individualismo metodológico (no ontológico) puede ser un saludable antídoto contra el holismo y su aparente naturaleza antianalítica” (p. 204), se presenta como un soporte para la afirmación de que el holismo podría ser insuficiente para el ejercicio científico de la ecología. En suma a lo anterior, los mismos Mahner y Bunge (2000) afirman que el “holismo ecológico también está destinado a fallar, al contener la tesis errónea de que todo está conectado con todo y ser básicamente analítico, por esta razón el genuino holismo ecológico se inclina a atraer irracionalistas” (p. 204).

Así, mediante estos argumentos se van postulando y posicionando los elementos que sugieren la incompletud que el holismo presta al ejercicio ecológico; se aclara que lo que se quiere hacer notar es una insuficiencia del holismo en la ecología, más no su inutilidad o inconveniencia.

Guerra y Pascual (2008) refiriéndose a Margalef (1992), mencionan que este maestro de ecólogos expresó en muchas ocasiones:

Su querencia hacia la orientación de Víctor Hensen enfrentada con la de Ernst Haeckel. Hansen, apasionado del estudio del plancton marino, tenía una mirada holista de la Naturaleza; del bosque marino, mientras que la visión de Haeckel era más reduccionista, centrándose en los árboles del bosque. (p. 54)

Se evidencia cómo este autor reconoce siempre la complementariedad y necesidad de ambas perspectivas. Quizás este problema de enfoque haya contribuido a la laxitud o vulgarización del vocablo ecología.

Sumándose a este tipo de argumentaciones que debilitan el papel del holismo en el ejercicio científico de la ecología Lip y Rocabado (2005) postulan que:

Un sistema es un Todo que no puede entenderse por análisis. Es necesario evitar la descripción y la explicación del sistema a nivel de las partes, concebidas como entidades aisladas. Descomponer analíticamente un sistema en sus elementos para entenderlo y explicarlo, descompone también el sistema. Una explicación reduccionista de un Todo complejo, a partir de sus elementos simples y las leyes generales que rigen la relación entre esos elementos, desarticulará, desorganizará, descompondrá y simplificará lo que constituye la esencia misma del sistema: la articulación, la relación, la organización. (p. 22)

Guerra y Pascual (2008) también enfatizan en la necesidad de que los principios fundamentales de la ecología (bien perfilados, sintetizados y modernizados) calen en la sociedad. En relación con esa relativa o posible insuficiencia del holismo para el ejercicio científico de la ecología, Sotolongo y Delgado (2006) mencionan que:

Lejos de contradecir (y mucho menos “eliminar”) a las disciplinas, el enfoque ‘de la complejidad’ lo que hace es nutrirse de ellas para realimentarlas posteriormente con sus propias elaboraciones. Lo mismo realizan otros saberes transdisciplinarios como la Bioética Global y el holismo Ambientalista. (p. 68)

Sugiriendo con ello que no se trata de descartar al holismo como enfoque (metodológico o epistemológico) en la ecología, sino de reconocer que este se cierne como un instrumento, una herramienta con muchas bondades, pero no el único medio posible y menos el único necesario para el ejercicio científico de la ecología.

Parece entonces evidente que es requerido que se aplique una nueva epistemología o epistemología de segundo orden, que, a la luz de lo considerado por Borges y Correa (s.f.) incluya la transmutación del ideal clásico de racionalidad

expresado en términos de simplificación y determinación por el enfoque y la comprensión de la complejidad.

Así, los modelos clásicos del pensar como el holismo comienzan a dar paso en la gradualidad a un proceso de percepción que va a reconocer una arquitectura del pensar desde la totalidad como unidad y posibilidad epistemológica. Modelos que deben ser aplicados al ejercicio científico de la ecología, que promuevan una mirada metodológica que dé cabida a paradigmas que complementen su ejercicio, complemento que podría ser dado desde la complejidad y la transdisciplina.

Dada la intención integradora de la ecología y de su particular interés en estudiar relaciones, la complejidad se cierne como una herramienta que podría enriquecer esta intención y procurar acercar sus explicaciones fenoménicas a una “verdad” que contempla a la complejidad como un instrumento metodológico y epistemológico que, si bien la nutre, tampoco debe ser único.

Borges y Correa (s.f.) nos invitan a reconocer que si bien el holismo ha resultado útil, a la luz de nuevas concepciones metodológicas y epistemológicas podría resultar insuficiente para explicar una realidad que necesita de una visión que refuerce al holismo y que dadas las circunstancias, al aparecer el paradigma de la complejidad, podría proveer de una nueva herramienta al ejercicio científico de la ecología, que nutra sus cimientos epistemológicos y se apoye en un paradigma que la complementaría, la completaría y complejizaría. Al respecto, estos mismos autores mencionan que “los desafíos ecológicos, son ejemplos que se presentan como insolubles si son analizados desde los enfoques tradicionales de pensamiento”, como por ejemplo el holismo; y plantean la siguiente solución: “ante este panorama, los enfoques de la complejidad se presentan como una de las alternativas posibles para el abordaje de los retos actuales y su teoría, y permiten nuevos espacios de diálogo, investigación y proposición de soluciones”.

De lo anterior se infiere que sí es necesario ofrecer un cuerpo epistemológico a la ecología, que propicie la solución de las incompletudes del holismo y que la acerque a la realidad fenoménica que intenta explicar.

En cuanto a la complejidad, la relación y aplicación de algunos de sus elementos constitutivos y definitorios como el principio Dialógico, principio de Recursividad, principio Hologramático, principio Sistémico u Organizacional, principio de Autonomía/Dependencia, principio de Retroactividad, principio de Reintroducción del Cognoscente en Todo Conocimiento, completitud e integridad, el sistema como estructura disipativa, el tiempo y el espacio; da cuenta que desde los principios complejos generales, se observa una compatibilidad que evidencia el grado de aplicabilidad de elementos fundantes de la complejidad en el ejercicio científico de la ecología. En cuanto a la transdisciplina, se evidencia que componentes fundantes de ésta tienen aplicaciones y relaciones con el ejercicio científico de la ecología que pueden constituir alternativas de solución a las incompletudes epistemológicas y metodológicas del holismo descritos; estas conexiones y usos pueden proponerse desde la complementariedad disciplinar, la metodología de la transdisciplinariedad, que incluye los axiomas ontológicos, lógico y de la complejidad.

CONCLUSIONES

En cuanto a los enfoques holísticos, el holopráctico u holopraxis no es aplicable al ejercicio científico de la ecología, mientras que el holológico procura ceñirse a los parámetros del método científico y a los estándares y rigurosidad de la investigación enfocada a la generación de conocimientos y teorías; denotando así, que para asuntos metodológicos y epistemológicos, el holismo, en su mayoría de preceptos epistemológicos de tipo holológico, podría ser aplicable al ejercicio científico de la ecología en razón a que, en mayor parte, no riñe con los cánones actuales usados en la explicación de fenómenos desde la óptica de distintas ciencias.

A la luz de las críticas al holismo expuestas por los autores mencionados, se evidencian insuficiencias del holismo que se vinculan con temas y aspectos diversos del mismo de lo cual emerge la consecuente aparición de la necesidad de actualizar su acervo epistemológico; la invitación a concebir la totalidad no desde el holismo sino desde la complejidad; la inconveniencia de descifrar y afrontar los retos de la ecología desde enfoques tradicionales como el holismo; la preferencia de enfoques analíticos frente a corrientes totalizantes como el holismo.

Las aplicaciones del holismo en el ejercicio científico de la ecología son procedentes, pero también proceden las incompletudes y deficiencias de este; por ello y por los demás argumentos y análisis aquí presentados, se encuentra necesario un nuevo paradigma epistemológico que dote a la ecología de una mirada integradora mejorada; como respuesta a ello, se presentan relaciones entre complejidad - ecología y transdisciplina - ecología, que exponen aplicaciones de éstas formas del conocimiento dentro del ejercicio científico esta ciencia.

Basado en los argumentos, sustentos y evidencias presentadas a lo largo de este trabajo, se acepta la hipótesis planteada que sostenía que, si el holismo resulta insuficiente como base epistemológica en el ejercicio científico de la ecología, se torna pertinente la propuesta de la complejidad y la transdisciplina, como nuevo paradigma epistemológico, que dotará a la ecología de una mirada integradora mejorada.

Con todo lo anterior, aparece la necesidad de provocar a los teóricos de la ecología a trabajar por visualizar las deficiencias que presenta el holismo y las repercusiones que esto tiene en el ejercicio científico de la ecología, también emerge la necesidad de provocar a estos teóricos, a proponer cuerpos epistemológicos y mecanismos que procuren resarcir estas deficiencias y que promuevan la definición, consolidación y aceptación generalizada de estos constructos, de forma tal que la solidez y claridad epistemológica y metodológica

ecológica, se traduzca en el mejoramiento de los acercamientos que el ejercicio científico de la ecología tiene en la explicación de los fenómenos de los que se ocupa, y procure una completud por medio de la complejización de sus interpretaciones de la realidad fenoménica a través de mecanismos transdisciplinarios.

REFERENCIAS

Borges, B. y Correa, A. (S.F.) *Teorías de la complejidad. Utilidad para las relaciones internacionales*. Recuperado el 2 de abril de 2017 de: <http://www.signum-nous.org/2015/11/01/ensayo-1/>

Díaz, A. (2003). *Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía*. En Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. Vol 58, No 1. eISSN 1988-8457. Recuperado el 19 de febrero de 2018 de: <http://rdtp.revistas.csic.es/index.php/rdtp/article/view/170/171>

Guerra, A. y Pascual, S. (2008). *La descomposición de la Ecología*. Recuperado el 2 de abril de 2017 de: https://www.researchgate.net/publication/269104054_La_descomposicion_de_la_Ecologia

Lip, C. y Rocabado, F. (2005). *Determinantes sociales de la salud en Perú*. Recuperado el 3 de abril de 2017 de: <https://www.e-quipu.pe/dinamic/publicacion/adjunto/Determinantessocialesdelasaludenperu-1430861448-6Wp4W.pdf>

Mahner, M. y Bunge, M. (2000). *Fundamentos de Biofilosofía*. Recuperado el 2 de abril de 2017 de: https://books.google.es/books?id=Hdx5ivfiQPwC&pg=PA7&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Morin, E. (1999). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Buenos Aires. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de: http://cursoenlineasincostosedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Pupo, R. y Buch, R. (2008). *La Filosofía en su Historia y Mediaciones*. 14. *Teoría de la complejidad y pensamiento complejo*. La obra de Edgar Morin. Recuperado el 2 de abril de 2017 de: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/aaa/pupo_pupo_rigoberto/teoria_de_la_complejidad.htm

Smuts, J. C. (1936). *Holism and Evolution*. Imperial Institute of Veterinary Research Library, MUKTESAR. Third Edition. Macmillan and Co., Limited. London, Bombay, Calcutta, Madras, Melbourne.

Sotolongo, P. L., y Delgado, C. J. (2006). *La complejidad y el dialogo transdisciplinario de saberes*. En publicación: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Capitulo IV. ISBN 987-1183-33-X: Recuperado el 6 de agosto de 2017 de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/Capitulo%20IV.pdf>

Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006b). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Recuperado el 3 de abril de 2017 de: <http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/266/sotolongo.pdf>

Vite, F. (S.F.) *¿Qué es la Ecología?* Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/23/03.pdf

**SECUENCIA DIDÁCTICA BASADA EN EL MODELO DE ENSEÑANZA PARA
LA COMPRENSIÓN SOBRE MODELOS ATÓMICOS EN SÉPTIMO GRADO**

**TEACHING SEQUENCE BASED ON THE MODEL OF EDUCATION FOR THE
UNDERSTANDING OF ATOMIC MODELS IN SEVENTH GRADE**

Mayra Yiseth Sepúlveda Hernández¹ y Sara Marcela Truque Salazar²

mysepulvedah@uqvirtual.edu.co

smtruques@uqvirtual.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

1 Estudiante de séptimo semestre de la Licenciatura en Biología y Educación Ambiental de la Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0003-0816-4141>

2 Estudiante de sexto semestre de la Licenciatura en Biología y Educación Ambiental de la Universidad del Quindío. <https://orcid.org/0000-0001-7414-8030>

Resumen

El presente trabajo se realizó en el año 2018 con estudiantes de séptimo grado del Colegio Campestre de la ciudad de Armenia. La finalidad de este estudio consistió en lograr que los estudiantes relacionaran los conceptos esenciales de los modelos atómicos con su esencia como seres vivos y con la vida en general. Para esto se implementó un instrumento de ideas previas y la primera de tres unidades que hacen parte de una secuencia didáctica completa. Como resultado de las ideas previas, se evidenció que la mayoría de los estudiantes creían que los átomos se visualizaban a través de un microscopio y que estos son diferentes en el cuerpo del ser humano en comparación con los de otros seres bióticos y abióticos. Después de aplicar la primera unidad de la secuencia, se evidenció que los estudiantes interiorizaron la idea de que los átomos no se ven a simple vista y dejaron a un lado el pensamiento antropocéntrico de que el ser humano es diferente a su entorno, reflexionando que lo que cambia son las moléculas y que el ser humano comparte más elementos con su medio, de lo que ellos imaginaban.

Palabras clave: Átomo, molécula, composición, vida.

Abstract

This study was carried out in 2018 with school students of seventh grade belonging to the Colegio Campestre in Armenia (Quindío), the goal was pursuing in the students the ability to analyze fundamental concepts on atomic models relative to their essence as living beings and with the life in general. Were implemented a two-step strategy, the first

consisting of ask them in a short workshop their previous ideas, and then implementing the first of a three-units didactic sequence. As a result of the previous ideas exercise, it became evident that most students had believed that atoms were visualized through a microscope and it is are different when comparing the human body with other biotic and abiotic beings. After applying the first unit of the sequence, were noticed that students internalized the idea that atoms are not visible to the naked eye or through a microscope abandoned their anthropocentric viewpoint that atoms in human being are wholly different from their environment, thus students reflected that what changes are the nature molecules and that humans share more elements with their environment, than they imagined.

Keywords: Atom, molecule, composition, life.

INTRODUCCIÓN

Díaz (2013) afirma que las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es importante enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos.

Otálora (2009) expone que en la Universidad de Harvard nace la enseñanza para la comprensión como respuesta a la necesidad de estimular la comprensión en el ser humano pues este aspecto ha sido considerado de vital importancia para el desarrollo de la inteligencia y el desarrollo integral del individuo. El desarrollo de la comprensión ha sido considerado como una de las máximas aspiraciones de la educación, y también una de las más difíciles de lograr. El concepto mismo de comprensión según plantea Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone provee a los educadores de elementos pedagógicos quienes, a partir de su reflexión, se

comprometen con la enseñanza de innumerables y complejos interrogantes. ¿Qué significa comprender algo? ¿De qué manera desarrollan la comprensión los estudiantes? Entre otros de vital relevancia.

Complementando lo anterior y de acuerdo con Jameson y Torres (2010) la enseñanza para la comprensión requiere del concepto de enseñanza activa. Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de hipótesis, el planteo de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué debemos enseñar? Tópicos generativos, es decir, cuerpos organizados de conocimientos (temas que combinan hechos, conceptos, generalizaciones y relaciones entre ellos) ¿Qué vale la pena comprender? Metas de comprensión, es decir, enunciados o preguntas donde se expresan cuáles son las cosas más importantes que deben comprender los alumnos en una unidad (metas de comprensión por unidad que se ocupan de los aspectos centrales del tópico) o asignatura (meta de comprensión abarcadora que atraviesa los tópicos). ¿Cómo debemos enseñar para comprender? Desempeños de comprensión, es decir, actividades que desarrollan y a la vez demuestran la comprensión del alumno en lo referente a las metas de comprensión, al exigirles usar lo que saben de nuevas maneras. ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? Evaluación diagnóstica continua, o sea el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación continua para sus desempeños de comprensión con el fin de mejorarlos.

Teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, el objetivo de este proyecto es lograr que los estudiantes comprendan e interioricen que los conceptos que aprenden deben relacionarlos con su vida cotidiana para que, desde allí, cobren sentido.

METODOLOGÍA

Inicialmente se diseñó y aplicó un instrumento de ideas previas en el grado donde se trabajó, para identificar los temas en los que los estudiantes presentaban concepciones alternativas, permitiendo de esta manera una visión más clara sobre el orden y el enfoque de la secuencia que se debía realizar y la unidad de esta que se debía aplicar. Este instrumento constaba de 7 preguntas (abiertas, selección múltiple, completar y conectar) sobre qué es un átomo y cuáles son sus partes, si se puede observar a simple vista, si son iguales los de las personas, animales y cosas, y los modelos atómicos que conocen.

Después de tener la tabulación y el análisis de las respuestas de los estudiantes, se realizó la secuencia didáctica, tomando como base el modelo de enseñanza para la comprensión y los temas que según el instrumento de ideas previas habían sido de mayor dificultad para los estudiantes (de dicha secuencia se aplicó la unidad I). La secuencia didáctica, se diseñó para 6 horas de clase, divididas en tres sesiones (3 unidades) de dos horas cada una, se evaluaron conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cada unidad se desarrollaron tres desempeños (desempeño N° 1: Actividades de apertura, desempeño N° 2: Actividades de desarrollo y desempeño N° 3: Actividades de cierre) y se utilizaron materiales reciclados para hacer los ejercicios.

En el caso de la Unidad N°1 (Relación de los átomos con la cotidianidad), como actividad de apertura se hizo un juego para conocer el nombre de todos, posteriormente, se les brindó a los estudiantes trozos de dos cosas diferentes (cáscara de naranja y hoja de papel) para que los relacionaran, luego se formaron seis grupos de trabajo para que con materiales reciclados hicieran un átomo y lo socializaran a sus compañeros. Finalmente, se les solicitó a los estudiantes que salieran del aula de clase y realizaran una lista con objetos de la institución con los que ellos consideraran que compartían los mismos tipos de átomos de su cuerpo,

especificando el tipo de átomo de los objetos que escogieron y en qué parte de su cuerpo lo podían encontrar.

RESULTADOS

Respuestas instrumento de ideas previas

Este instrumento de ideas previas fue aplicado a 19 estudiantes (ver anexo 1).

Primera pregunta

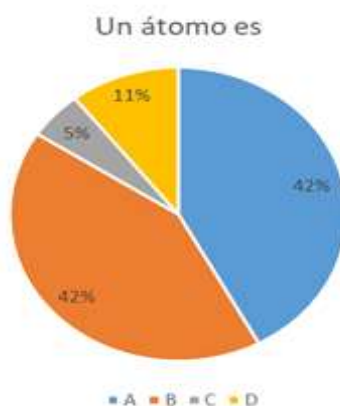


Figura 1: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 1

42% de los estudiantes afirmaron que un átomo es una molécula divisible, otro 42% que es la parte más pequeña que conforma a una molécula, 5% afirmaron que es una molécula que no interviene en una combinación química y 11% de los estudiantes en la opción ¿cuál?, contestaron que es “una molécula que conforma todo nuestro mundo” y “una partícula o molécula que no se puede dividir, con partículas subatómicas que están en toda la materia”.

2. Segunda pregunta

¿Un átomo se puede ver a simple vista? Si, No, ¿por qué? Si la respuesta es sí, diga en dónde.

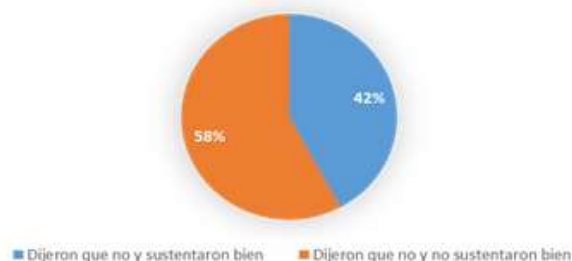


Figura 2: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 2.

42% de los estudiantes dijeron que un átomo no se puede ver a simple vista y justificaron su respuesta expresando que es algo muy pequeño, el otro 58% aunque respondieron lo mismo, añadieron que sólo se puede ver con un microscopio o que “no se puede ver, cómo la célula”.

3. Tercera pregunta

¿Cree que los átomos de las personas, de los animales y de un carro son iguales? Justifique su respuesta.

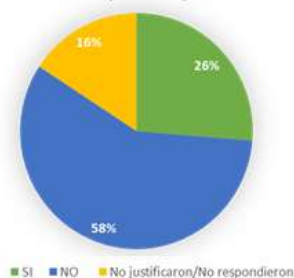


Figura 3: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 3.

26% de los estudiantes contestaron que sí, con respuestas como: “los átomos siempre conforman masas”, “todo está compuesto de átomos”, “los átomos conforman la materia”, entre otras. 58% de los estudiantes contestaron que no porque “cada átomo tiene una función diferente”, “todos los objetos están hechos de diferentes materiales”, “tienen diferentes composiciones y funciones”. Y del 16% dijeron “así es” y “depende, porque su estructura es la misma ya que

contiene protones, neutrones y electrones, pero pueden ser diferentes por la cantidad de electrones que tenga”.

4. Cuarta pregunta

¿Qué es la siguiente figura y cuáles son sus partes?

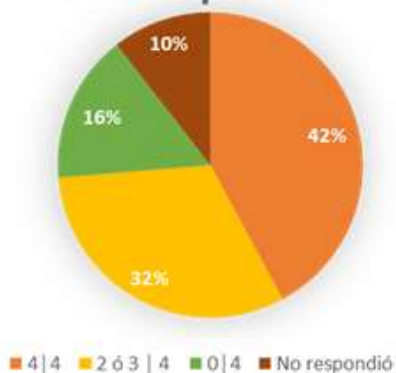


Figura 4: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 4.

Aunque todos los estudiantes sabían que la representación era de un átomo, no todos supieron ubicar sus partes, sólo 42% de los estudiantes lo hicieron correctamente; 32% pusieron bien el nombre de 2 o 3 partes; 16% no pusieron bien el nombre de ninguna de las partes, y 10% no respondió.

5. Quinta pregunta

Si un átomo tiene igual número de protones y electrones, su carga eléctrica es neutra.



Figura 5: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 5.

79% de los estudiantes contestaron verdadero, con justificaciones como: “se equilibran” o “se neutralizan”, 10% respondieron falso porque “no son neutros” y 11% de los no dieron respuesta.

6. Sexta pregunta



Figura 6: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 6.

37% de los estudiantes expresaron gráficamente cómo sería un modelo atómico creado por ellos (con formas triangulares, espirales, de estrellas, entre otras), 16% no realizaron la actividad, 5% dibujaron la representación de un átomo y 42% esquematizaron modelos ya existentes (especialmente el de Schrödinger y el de Rutherford).

7. Séptima pregunta

Mediante una línea relacione el respectivo nombre del modelo atómico con la imagen

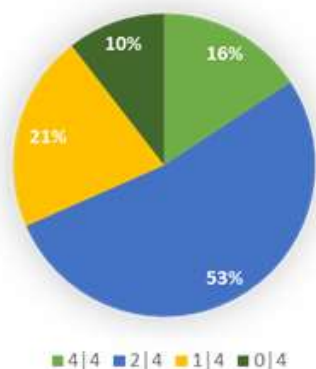


Figura 7: Porcentaje de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta número 7.

16% de los estudiantes conectaron correctamente los 4 nombres y los 4 esquemas; 53% conectaron correctamente 2 de los 4 esquemas con sus nombres; 21% conectaron solo 1 esquema y un nombre bien y el 10% restante no conectó ninguno.

Como se mencionó anteriormente, de esta secuencia didáctica se aplicó únicamente la primera unidad “Relación de los átomos con la cotidianidad” (ver anexo 2) debido a que en el instrumento de ideas previas se evidenció que la mayor necesidad de los estudiantes estaba en la idea de que la composición atómica del ser humano es diferente a la del resto de seres y cosas que conviven con él, generando una jerarquización entre el hombre y su entorno. También, se identificó que los estudiantes no tenían claridad en las partes de un átomo y que no poseen un pensamiento tan profundo como para asimilar que los átomos son más pequeños que lo microscópico (células, microorganismos, etc.) por lo tanto, asumen que estos, se pueden observar a través de un instrumento como este.

Después de que se aplicó la primera unidad de la secuencia y a través de la experimentación y de los ejemplos de la vida cotidiana que se les dieron a los estudiantes, se notó un cambio paulatino entre las ideas que tenían antes de la clase y después de esta. Así, inicialmente los estudiantes pensaban que el cuerpo

humano no compartía ningún tipo de átomo con otros seres bióticos y abióticos, pero después de la actividad que se hizo con una manzana, una hoja de papel y una botella de vidrio, esta idea cambió y esto se evidenció en la actividad de cierre cuando se les pidió que hicieran una lista relacionando cosas del colegio con las que ellos podrían tener los mismos tipos de átomos, todos lograron hacer el ejercicio sin ningún problema y dentro de las listas se encontraron cosas como el agua, la flor, la mesa, los árboles, los vasos, etc., con esta actividad, también se evidenció que los estudiantes asimilaron que todos comparten átomos de Carbono, Oxígeno, Nitrógeno, etc., pero que en cada cuerpo las interacciones que estos hacen son diferentes. Otro aspecto importante es que, al inicio, los estudiantes creían que los átomos se observaban con un microscopio, pero después de aplicar la unidad N°1 ellos expresaron que esto no es posible debido a que “los átomos son demasiado pequeños”.

DISCUSIÓN

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) establecen que en séptimo grado los estudiantes deben saber cómo se forman las sustancias a partir de la interacción de los elementos, esto por medio de representaciones mentales como los modelos atómicos que les permiten reconocer la estructura de un átomo y su relación entre las partículas subatómicas. Los lineamientos curriculares -propuestos por el mismo Ministerio- complementan esto diciendo que, con los modelos atómicos, los estudiantes deben explicar las reacciones químicas, esto les permitirá narrar y explicar eventos y sucesos, estableciendo relaciones entre causas y efectos, aludiendo a las leyes naturales y a las teorías científicas formuladas en términos cualitativos y cuantitativos, utilizando modelos sencillos.

Para investigadores como Mondelo et al. (1994) los profesores de ciencias sabemos que uno de los obstáculos más importantes para el aprendizaje de muchos procesos biológicos es precisamente el desconocimiento de conceptos

químicos. El alumno, para comprender tales procesos, requiere básicamente asumir que la composición atómica es universal, interesando indistintamente a la materia viva e inerte, y debe aceptar que ambas están regidas por las mismas leyes.

Grossman et al. (2005) sugieren que los profesores pueden aprender más sobre la materia que enseñan a través del proceso de preparación y enseñanza de nuevo contenido, ya que el campo está aún creciendo y los investigadores se han aproximado a la cuestión del conocimiento de la materia en una variedad de formas. Aunque todos los profesores necesitan poseer un fundamento de conocimiento de su asignatura, también deben saber enseñar en un tiempo determinado los ítems que los documentos públicos escolares exigen, si no, los estudiantes pasarán de un grado a otro con vacíos en su aprendizaje, por esto, como pudimos evidenciar en la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes de séptimo aunque tienen muchos conocimientos sobre átomos, no logran relacionar ese aprendizaje con su vida cotidiana, y por esto, el conocimiento pierde sentido y se vuelve un concepto más del montón. Por lo anterior, es razonable que los estudiantes se consideren ajenos a su entorno debido a que, durante sus años de escolaridad, no han sido motivados a relacionar los conceptos que aprenden con la cotidianidad de la vida.

Para Merchán y Sanmartí (2015), diversos trabajos de investigación (Eubanks, 2008; King, 2012; Ültay y Çalık, 2012), realizados especialmente en el campo de la enseñanza de la química, han recogido numerosas evidencias de que el trabajo en contexto es una estrategia didáctica que, además de motivar al alumnado y promover actitudes positivas hacia las ciencias, posibilita que aprenda de forma más significativa las ideas científicas, siendo más competente en su uso. Por este motivo, en muchos países se ha extendido la utilización de materiales "en contexto" como recurso didáctico.

Estos materiales, como las secuencias didácticas construidas en el marco de este proyecto, permiten que los estudiantes partan de su contexto particular para el aprendizaje de las ciencias naturales y luego, gradualmente, vayan apropiando los conceptos necesarios para comprender desde el punto de vista científico, los fenómenos que se requieren estudiar en la escuela.

Finalmente, de acuerdo con González (2010) los propósitos y la naturaleza de la enseñanza no se pueden comprender al margen de los contextos sociales, culturales y políticos del estudiante, sino que deben tener una visión multidimensional, pues, que relacione, integre y contemple simultáneamente variables y factores del alumno, quizás también socioculturales y familiares, del contexto escolar, de los contenidos, de las actividades escolares y el tipo de relaciones, como el cuidado, apoyo, etc. Por esta razón todos los conocimientos que se les brindan a los estudiantes, especialmente los de ciencias naturales deben siempre tener además de un sentido conceptual, sentido multidimensional, para que ellos lo puedan relacionar con su vida en general, tal como se concibió en la secuencia didáctica implementada alrededor del concepto de átomo, el cual se relacionó con objetos, vegetales, vidrio, papel y con el cuerpo del estudiante.

CONCLUSIONES

Una de las conclusiones más importante de este trabajo, en el plano didáctico, es que los estudiantes, no comprenden la materia y su constitución como un hecho universal, sino que consideran que depende del material presentado. Por tanto, es necesario continuar proponiendo acciones y situaciones didácticas que permitan superar este obstáculo de comprensión para lograr tener un pensamiento más integral sobre las ciencias naturales en su conjunto.

Según Mondelo, et al (1994), “esta idea debe servir de verdadero toque de atención para el profesorado a la hora de elaborar el currículo. La creencia de que los seres vivos están constituidos por unidades materiales distintas a la materia

inerte y de que se rigen por leyes diferentes a ésta (Lawson y Weser 1990) constituye un verdadero obstáculo epistemológico para la comprensión de la biología en niveles obligatorios. La desconexión existente entre química y biología, quizá debida a que los profesores de ambas materias tienden a pensar que el alumno establece fácilmente relaciones entre sus saberes académicos, supone un problema en la instrucción. Para que puedan superar las preconcepciones señaladas es importante establecer relaciones entre la teoría celular y la teoría atómico- molecular (Nieda 1993)".

Para lograr que los estudiantes de los diferentes grados, tengan un aprendizaje significativo, es necesario que los maestros posean la habilidad de crear verdaderas situaciones didácticas que relacionen los conceptos de su asignatura con las situaciones que ellos diariamente están experimentando. Así, los vacíos que hay en temas de átomos, modelos atómicos y otros temas o asignaturas, serán llenos porque les será más fácil aprender por medio de relaciones que hagan entre sus asignaturas y las cosas que hacen parte de su diario vivir.

REFERENCIAS

Arboleda, J. C. (2015). Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 4 (12), pp. 20-25.

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM.

Grossman, P. L., Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de la sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2).

Jameson, S. M., y Torres, J. E. (2010). *La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa*. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021.

Marchan, I. y Sanmartí, N. (2015). Criterios para el diseño de unidades didácticas contextualizadas: aplicación al aprendizaje de un modelo teórico para la estructura atómica. *Educación Química* [online], 26.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *DBA V.1 Ciencias naturales*.

Mondelo, M., García, S. y Martínez, C. (1994). Materia viva/materia inerte. ¿Tienen ambas constitución atómica? *Enseñanza de las ciencias* 12(2), pp. 226-233.

Otálora, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. *Revista Temas*, 3, pp. 121-130.

ANEXO 1

Estimados estudiantes: El siguiente instrumento será usado para identificar las ideas previas que tienen ustedes sobre diferentes temas de las ciencias naturales y el manejo de la información será estrictamente confidencial. Por ello, las respuestas son anónimas y nos permitirán plantear actividades adecuadas para sus intereses.

Agradecemos su valiosa colaboración y les pedimos tomarse el tiempo necesario para responder las preguntas de la manera más sincera.

Marque con una X la respuesta correcta.

1. Un átomo es:

- A. Una molécula divisible
- B. La parte más pequeña que conforma la materia.
- C. Una molécula que no interviene en una combinación química
- D. Otro: ¿Cuál?

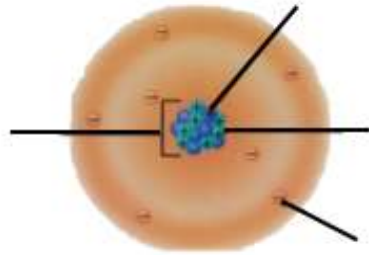
Preguntas abiertas: responda de manera individual y justificando su respuesta.

2. ¿Un átomo se puede ver a simple vista? Si, No, ¿por qué? Si la respuesta es sí, diga en dónde.

3. ¿Cree que los átomos de las personas, de los animales y de un carro son iguales?

Justifique su respuesta.

4. ¿Qué es la siguiente figura y cuáles son sus partes?

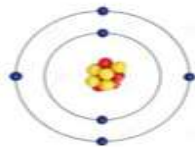


5. Si un átomo tiene igual número de protones y electrones, su carga eléctrica es neutra.

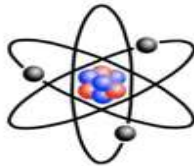
Falso ☐ verdadero ☐ Justifique su respuesta.

6. Si usted tuviera la oportunidad de crear un modelo atómico, ¿cómo sería? Grafíquelo.

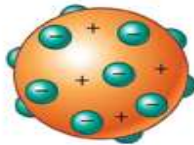
7. Mediante una línea relacione el respectivo nombre del modelo atómico con la imagen.



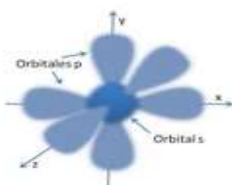
Modelo atómico de
Schrödinger



Modelo atómico de
Thomson



Modelo atómico de
Bohr



Modelo atómico de
Rutherford

ANEXO 2

Secuencia didáctica basada en el modelo de enseñanza para la comprensión sobre modelos atómicos en séptimo grado

La presente secuencia se realiza con el fin de dar a conocer los modelos atómicos a los estudiantes del grado séptimo, teniendo en cuenta que en grados anteriores ya han tenido un acercamiento al concepto de materia y por ende al concepto de átomo. Por lo tanto, se espera que los estudiantes comprendan por medio de los modelos atómicos que todo lo que conocemos es materia y que esta se caracteriza por poseer propiedades químicas gracias a sus átomos.

Grado: 7ºB

Asignatura: Química

Tópico generativo: La materia

Docentes: Mayra Yiseth Sepúlveda Hernández y Sara Marcela Truque Salazar

Tiempo: 6 horas

Recursos: Vasos desechables, pitillos, tapas, botellas plásticas, hojas de papel, una botella de vidrio, una manzana, una cáscara de naranja, bolas de icopor, alambre, una radiografía, medios audiovisuales.

Lugar: Colegio Campestre de Armenia

Meta de comprensión: Que los estudiantes comprendan los modelos atómicos.

Hilo conductor: Que los estudiantes relacionen los átomos y los modelos atómicos con la composición de la materia de su entorno.

Conocimientos:

- **Conceptual:** Átomos y modelos atómicos.
- **Procedimental:** Relación, comprensión, análisis y resolución de problemas.
- **Actitudinal:** Compañerismo, disposición, colaboración, reflexión y apropiación.

Unidad I - Relación de los átomos con la vida cotidiana

Desempeño N°1: Actividad de Inicio

1. Actividad de integración: Se les pedirá a los estudiantes que se organicen en una mesa redonda y por medio de una canción se presentarán para entrar en confianza y a la vez conocer sus nombres.

Ejemplo:

//No me han visto, no me han conocido mi nombre es Sara y Truque mi apellido//

2. Por medio del juego “ritmo” los estudiantes dirán los tipos de átomos que conocen, con el fin de indagar en sus conocimientos

Desempeño N°2: Actividades de desarrollo

Introducción al tema y partes que conforman el átomo

1. Se les brindará a los estudiantes, pequeños trozos de una cáscara de naranja y también se les pedirá que rasguen una hoja de papel, con el fin de que relacionen las cosas en común que pueden tener diferentes objetos, para ello solucionarán lo siguiente:

- ¿Consideras que la hoja llegaría a una parte divisible o se podría rasgar sin parar?
- ¿Qué será lo último que se encontrará en la hoja si es que se puede parar de dividir?
- ¿Las partes de la hoja tendrán algo en común con la cáscara de naranja?

Seguidamente se les mostrará los siguientes objetos en físico y ellos deberán



escribir las características que tienen en común.

2. Se formarán 6 grupos de trabajo (4 estudiantes por grupo). En el centro del salón estarán diferentes materiales reciclables y cada equipo tendrá la oportunidad de elegir los materiales y el tipo de átomo que desean representar (Ejemplo: átomo de carbono, hidrógeno, nitrógeno, etc.).

- Posteriormente lo socializarán con sus compañeros, para que todos identifiquen las partes de un átomo y algunos tipos de átomos que existen, luego cada integrante del grupo deberá dar un ejemplo diferente de donde se puede encontrar el tipo de átomo que decidieron representar.

Desempeño N°3: Actividad de Cierre

- Luego de la socialización cada estudiante saldrá del salón de clase entre 5 y 10 minutos, y deberá realizar una lista con los objetos de la Institución con los que ellos consideren que comparten los mismos tipos de átomos que hay en su cuerpo.

-Deberán especificar el tipo de átomo que comparten con los objetos que escogieron y en qué parte de su cuerpo se encuentra.

**IMPLEMENTACION DE BAÑOS ECOLOGICOS COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO TURISTICO SOSTENIBLE EN MANZANILLO DEL MAR**

**IMPLEMENTATION OF ECOLOGICAL BATHS AS STRATEGY FOR
SUSTAINABLE TOURISM DEVELOPMENT IN MANZANILLO MAR**

Amalia Peña Rodríguez¹

apena@colmayorbolivar.edu.co

amape2001@yahoo.com

Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar

Cartagena, Colombia

¹Arquitecto de la Universidad Autonoma del Caribe, Especialista en Conservacion y Restauración del Patrimonio Arquitectonico , Universidad Jorge Tadeo Lozano, Magíster en Educación de la Universidad Sumón Bolívar. Docente y Asesora en Investigación de la Unidad de Arquitectura e Ingeniería, Candidata a Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar y coordinadora de infraestructura física de la Institucion Colegio Mayor de Bolívar. Miembro del Grupo de Investigación Virtuales Categoría B y al Grupo de Investigaciónn Pensadores.

Resumen

Este proyecto nace como respuesta a falencias de saneamiento básico en poblaciones de escasos recursos, donde la infraestructura y los medios económicos, no permiten la adecuación de sistemas convencionales. El saneamiento básico alternativo sostenible (sanitarios secos), es una alternativa, enfocada principalmente a resolver la problemática de manejo sanitario de excretas, en una comunidad vulnerable de entorno potencial turístico. La opción de estos sistemas sería apropiado, accesible, manejable y rentable puesto que aporta soluciones ambientales, sanitarias, mejorando la calidad de vida de la población y descontaminando en todos sus aspectos.

Es de anotar, que la difícil situación socio cultural, económico y ambiental de la población costera de Manzanillo del Mar, permite que este tipo de investigaciones se desarrollen de forma natural. Es evidente, que el uso de este sistema garantiza, que, si bien puede ser usado o implementado bajo situaciones de carácter extremo, su importancia ambiental termina transformándola en una opción de saneamiento que a largo plazo podrá usarse en todas las zonas y condiciones en las que pueda ser aplicada. Manzanillo del Mar, zona rural, es una vereda, con características singulares cuyas viviendas no cuentan con el servicio de acueducto y alcantarillado.

El estudio se apoyó en los diagnósticos socio- ambientales, culturales locales y en la caracterización realizada en la vereda. La investigación arrojó evidencias de escaso acceso a los servicios de saneamiento básico, reportando el manejo de aguas servidas que muestran un bajo nivel de educación y desconocimiento de los principios higiénico-sanitarios. El objetivo básico motivacional de la investigación, además de las anteriores es mitigar la contaminación ambiental y mejorar las condiciones de salud, con la implementación de los baños ecológicos para resolver los problemas de saneamiento básico existente de la vereda rural costera.

Palabras clave: Turismo sostenible, saneamiento básico, tecnologías alternativas, sistemas, ecosistema

Abstract

This project was born as a response to shortcomings of basic sanitation in low-income populations, where infrastructure and economic means do not allow the adaptation of conventional systems. The basic alternative sustainable sanitation (dry toilets), is an alternative, focused mainly to solve the problem of sanitary management of excreta, in a vulnerable community of potential tourist environment. The option of these systems would be appropriate, accessible, manageable and profitable that provides environmental and

sanitary solutions, improving the quality of life of the population and decontaminating in all its aspects.

It is worth noting that the difficult socio-cultural, economic and environmental situation of the coastal population of Manzanillo del Mar allows this type of research to develop naturally. It is evident that the use of this system guarantees that although it can be used or implemented under extreme situations, its environmental importance ends up transforming it into a sanitation option that in the long term can be used in all the areas and conditions in which can be applied. Manzanillo del Mar, is a rural area is a path, with unique characteristics whose homes do not have the service of aqueduct and sewerage.

The study was based on the socio-environmental, local cultural diagnoses and the characterisation carried out in the village. The Investigations produced evidences of scarce access to basic sanitation services, reporting the management of wastewater that shows a low level of education and ignorance of hygienic-sanitary principles. The motivational basic objective of the research, in addition to the previous ones, is to mitigate environmental pollution and improve health conditions, with the implementation of ecological toilets to solve the existing basic sanitation problem of the rural coastal path.

Key words: Sustainable development, basic sanitation, alternative technologies, systems, ecosystem

INTRODUCCIÓN

La escasez del agua y la contaminación hídrica son algunas de las razones que han impulsado al uso del ECOSAN (Saneamiento Ecológico) alrededor del mundo. Gracias a esto las condiciones de saneamiento básico han mejorado en las últimas décadas, ya que 125 millones de personas es decir el 14% de la población urbana tienen algún sistema de saneamiento y el 51% de la población rural no tiene acceso a algún sistema mejorado de saneamiento.

Las enfermedades en la población mundial se hallan principalmente asociadas a la falta o deficiencia de saneamiento, pues es la segunda causa mundial que reduce la expectativa de vida en las personas (Giraldo, OPS/CEPIS/PUB/04.104)

En Colombia según el Departamento Administrativo de Estadísticas (DANE) en el censo del año 2005 y modificado en el 2008, el 17.4% de la población colombiana vive con servicios inadecuados, la cobertura de alcantarillado es del 73.1% y existe además de esto un gran contraste entre la cobertura en saneamiento básico en la zona urbana y la zona rural, siendo del 89.7% y 17.8% respectivamente.

El concepto de saneamiento ecológico se fundamenta en prevenir la contaminación de manera simple para evitar sus consecuencias, éste se basa en un ciclo cerrado que está relacionado en almacenar, tratar y reciclar la orina y las heces fecales para ser usadas posteriormente en la agricultura Schönning y Stenström (2004).

Este documento describe y revisa los diferentes métodos y sistemas existentes para el manejo de excretas a nivel domiciliario. Además, se plantea la posibilidad de implementar alguna de estas tecnologías, con el propósito de utilizar los componentes de las heces fecales y la orina tratadas, como nutrientes orgánicos de los suelos utilizados para el cultivo de alimentos.

Adicionalmente se espera repercutir positivamente en el mejoramiento de las condiciones de la salud pública de esta zona. La escasez del agua y la contaminación hídrica son algunas de las razones que han impulsado al uso del ECOSAN (Saneamiento Ecológico) alrededor del mundo. Gracias a esto las condiciones de saneamiento básico han mejorado en las últimas décadas, ya que 125 millones de personas es decir el 14% de la población urbana y el 51% de la población rural tienen acceso a algún sistema mejorado de saneamiento (Esrey et al,1998) Entre los años 1990 y 2004 la cobertura de agua se expandió del 83% al 91%, de igual forma el acceso a saneamiento aumentó del 68% al 77%, pese a

esta situación el panorama en América Latina se considera como crítico puesto que al menos el 90% de las aguas residuales no tienen el tratamiento adecuado, el 50% de los acuíferos dulces están contaminados, los bosques marinos están siendo afectados en un 30% y el mal uso de los fertilizantes químicos se ha convertido también en uno de los problemas fundamentales de dichas condiciones.

De igual forma no se pretende que este documento se convierta en una guía integral, ni en un manual sobre “qué hacer” respecto al tratamiento y re-utilización de excretas. Tampoco se persigue que actúe como una guía práctica para las personas que usan la tecnología de sanitarios secos; por el contrario, este documento pretende ofrecer una base sólida para identificar, aceptar y promover los sistemas de tecnología, tratamiento y almacenamiento domiciliario de excretas en la población Manzanillo del Mar, donde no existe un adecuado manejo de desechos como heces fecales y orina.

Las aguas residuales del barrio se están tratando de manera inadecuada, hay rebosamiento de aguas residuales en época de invierno y estancamiento de las mismas en tiempo de verano, por lo tanto, es necesario implementar tecnologías que permitan mejorar las condiciones de vida a las familias de la zona.

Las enfermedades en la población mundial se hallan principalmente asociadas a la falta o deficiencia de saneamiento, pues es la segunda causa Mundial que reduce la expectativa de vida en las personas (Schönning, & Stenström, 2004). El concepto de saneamiento ecológico se fundamenta en prevenir la contaminación de manera simple para evitar sus consecuencias, éste se basa en un ciclo cerrado que está relacionado en almacenar, tratar y reciclar la orina y las heces fecales para ser usadas posteriormente en la agricultura.

Este documento describe y revisa los diferentes métodos y sistemas existentes para el manejo de excretas a nivel domiciliario. Además, se plantea la posibilidad

de implementar alguna de estas tecnologías, con el propósito de utilizar los componentes de las heces fecales y la orina tratadas, como nutrientes orgánicos de los suelos utilizados para el cultivo de alimentos.

DEFINICION DEL PROBLEMA

La población de Manzanillo del Mar, se encuentra localizada fuera del perímetro urbano, las viviendas ubicadas allí no cuentan con el servicio de acueducto y alcantarillado del Distrito Cartagena. Las políticas distritales no tienen como eje fundamental el mejoramiento y desarrollo de la ruralidad, debido a una corta visión sobre la rentabilidad de los sectores que no se incluyen en el perímetro urbano.

La población costera de Manzanillo del Mar, se encuentra localizada como una vereda del corregimiento de la Boquilla, ubicada en la zona norte del municipio de Cartagena, surcado por el mar Caribe y la Ciénaga de la Virgen; sus límites son:

Norte: Punta Canoa

Foto 1 Estado actual de manzanillo del mar, rodeado por un paisaje de playas, colinas y morros cautiva a propios y extraños, se observa además, la vereda muy tranquila, un atractivo turístico,

Fuente: equipo de trabajo de investigación



Sur: Corregimiento de la Boquilla

Oriente: El anillo Vial

Occidente: El mar Caribe.

Manzanillo del Mar cuenta con una población aproximada de 700 personas, dato que se determina por el número de viviendas -son 140 casas-, multiplicado por el número de sus habitantes –el promedio de es 5 personas por vivienda-. Esta población está repartida de la siguiente forma:

El 32% son niños de 1-15 años

El 50 % son jóvenes y adulto

El 18% son ancianos

Foto 2 Estado actual de manzanillo del mar, rodeado por un paisaje de playas, valles y vías de la población, un atractivo turístico, fuente: Equipo de trabajo investigación



Privilegiado de la población, rodeado por un paisaje de playas, colinas y morros cautiva a propios y extraños. Esta población recibe su nombre por los árboles de manzanillo que crecen a la orilla del mar. El origen de la vereda se debe al acelerado crecimiento poblacional generado por diversos factores en la ciudad de Cartagena de Indias y sus corregimientos, pues los habitantes menos favorecidos se vieron en la necesidad de buscar nuevos asentamientos hacia zonas periféricas, ocasionando desorganización en la su planificación urbana y de infraestructuras básicas

La vereda de Manzanillo del Mar ha venido sufriendo este fenómeno social desde hace más de cuatro décadas, lo que ocasiona que no cuenten con todo el equipamiento y la infraestructura necesaria para albergar a estos nuevos aldeanos, lo que ha traído consigo aspectos negativos como inseguridad, desempleo, falta de saneamiento básico, entre otros.

PREGUNTA DE LA INVESTIGACION

¿Cuál sería el sistema de saneamiento básico alternativo que garantice, una propuesta ambiental y turística sostenible, en la población Manzanillo Del Mar, en Cartagena de Indias, que aún bajo situaciones de carácter extremo, sirva de réplica como una opción, a todas las zonas rurales o urbanas que estén en condiciones similares?

El Conflicto vs cultura se genera a partir del modelo de desarrollo de la modernidad asociado a la construcción de la sociedad industrial avanzada. Se debe tener en cuenta que la cultura no puede ser entendida sin considerar la base biológica sobre la cual se ha construido, no existe pues una dicotomía entre la cultura y naturaleza.

Por lo tanto, el desarrollo sostenible precisa una redefinición en cuanto al concepto simplista de satisfacción de necesidades presentes, sin poner en peligro las futuras generaciones, dado que el desarrollo sostenible es una administración correcta de los recursos que tiene en cuenta la limitación de los bienes y servicios en términos culturales, económicos y ambientales.

Por otra parte, la gestión ambiental es un proceso que está orientado a resolver, mitigar y/o prevenir los problemas de carácter ambiental, promoviendo la institucionalidad de una manera sistemática dentro del contexto local global, de esta manera, la gestión ambiental debe actuar de manera que las políticas ambientales tengan en cuenta a todos los involucrados y propendan una gestión integral de los bienes ambientales. Entendiendo la definición de estos conceptos, se puede decir que la articulación entre la gestión ambiental y el desarrollo sostenible está basada principalmente en la relación del hombre naturaleza, vista desde el contexto de esta con su patrimonio cultural.

Expresado de otra forma, la gestión ambiental debe promover el desarrollo sostenible mediante el desenvolvimiento de las potencialidades con su entorno y manejo de los bienes ambientales de manera que, garanticen su permanencia en el tiempo y el espacio. Otro tema que se debe soportar en el marco teórico, es el de calidad de vida. El concepto de calidad de vida tiene diferentes interpretaciones y depende del punto de vista desde el cual se aborde, y está asociado al concepto de desarrollo económico.

A partir de los planteamientos anteriores, este proyecto de investigación tuvo como objetivo general desarrollar una propuesta estratégica para Implementación de Baños Ecológicos que contribuya al desarrollo turístico sostenible en Manzanillo Mar.

Para lograr dicho objetivo general se formularon los siguientes objetivos específicos a manera de pasos que orientan el proceso de investigación.

- Identificar las características socio-ambientales de los sistemas alternativos de saneamiento básico en la población de Manzanillo del Mar.
- Evaluar los sistemas alternativos de saneamiento básico para zonas rurales costeras.
- Determinar los elementos de gestión ambiental, en las alternativas de saneamiento básico para zonas rurales costeras
- Analizar la contribución de los sistemas de saneamiento básico rural sobre las zonas costeras de Manzanillo del Mar.

METODOLOGIA

La metodología es descriptiva de enfoque cualitativo, con estrategia de observación participativa.

Así mismo, se desarrolló una fase de campo apoyada por instrumentos, de entrevistas, y talleres de grupo, para validar e interpretar los datos recopilados y concluir con los aportes obtenidos.

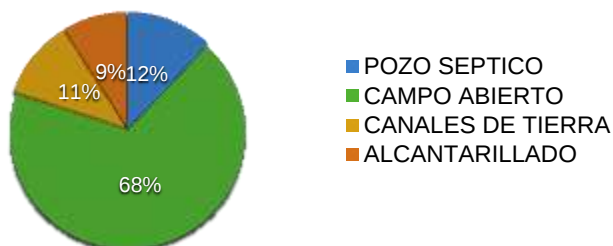
Las Técnicas e Instrumentos utilizados fueron las entrevistas a la comunidad. Este aspecto se consideró como un método participativo de grupo con la comunidad.

Figura 1 Disposición de las heces.



Al igual, el vertimiento de las aguas grises se da en campo abierto el 67%, pozo septico 12.3%, canales de tierra en 10.8% y alcantarillado en 3.8. Se percibe un problema en el futuro porque cerca estará ubicado el emisario submarino que traerá las aguas de Cartagena de Indias, contaminando las aguas costera. Estas son situaciones que reflejan las afectaciones que han de soportar la comunidad de Manzanillo del mar y por ende interrumpen el desarrollo turístico de este sector de la ciudad.

Figura 2. Vertimiento de aguas grises.



La situación de Manzanillo del mar evidencia un claro ejemplo de lo que son los impactos de un desarrollo turístico mal planificado y organizado, la desorientación de la administración en cuanto a la visión del turismo como herramienta fundamental que pueda integrar todos los sectores productivos, como también el espacio de establecer pautas de comportamiento, direccionados al trabajo mancomunado de todos los actores que están de manera directa e indirecta, participando en la actividad turística, para el logro de la competitividad,

sustentabilidad y calidad de los servicios de la ciudad como destino sostenible generador de oportunidades y participación activa de las comunidades

Los Sanitarios Ecológicos Secos se han convertido en una alternativa saludable, ya que las excretas humanas son tratadas de tal manera que se convierten en una materia estable e inofensiva para la salud, además esta tecnología es fundamental para hacer frente a uno de los problemas generadores de la escasez de agua (Esrey 1999). Como su nombre lo indica no se necesita el uso de agua para el tratamiento de excretas, de esta manera el ahorro en el consumo brinda la posibilidad de abastecer a más personas con el mismo recurso, puesto que hay reducción de descargas contaminantes y cierre de ciclos que buscan proveer de recursos a la agricultura a través del reciclaje de nutrientes y materia orgánica.

Es importante resaltar que uno de los mayores temores que enfrentan las personas antes de implementar esta tecnología es el incremento en la percepción

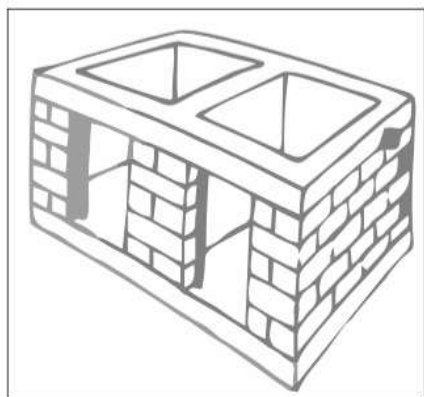
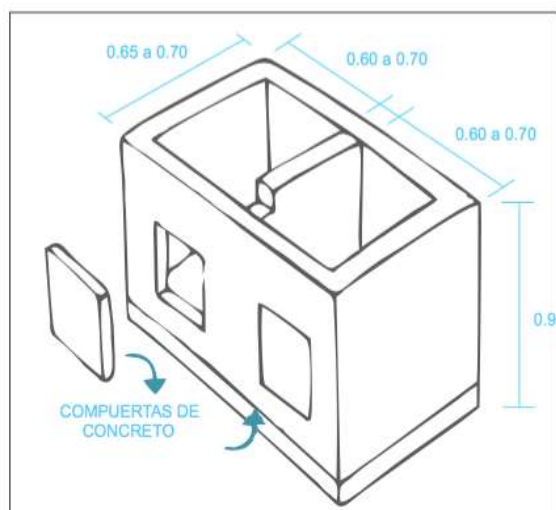


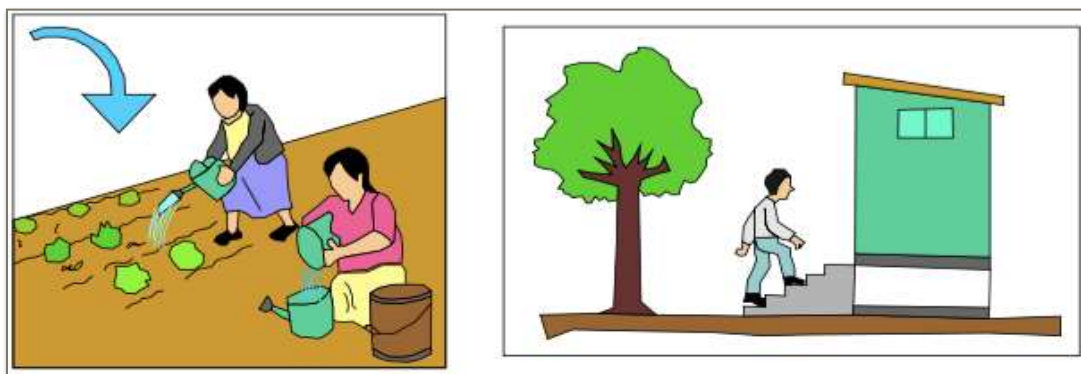
Figura 3 Cámara de secado, construcción de cámaras y sus medidas mínimas estándares.



de olores desagradables pero el sistema es totalmente libre de olores cuando se maneja de la forma adecuada (Montes y Karina, 2009).

Los sanitarios secos tienen entre otras de sus ventajas, que son económicamente asequibles así que cualquier persona lo puede adquirir con facilidad, también es

Figura 4 Compostage como abono para la agricultura, diseño recomendado para la construcción de un baño estándar.



una tecnología que se adapta a cualquier tipo de clima y de usuario, de tal manera que responde a las necesidades y expectativas de cada familia.

Según Castillo (2002) Las desventajas del saneamiento ecológico corresponden:

- Al mantenimiento de los sanitarios secos requiere de una mayor responsabilidad y compromiso por parte de los usuarios y de los dueños.
- La remoción del producto final es un trabajo desagradable si el sistema no está instalado o mantenido en forma correcta.
- En la mayoría de los casos hay que usar, además del inodoro de compostaje, un sistema de tratamiento para aguas “grises”.
- Las unidades de menor tamaño pueden no tener una capacidad suficiente para aceptar cargas altas.
- El mantenimiento inadecuado hace difícil la limpieza, y puede crear riesgos a la salud y problemas de males olores.
- El usar un producto que no ha sido tratado adecuadamente para acondicionar el suelo puede tener consecuencias a la salud.

- Pueden existir factores estéticos debido a que en algunos sistemas se puede ver el excremento.
- Cuando hay demasiado líquido residual (lixiviado) en la cámara de compostaje, el proceso se puede interrumpir si no se hace el drenado y el mantenimiento en forma apropiada.
- La mayoría de los sistemas de inodoros de compostaje requieren una fuente de energía eléctrica (p. 45).

Los sanitarios secos funcionan de forma sencilla mediante una fermentación aeróbica (es decir, en presencia de aire) de los residuos orgánicos; existen

Modelos caseros e industriales y el manejo de estos consta de tres elementos esenciales: taza o asiento, contenedor o cámara y agregado o mezclador.

Los sanitarios secos tienen un sistema para separar las orinas de los sólidos (heces fecales) llamado separador, pero se debe tener en cuenta que algunos sanitarios secos que son más sencillos carecen de los separadores, por lo tanto, no hay separación de las orinas con las heces fecales, en este caso las excretas son depositada conjuntamente en un hueco que se hace en la tierra dependiendo del número de personas en la familia. Al contrario del sanitario con separador con este sistema se corre el riesgo que se contaminen los acuíferos cercanos al depósito de las excretas, (IBID, 2005).

-Las excretas se acumulan durante un periodo de 4 a 6 meses, con el objetivo de hacer la deshidratación y así de esta manera permitir que desaparezcan todos los microbios; el tratamiento de la orina se puede llevar a cabo de dos maneras:

- a) si se va a utilizar posteriormente como fertilizante, entonces estos son conducidos por una tubería hasta un bote o garrafón,
- b) si al contrario no se desea utilizar son enviadas a un filtro o pozo en el suelo; para evitar los malos olores se deben mezclar excrementos, papel y material estructurante, para que la masa esté aireada y seca este elemento puede ser cal, viruta de madera, ceniza o paja mezclada con tierra; toda esta mezcla facilita también la destrucción de los microorganismos, (IBID, 2005).

Figura 5 Residuos y tratamiento: proceso paso a paso de un baño seco

El diagrama ilustra el proceso de tratamiento de residuos de un baño seco en tres etapas:

- RESIDUOS:** Se muestran tres flechas azules descendentes que representan la salida de residuos de diferentes tipos de baños.
- TRATAMIENTO:** Se muestran tres tipos de tratamiento de residuos:
 - Clasificación y compactación:** Se muestra una persona compactando residuos en un contenedor.
 - Tratamiento térmico:** Se muestra una persona quemando residuos en un horno.
 - Tratamiento biológico:** Se muestra una persona compostando residuos en un compostero.
- Disposición Final:** Se muestran tres tipos de disposición final de residuos:
 - Residuos sólidos:** Se muestra una persona depositando residuos en un contenedor.
 - Residuos líquidos:** Se muestra una persona depositando residuos en un contenedor.
 - Residuos gaseosos:** Se muestra una persona depositando residuos en un contenedor.

cia la importancia del medio ambiente
nbiar el estilo de vida de las personas
nera positiva, ya que no se exponían al
s fisiológicas.

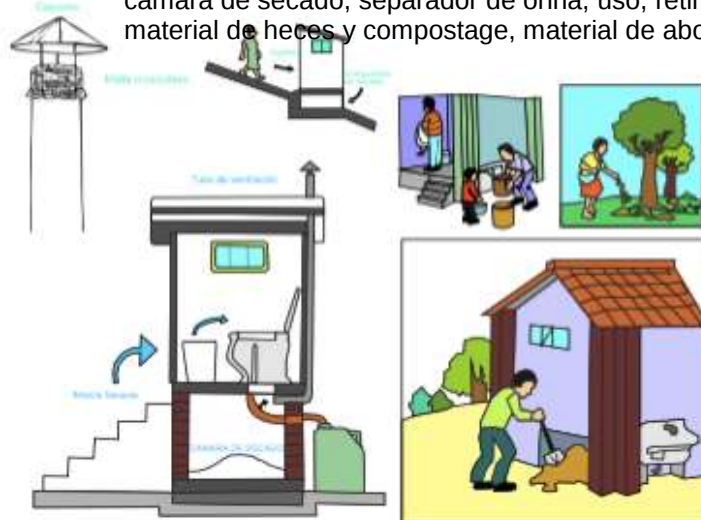
El riesgo que representa para la salud el tratamiento y manejo de las heces de manera inadecuada es alto, porque repercute en las personas con enfermedades como la gastroenteritis, el cólera tifoidea, entre otras. Estas enfermedades pueden afectar a toda la población, pero se presentan principalmente en niños menores de cinco años.

Para Solazar y Proarca/SIGMA (2003) el manejo de excretas también implica unas normas de tratamiento muy generales, como el control de olores, la disminución del volumen (deshidratación y

descomposición), para reducir los olores es necesario separar las heces de la orina además esto permite que el manejo sea más aceptable y conveniente; es fundamental mantener las heces secas, ya que esto reduce el riesgo de que se produzcan lixiviados y

además se evita un transporte de patógenos a las aguas subterráneas, así como orina y heces desde la perspectiva de los patógenos.

Figura 6 Elementos de un baño seco: tubo de ventilación, cámara de secado, separador de orina, uso, retiro de material de heces y compostage, material de abono.



Schönning & Stenström (2004) dicen que la orina y las heces tienen un contenido de patógenos muy diferente la una a la otra, en principio la orina es estéril, pocos patógenos se transmiten a través de la orina y además estos se consideran de poca importancia; contrario a lo anterior las heces fecales contienen un gran número de patógenos, protozoos helmintos y virus que se pueden transmitir sin un tratamiento adecuado.

Tabla 1. Patógenos que podrían ser excretados en la orina y que están presentes en las heces pueden ser transmitidos al agua por el saneamiento inadecuado

GRUPO	PATOGENO	ENFERMEDAD	SINTOMA
BACTERIA	1. Aeromonas spp. 2. Campylobacter jejuni/coli 3. Escherichia coli (EIEC, EPEC, Enteritis. ETEC, EHEC) 4. Pleisiomonas shigelloides	Enteritis. " " "	Campilobacteriosis - diarrea, calambres, dolor abdominal, fiebre, náuseas, artritis, síndrome de Guillain-Barré.
BACTERIA	1. Pseudomonas aeruginosa 2. Salmonella typhi/paratyphi	Varios; bacteriemia Fiebre tifoidea y fiebre paratifoidea	Infecciones de la piel, otitis, meningitis, neumonía. Fiebre tifoidea y fiebre paratifoidea - dolor de cabeza, fiebre, malestar general, anorexia, bradicardia, Esplenomegalia, tos.
BACTERIA	Salmonella spp.	Salmonelosis	Diarrea, fiebre, calambres abdominales
BACTERIA	Shigella spp.	Shigelosis	Disentería (diarrea sanguinolenta), vómitos, calambres, fiebre, síndrome de Reite.
BACTERIA	Vibrio cholerae	Cólera	Diarrea acuosa, grave y mortal si no reciben Tratamiento
BACTERIA	Yersinia spp.	Yersiniosis	Fiebre, dolor abdominal, diarrea, dolores en las articulaciones, erupción.
VIRUS	1. Adenovirus 2. Coxsackievirus	Varios; enfermedad respiratoria.	1. Tipos entéricos 2. Respiratoria; enteritis; meningitis viral.
VIRUS	1. Enteric adenovirus 40 y 41 2. Astrovirus 3. Calicivirus (incl. Norovirus) 4. Rotavirus	Enteritis " " "	enteritis; meningitis viral.
VIRUS	1. Echovirus 2. Enterovirus tipos 68-71	Meningitis aséptica; Meningitis;	1. Encefalitis; asintomático 2. Encefalitis; parálisis.
VIRUS	1. Hepatitis A 2. Hepatitis E	Hepatitis "	Fiebre, malestar general, anorexia, náuseas, molestias abdominales, ictericia.
VIRUS	Poliovirus	Poliomielitis	A menudo asintomática, fiebre, náuseas, vómitos, dolor de cabeza, parálisis.
PROTOZOARIOS	1. Cryptosporidium parvum 2. Cyclospora cayentanensis	1. Criptosporidiosis 2. Asintomático	Diarrea acuosa, cólicos abdominales y dolor abdominal.
PROTOZOARIOS	Entamoeba histolytica	Amebiasis	Disentería, malestar abdominal, fiebre, escalofríos.
PROTOZOARIOS	Giardia intestinalis	Giardiasis	diarrea, calambres abdominales, malestar, pérdida de peso.
HELMINTOS	Ascaris	Lumbricoides	Sibilancias, tos, fiebre, enteritis; eosinofilia pulmonar.
HELMINTOS	Taenia solium/saginata Trichuris Trichiura	Lumbricoides	Vaga molestia del tracto digestivo a emaciación con piel seca y diarrea.
HELMINTOS	Anquilostomas	Lumbricoides	Picazón, erupción, tos, anemia, deficiencia de proteínas

(Adaptado de CDC, 2003c; Ottosson, 2003 y SMI, 2003)
Shistosomiasis spp.

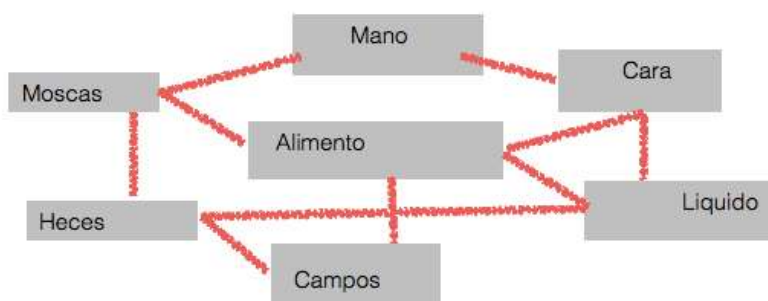
Tabla 2. Factores medio ambientales que afectan el ciclo biológico de los microorganismos.

FACTORES	AFECCION
Temperatura	La mayoría de microorganismos sobreviven bien a bajas temperaturas (<5°C) y decrecen rápidamente a altas temperaturas (>40- 50°C). La mayoría de los procesos de compostaje EcoSan no llegan a esta temperatura a lo largo del proceso de composta. Se necesitan temperaturas alrededor de los 55-65°C para matar todos los tipos de patógenos (excepto las esporas de las bacterias) en unas cuantas horas (Haug, 1993).
Ph	Muchos microorganismos están adaptados a un pH neutro (7). Las condiciones altamente acidas o alcalinas tendrán un efecto inactivador. La adición de cal a la excreta en las letrinas secas y a los lodos residuales, puede incrementar el pH e inactivará a los microorganismos. Cuando mayor es el pH mayor es la tasa de muerte.
Amoníaco	En ambientes naturales, el amoníaco (NH ₃) químicamente hidrolizado o producido por bacterias puede ser tóxico para otros organismos. La adición de químicos generadores de amoníaco facilitará la inactivación de patógenos en la excreta o los lodos residuales (Ghigletti et al., 1997; Vinnerås et al., 2003a).
Humedad	La humedad está relacionada con la supervivencia del organismo en el suelo y en las heces. Un suelo húmedo favorece la supervivencia de los microorganismos y un proceso de secado reducirá el número de patógenos, por ejemplo, en las letrinas. Un objetivo del contenido de humedad satisfactoria sería <25%
Radiación Solar/ Rayos UV	La radiación ultra violeta reducirá el número de patógenos. Ésta es usada como un proceso para el tratamiento, tanto de agua potable como de aguas residuales. En el campo el tiempo de supervivencia será menor en el suelo y en la superficie de los cultivos donde la luz solar pueda afectar a lo organismos.
Presencia de otros microorganismos	La supervivencia de los microorganismos es generalmente más larga en el material que ha sido esterilizado que en una muestra ambiental que contiene otros organismos. Los organismos pueden afectarse unos a otros por depredación, liberación de sustancias antagonistas o competición (véase los nutrientes a continuación).
Nutrientes	Las bacterias se desarrollarán en el ambiente, si los nutrientes están disponibles y otras condiciones son favorables. La bacteria entérica adaptada para el tracto gastrointestinal no es siempre capaz de competir con organismos nativos por los escasos nutrientes, limitando su habilidad de reproducirse y de sobrevivir en el ambiente.
Otros factores	La actividad microbiana depende de la disponibilidad de oxígeno. En el suelo, el tamaño de las partículas y la permeabilidad impactaran la supervivencia microbiana. En este, así como en los ambientes de las aguas residuales y del agua, varios organismos y componentes químicos inorgánicos pueden afectar la supervivencia de los microorganismos.

(Adaptado de Schönning y Stenström, 2004)

Rutas de transmisión ambiental de organismos patógenos. Las personas pueden estar expuestas a patógenos y parásitos a través de estas rutas (figura 1.) Un medio ambiente contaminado expone a las personas al contagio de patógenos y, por ende, a la infección y enfermedades

Figura 7 Ruta de transmisión de patógenos entérico resumid adaptado de saneamiento ecológico 1999



CONCLUSIONES

De acuerdo a la tabla anterior se puede concluir que se debe enfatizar más en la educación de la población infantil y así garantizar el cumplimiento de uno de los derechos que priman en el desarrollo de la niñez.

El saneamiento ecológico desde su naturaleza contiene cualidades que mejoran los tradicionales sistemas por arrastre desde el punto de vista sanitario, ambiental y social, sin embargo, requiere de grandes esfuerzos por parte de la comunidad desde la pre - implementación hasta el mantenimiento del sistema. En este orden de ideas el proyecto innova los tradicionales sistemas de arrastre que en la vereda Manzanillo del Mar del corregimiento de la Boquilla y en algunos sectores aledaños en las mismas condiciones no es la solución para la evacuación de las aguas.

La participación comunitaria fue relevante para desarrollar las actividades programadas durante la etapa inicial del proyecto no se cumplió con la implementación total de todos los sanitarios, pero si impartió un gran incentivo de motivación con el cambio hacia el pensamiento cultural.

Esta opción y/o solución a la problemática a la problemática del corregimiento posee todas las características económicas, sanitarias, ambientales y sociales que lo hacen un proyecto innovador en la vereda del corregimiento.

Se debe enfatizar en la continuidad las metas para que sean cumplidas por parte de la secretaria de salud y así garantizar el cumplimiento de los objetivos del proyecto.

El proyecto careció de planificación, proyección e interés por parte de los coordinadores encargados de gestionar los recursos para consolidar todo el propósito. Ya que los sistemas de saneamiento son tecnologías nuevas, se

recomienda hacer demostraciones a nivel local que aseguren la viabilidad y el buen funcionamiento del sistema de ECOSAN.

La situación descrita en la línea base del trabajo refleja una preocupante situación de salubridad para la población del corregimiento de la vereda Manzanillo del Mar siendo necesario desarrollar proyectos que permitan mitigar dicha situación. Es necesario que las instituciones municipales, principalmente la secretaria de salud, conozcan la situación de la comunidad para que se den a conocer los resultados.

Para los estudiantes que participaron en la etapa inicial del proyecto a nivel comunitario en la vereda Manzanillo del Mar fue satisfactorio trabajar con las familias, pero se genera frustración porque no se instalaron los sanitarios y no se garantiza el seguimiento y monitoreo del trabajo.

REFERENCIAS

Esrey, S, Gough, J. Rapaport, D. y Sawyer, R. (1999). *Saneamiento ecológico*. Agencia sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo/Fundaciónn Friedrich Ebert-México.

Montes, A. K. (2009). Análisis de la Contribución de los Sanitarios Secos al Saneamiento Básico Rural: Caso Vereda Chorrillos. Bogotá. Trabajo de grado (Maestría en Gestión Ambiental). Pontificia Universidad Javeriana. Facultad De Estudios Ambientales y Rurales. Disponible en línea. Recuperado de <<http://icaro.javeriana.edu.co/bitstream/10554/720/1/eam39.pdf>>.

Schönning, C.y Stenström, T. A. (2004). Lineamientos para el Uso Seguro de la Orina y de las Heces en Sistemas de Saneamiento Ecológico. Recuperado de Instituto Sueco de Control de Enfermedades Infecciosas (SMI). Reporte 2004-1. [en línea] <http://www.ecosanres.org/pdf_files/Uso_Orina_Heces_Ecosan_2004-1.pdf> [consulta: 15 enero 2011]

**LA INTEGRAL DEFINIDA DESDE UN ENFOQUE SOCIOEPISTEMOLÓGICO EN
EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

**THE DEFINITE INTEGRAL FROM A SOCIOEPISTEMOLOGICAL APPROACH
IN THE UNIVERSITY CONTEXT**

**Cristhian López Leyton¹, Eliécer Aldana Bermúdez², y Jhon Darwin Erazo
Hurtado³**

clopezl@uniquindio.edu.co

eliecerab@uniquindio.edu.co

jderazo@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Docente investigador adscrito al grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7335-2339>.

² Doctor en Educación Matemática, Universidad de Salamanca, España. Magister en Administración de la Educación, Énfasis en Dirección, Universidad del Valle. Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Bachiller Pedagógico, Normal Nacional Integrada de Ibagué. Líder del grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1691-2699>.

³ Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Licenciado en Matemáticas, Universidad del Quindío. Docente investigador adscrito al grupo de investigación GEMAUQ. Filiación: Universidad del Quindío. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0036-4264>.

Resumen

Este artículo pretende compartir un proceso de investigación que tiene como propósito resignificar la construcción del concepto de integral definida desde un enfoque socioepistemológico, y la resolución de problemas como estrategia para el aprendizaje en la formación de estudiantes para profesor del programa de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Quindío (Colombia). Para ello, establece la resolución de problemas como finalidad de las prácticas matemáticas educativas (Stanic y Kilpatrick, 1989), y la necesidad de acudir a la relación entre sujeto y saber en función del contexto (Cantoral, 2011). Este estudio, se centra en la investigación-acción como vehículo para crear impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Latorre, 2007) de estudiantes de un curso de cálculo integral. Dado que esta comunicación hace parte de un proceso de investigación a nivel de maestría, se realiza todo el enfoque epistemológico para realizar trabajo de campo y comunicar los resultados en una próxima publicación.

Palabras clave: Cálculo, resolución de problemas, socioepistemología.

Abstract: This communication pretends to share a research process that has as purpose resignify the construction of the concept of defined integral from a socioepistemological approach and the resolution of problems as a strategy for learning in the students formation for degree program teachers in mathematics from the University of Quindío (Colombia). To do this, its established the resolution of problems as the purpose of educational mathematics practices (Stanic and Kilpatrick, 1989), and the need to resort to relationship between subject and knowledge in function to context (Cantoral, 2011). This study focuses on research-action as a vehicle to create impact in the theaching and learning processes (Latorre, 2007) of the students of a course integral calculus course since this communication is part of process of investigation to level of master's degree is done all the focus epistemological to do work of countryside and communicate the results in a next publication.

Key words: Cálculus, resolution of problems, socioepistemological

INTRODUCCIÓN

La educación matemática pone a disposición estudiar desde las nociones más básicas hasta las matemáticas que se enseñan y se aprenden en la educación superior, a partir de sus rasgos epistémicos, didácticos, cognitivos, todos ellos tendientes a la preparación de un ciudadano competente para resolver los problemas que emergen de sus prácticas profesionales. Muchos planes de estudio a nivel de la educación superior, plantean la resolución de problemas (RP) como eje articulador transversal y como estrategia para el aprendizaje de los ejes conceptuales que contempla el proyecto curricular del programa de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Quindío (PEP, 2010).

En este sentido, los profesores en su proceso de planificación y diseño de clase, en el caso particular de la enseñanza de las matemáticas, realizan procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1991) para la consecución de su praxis educativa. Esta transposición didáctica emerge de los saberes colectivos y personales (Godino, Batanero, Rivas, y Arteaga, 2013) que cada profesor tiene asociado a una creencia o concepción de como utiliza la RP como: contenido, aplicación después de haber terminado un tema o una unidad didáctica, o como estrategia de enseñanza y aprendizaje, y como un proceso ligado al uso sentido y significado de los objetos matemáticos del conocimiento desde posturas sociales y culturales que ponen los saberes matemáticos en la dinámica de las actividades humanas (López y Aldana, 2018). Es por ello que, la enseñanza mediada por la RP en torno a los de los conceptos fundamentales del Cálculo Integral (CI), está asociada al ser y saber personal que tienen los profesores y estudiantes, porque están vinculadas a prácticas institucionales, personales, epistemológicas, didácticas, instruccionales y cognitivas, desligadas de contextos reales y situaciones problema, lo que hace necesario sea objeto de estudio por parte de los investigadores (Serrano, 2010). En este sentido, esta propuesta de investigación tiene como fin particular comprender y asociar el concepto de la integral definida a

prácticas sociales que configuren una construcción social de conocimiento matemático mediante la resolución de problemas en contexto como vehículo para el aprendizaje. Sin embargo, es necesario establecer algunas dificultades de los estudiantes en torno a la resolución de problemas y el concepto de integral definida.

Para Schoenfeld (1992), Enright y Choate (1993) la problemática más común referente a las dificultades de los estudiantes para resolver problemas, es que estos no dominan cuando aplicar los conocimientos que poseen, y solo hacen uso de estos cuando los problemas requieren de ellos explícitamente, siendo incapaces de evaluar la utilidad de sus recursos dentro y fuera del contexto académico. Esta situación tiene una estrecha relación con los procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1991) realizadas por el docente, así como las estrategias metodológicas que permean su preparación.

En el caso del uso de integrales, Aldana y González (2016) aseveran en su investigación que los estudiantes que tienen dificultades al momento de resolver correctamente tareas asociadas a funciones valor absoluto y el desarrollo del esquema de la integral definida, puesto que asocian esta última explícitamente con el área, sin suponer que existen formas más simples de calcular áreas cuando no se conoce la antiderivada de una función, o se conoce una formula netamente algebraica que represente al área a calcular.

En síntesis, de acuerdo con las dificultades encontradas para la comprensión y construcción social del conocimiento en torno al objeto matemático “Integral Definida” y desde el encuadre epistemológico, la experiencia personal y la literatura expuesta en los planteamientos anteriores, se asevera la necesidad de analizar desde una postura investigativa el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo un enfoque socioepistemológico articulado con la resolución de problemas en contexto permite resignificar la construcción del concepto de Integral Definida

en la formación de estudiantes para profesor de matemáticas del programa de Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Quindío?

Objetivos

Objetivo general

Resignificar la construcción del concepto de integral definida desde un enfoque socioepistemológico y la resolución de problemas como estrategia para el aprendizaje en la formación de estudiantes para profesor de matemáticas del programa de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Quindío.

Objetivos específicos

- Identificar elementos epistemológicos, didácticos, y cognitivos alrededor del concepto de Integral Definida en un curso de cálculo integral de la licenciatura en matemáticas de la Universidad del Quindío.
- Significar mediante la resolución de problemas en contexto y prácticas sociales asociadas, el uso y significado del concepto de integral definida desde un enfoque socioepistemológico.
- Generar el aprendizaje del concepto de Integral Definida desde la socioepistemología y la resolución de problemas como estrategia para la construcción social del conocimiento alrededor de este objeto matemático en estudiantes de un curso de cálculo integral del programa de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Quindío.
- Validar la arquitectura del aprendizaje obtenido por los estudiantes sobre el concepto de integral definida desde el desarrollo socioepistemológico y la resolución de problemas en contexto.

MARCO TEÓRICO

En la literatura existente, se encuentran algunas investigaciones en torno a la enseñanza y aprendizaje del esquema de la Integral Definida desde diferentes

enfoques, este es el caso de Aldana y González (2016) en donde presentan las diferentes falencias que presentan estudiantes universitarios de Licenciatura en Matemáticas de contexto colombiano en el aprendizaje del concepto de integral definida. Para ello, basan su marco de referencia en la teoría APOE con el propósito de estudiar el desarrollo del esquema de los objetos matemáticos. Este referente centrado en el aprendizaje y el análisis matemático para la comprensión, utiliza cuestionarios, entrevistas, y mapas conceptuales en función de establecer la unidad de análisis que permite concluir sobre las diferentes dificultades conceptuales de los estudiantes en cálculo.

Para la metodología los autores parten de un estudio bibliográfico del concepto de integral definida configurando elementos que dan la estructura al concepto: el área como aproximación (ACA), el área como límite de una suma (ALS), la Integral Definida (LID), las propiedades de las integrales (PID), los teoremas fundamentales y del valor medio (TFV), descomposición genética del concepto (sistemas de representación gráfico (G), algebraico (A) y analítico (AN) ligados a dichos elementos matemáticos). Posteriormente se elaboró un precuestionario que fue sometido a validación por expertos en didáctica y aplicado de forma experimental. Después de la construcción del cuestionario definitivo, este fue aplicado a once estudiantes de licenciatura en matemáticas.

El análisis de los cuestionarios aplicados, se reconocieron elementos matemáticos que intervinieron en la resolución de tareas y se desarrolló el guion para las entrevistas a los estudiantes. Para facilitar la triangulación de la información, los estudiantes entrevistados realizaron un mapa conceptual sobre el concepto de integral definida. Por último, se seleccionaron las respuestas dadas a esta tarea por seis estudiantes teniendo en cuenta el manejo del concepto de función valor absoluto.

Para la discusión de resultados, los autores presentan las soluciones propuestas y realizadas por 6 estudiantes a la siguiente tarea:

- Calcular el área limitada por la gráfica de la función $f(x) = |2x - 1|$, en el intervalo $[0,2]$ y el eje . Justificar la respuesta.

Esta unidad de análisis se organiza de manera escalonada de acuerdo con el desarrollo del esquema de comprensión del concepto: estudiantes que *no pueden representar la función y no resuelven correctamente la tarea*; estudiantes que hacen una *representación gráfica incorrecta y los cálculos que presentan también son erróneos*; estudiantes que realizan una *representación gráfica correcta, pero cálculos incorrectos* y quienes muestran una *representación gráfica y unos cálculos correctos*.

En primer lugar, se examina la respuesta de un estudiante que *no puede representar la función y no resuelve correctamente la tarea* puesto que no tiene los conceptos previos necesarios para enfrentar la tarea dado que desconoce la función valor absoluto (concepto de valor absoluto, representación gráfica) y el cálculo de la antiderivada (asociada solo al cálculo de áreas), en este sentido, como no puede representar la función, no tiene elementos que le permitan calcular el área que indica el problema.

En segundo lugar, se analiza la respuesta de estudiantes que hacen una *representación gráfica incorrecta* pues asocian de forma errónea la función valor absoluto con una función lineal, además, *los cálculos que presentan también son erróneos* pues calculan la integral dada una función lineal que finalmente no le permite hallar correctamente la antiderivada.

En tercer lugar, se estudia la solución de un estudiante que hace una *representación gráfica correcta* de acuerdo con la definición de valor absoluto, construye el área solicitada, encuentra puntos de corte, y plantea desigualdades correctamente, pero sus *cálculos algebraicos son incorrectos* y no logra resolver la tarea, puesto que no le es posible calcular el área de las regiones al recurrir a la Integral Definida.

Por último, los autores presentan la solución de un estudiante que realiza una *representación gráfica* correcta puesto que en primer lugar utiliza una función lineal y posteriormente la de valor absoluto, a partir de esa representación gráfica le es posible establecer relaciones entre los dos tipos de representación (gráfica y algebraica), aplica la fórmula de área de un triángulo y sus *cálculos son correctos* obteniendo el área solicitada en el intervalo pedido. Sin embargo, cuando el estudiante intenta utilizar el concepto de integral definida presenta inconvenientes porque, aunque sus límites de integración son correctos, no tiene en cuenta que debe integrar una función valor absoluto.

Los autores concluyen en su escrito, que los estudiantes tienen dificultades para comprender y utilizar las propiedades de la integral definida cuando este objeto matemático está asociado a una función valor absoluto. Desconocen la definición de la función valor absoluto y sus tipos de representación (gráfica y algebraica) presentando dificultades como; vacíos epistemológicos entre la función lineal y la función valor absoluto y el tratamiento inadecuado de desigualdades. En este sentido, manifiestan que uno de los problemas más destacados en el aprendizaje de las matemáticas es la falta de un aprendizaje significativo y duradero en los conceptos previos posiblemente como resultado del privilegio de aspectos procedimentales y algorítmicos que relegan la construcción de real del concepto (Valor Absoluto e Integral Definida).

La socioepistemología

La Teoría de la Socioepistemología de acuerdo con Cantoral, Reyes-Gasperini, y Montiel, (2014) asume como idea fundamental que; para estudiar fenómenos didácticos ligados a las matemáticas es necesario acudir a un examen minucioso del saber, a su problematización. La Socioepistemología tiene una contribución importante: modeliza las dinámicas del saber o “conocimiento puesto en uso”. Para lograrlo, fue indispensable introducir la noción de uso, en contraste con la noción psicológica de adquisición por aprendizaje; se pasó del conocimiento

estático al estudio del conocimiento en uso, es decir, al estudio del saber. Es importante precisar que en este enfoque asumimos la legitimidad de toda forma de saber, sea este popular, técnico o culto, pues en su conjunto constituyen la sabiduría humana (figura 1).

Figura 1: Constitución de la sabiduría humana



Fuente: Elaboración propia

Este enfoque inicia entonces con este particular tratamiento del saber. Se lo construye, reconstruye, significa y resignifica, se lo ubica en el tiempo y el espacio, se lo explora desde la óptica de quien aprende, de quien inventa, de quien lo usa: se posiciona a la opción constructiva desde la perspectiva histórica, cultural e institucional para que, en definitiva, se lo rediseñe con fines didácticos. Esto es en definitiva que el saber se problematiza.

La Socioepistemología se fundamenta en cuatro pilares fundamentales (Cantoral, 2011) formando una red nodal; *el principio de la racionalidad contextualizada*, este principio alude a que la relación del sujeto al saber es una función del contexto. Los estudios empíricos de la psicología experimental insisten en que debemos entender los principios normativos del razonamiento dentro de los contextos específicos bajo los que se realiza una inferencia. *El principio del relativismo epistemológico*, el relativismo es el concepto que sostiene que los puntos de vista no tienen verdad ni validez universal, sino que, en todo caso, sólo poseen una

validez subjetiva y relativa a los diferentes marcos de referencia. *El principio de la resignificación progresiva* se focaliza en la epistemología genética, donde la acción es la base del desarrollo del conocimiento, la acción del sujeto sobre el objeto, de ahí derivan los significados construidos. De modo que el significado dependerá en gran medida del escenario contextual donde se produce la acción, del empleo de símbolos se personaliza y despersonaliza la apropiación, se significa al objeto. Y finalmente el *principio normativo de la práctica social*. Este principio es el eslabón fundamental para el funcionamiento de la teoría. Se asume que las *prácticas sociales* son la base y orientación en los procesos de construcción del conocimiento, se constituyen, por así decirlo, como las generadoras del conocimiento. (Figura 2)

Figura 2: Pilares de la socioepistemología



Fuente: Elaboración propia

La resolución de problemas (RP)

La educación matemática ha tenido como fin primordial que los estudiantes aprendan las matemáticas a partir de la resolución de problemas, las reformas educativas a través de los estándares por competencias ponen como telón de fondo la resolución de problemas para que un estudiante logre ser matemáticamente competente. Efectivamente, gran parte de las investigaciones en Educación Matemática llevadas a cabo en diferentes partes del mundo, tienen que ver con la resolución de problemas como estrategia para el aprendizaje de las matemáticas.

En este sentido, según Stanic y Kilpatrick (1989), afirman que los problemas han ocupado un lugar central en el currículo matemático escolar desde la antigüedad, pero la resolución de problemas, no. Sólo recientemente los que enseñan matemáticas han aceptado la idea que el desarrollo de la habilidad para resolver problemas merece una atención. Junto con este énfasis en la resolución de problemas, sobrevino la confusión. El término “resolución de problemas” se ha convertido en un slogan que acompañó diferentes concepciones sobre qué es la educación, qué es la escuela, qué es la matemática y por qué debemos enseñar matemática en general y resolución de problemas en particular. De acuerdo con estos autores la resolución de problemas ha adoptado diferentes significados en función del uso que se les ha dado:

- ✓ **Resolver problemas como contexto para:** enseñar matemática, crear motivación por algunos temas, recrear, desarrollar habilidades, y práctica.
- ✓ **Resolver problemas como habilidad:** rutinarios (habilidades básicas), no rutinarios (de nivel superior), y técnicas de resolución como contenido para aplicar lo aprendido.
- ✓ **Resolver problemas es “hacer matemática”:** creer que el trabajo de los matemáticos es resolver problemas y que la matemática consiste en problemas y soluciones (Pólya, 1954).

DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado el lector encontrará en este anteproyecto el enfoque de la investigación, el tipo de metodología, el ámbito, la muestra, y las fases del diseño metodológico.

Enfoque de investigación

Esta investigación de corte critico-social (Jiménez y Cerón, 1992, p. 121) busca la articulación entre teoría y observación, entre contexto de descubrimiento y justificación, es decir, asume que el conocimiento depende de su encuadre social tanto como de su estructura interna. De acuerdo con Bisquerra et. al (2009), es una investigación de enfoque cualitativo orientado a la comprensión y al cambio (enmarcada conceptualmente en la teoría crítica), en tanto se plantea la necesidad compartida de transformar métodos y considerar las trayectorias que sigue un aprendiz a la hora de acercarse a la comprensión de cualquier objeto del conocimiento (Escudero, 1990, p. 14-19); (López-Leyton, Aldana, Erazo, 2018). Lo anterior, de acuerdo con Bisquerra et. al (2009, p. 283) permite realizar un “análisis autocrítico de la práctica, localizada en un contexto social y cultural, y desarrollada por sus propios protagonistas”; en este sentido, el ejercicio autocrítico “en” y “desde” la práctica, busca generar conciencia sobre las posibilidades de cambio y mejora de la misma. En este sentido, se busca comprender como los estudiantes construyen/comprenden el concepto de Integral Definida, es decir, cómo se desarrolla el esquema de Integral Definida en estudiantes de tercer año de Licenciatura de Matemáticas de la Universidad del Quindío.

Método de investigación

El presente estudio se centra en la investigación acción (IA) como método para crear impacto en una realidad social (de ámbito educativo), y en el mismo proceso

propiciar una mejor comprensión del contexto. Además, se procura vincular participativamente la investigación, la acción y la formación haciendo a la muestra protagonista del proceso de indagación (Latorre, 2007).

Al respecto, Bisquerra et. al (2009) afirman que la IA es el estudio de una situación social con el propósito de mejorar la calidad de acción dentro de la misma, en este sentido; se busca cualificar aquellas prácticas que son analizadas previamente para establecer un plan de acción. Se busca entonces, reflexionar sobre aquellas acciones humanas y situaciones socioculturales vividas por los profesores para impulsar la comprensión de sus problemas prácticos.

A continuación, se describen las fases del proceso de investigación acción de acuerdo con Bisquerra et. al (2009):

- **Planeación:** Tiene que ver con la descripción e interpretación del problema por investigar y el diseño de la acción estratégica, respondiendo a preguntas como: ¿Qué aspecto de la práctica docente quiero mejorar (cambiar)? ¿Cómo significar las prácticas matemáticas en el aula desde su uso culturalmente situado?
- **Acción:** Hace referencia a la puesta en marcha de la acción estratégica, fomentando el cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica profesional. Es un proceso deliberado y controlado que permite la generación sistemática de datos, con el fin de recolectar los fundamentos que apoyan las evidencias sobre la práctica y los cambios producidos por la intervención.
- **Observación:** Consiste en la recolección y análisis de la información obtenida, delimitación de criterios de mejora, y diálogo entre la acción y los referentes teóricos. La razón de ser de esta etapa es supervisar la génesis de los datos para reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido. Se necesita de técnicas de recolección de datos que aporten pruebas de la eficacia de la estrategia de acción empleada, donde se manifiesten aquellos efectos previstos y no previstos de la trayectoria investigativa. **Reflexión:**

Constituye la etapa de finalización del ciclo que permite identificar significados, teorías, y modelos posibles para replantear el problema y proyectar un nuevo ciclo de intervención. Esta tarea se realiza a lo largo de la trayectoria investigativa y no al final de ella; es momento de preguntarse qué hacer con la información, cómo se va a interpretar y cómo se va a presentar. En síntesis, el proceso de reflexión se entiende como el conjunto de tareas tendentes a extraer todas las evidencias concretas en concordancia con el plan ejecutado (Bisquerra et. al, 2009)

Ámbito de investigación

Esta investigación se realizará en la Universidad del Quindío, en el Programa de Licenciatura en Matemáticas con estudiantes del curso de Calculo Integral. Este espacio académico (Variable de formación en Calculo II) está ubicado en cuarto semestre con una intensidad horaria de 4 horas semanales por un periodo de 16 semanas para un total de 64 horas. Teniendo en cuenta que, la estrategia metodológica en el programa para el desarrollo del enfoque pedagógico es la resolución de problemas, entonces se trata de identificar aquellos **significados** y procesos de **significación** propios del saber en la organización de lo humano, es decir, aquellos procesos humanos de los que emerge el conocimiento matemático, el paso del conocimiento estático al estudio del conocimiento en uso, al estudio del saber en su problematización (Cordero, 2006). Se trata de una investigación centrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante un estudio de casos, que “involucra aspectos descriptivos y explicativos de los temas objeto de estudio” (Bernal, 2006, p. 116).

Población y muestra

En este caso la muestra de la población será un promedio de 15 a 22 estudiantes del espacio académico de Cálculo Integral que constituirán la unidad de análisis para el proceso de investigación.

Diseño metodológico

Para este apartado se tendrán en cuenta las siguientes fases de la investigación socioepistemológica en una adaptación de Montiel y Buendía (2011) (Figura 3):

1. Planteamiento de una problemática o fenómeno didáctico

- Tratamiento escolar de la integral definida
- Dificultades de los estudiantes referente a los conceptos básicos del cálculo

2. Acción relacionante: Análisis Socioepistemológico

- Usos del saber
- Qué lo caracteriza
- Naturaleza del objeto matemático
- Significados según su contexto
- Procesos didácticos de transmisión en el aula

3. Epistemología de las prácticas (Construcción de secuencias didácticas)

- Naturaleza epistemológica, histórica y genética del objeto matemático
- Resignificación del saber (Escenarios escolares, profesionales y cotidianos)
- Transmisión del saber “proceso de institucionalización” (discurso matemático escolar)
- Construcción alternativa del fenómeno didáctico

4. Intencionalidad en las prácticas como acción relacionante hacia situaciones problema

- Asociación de prácticas y el conocimiento matemático mediante la problematización del saber
- Validación de los significados construidos, contextos culturales, contextos históricos, y la intensión del aprendizaje.

Figura 3: Esquema metodológico



Fuente: Montiel y Buendía (2011)

RESULTADOS ESPERADOS

Los resultados de esta investigación permiten establecer una ruta de investigación en la cual el planteamiento y la resolución de problemas constituyen el eje vertebral para la construcción de las entidades matemáticas. En este sentido, se propone guiar al estudiante dentro de contextos específicos bajo los que se realiza una inferencia, se proponen conjeturas, pensamientos, se crean posibles escenarios y se establece una problemática que es resuelta mediante de la comprensión de un nuevo concepto (Cantoral, 2011). El trabajo de campo de esta investigación a nivel de maestría está programado en el primer semestre del 2019 para el cual se utilizarán tres técnicas de recolección de datos; el cuestionario (secuencias de aprendizaje), los grupos de discusión y la entrevista semiestructurada.

REFERENCIAS

Aldana, E. y González, M. T. (2016). *La función valor absoluto y el desarrollo del esquema de la integral definida*. Artículo de investigación Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias (REIEC) ISSN 1850-6666. Volumen 11 No 1 Mes Julio, pp. 8-17.

Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación* (2ª ed.). México: Prentice Hall.

Cantoral, R. (2002). La sensibilidad a la contradicción: Un estudio sobre la noción de logaritmo de números negativos y el origen de la variable compleja. En C. Crespo (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* 15 (1), 35-42. México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Cantoral, R. (2011). *Fundamentos y Métodos de la Socioepistemología*. 1er Simposio en Matemática Educativa, CICATA del IPN, Ciudad de México, D.F., México.

Cantoral, R., Reyes-Gasperini, D., & Montiel, G. (2014). Socioepistemología, Matemáticas y Realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.

Cordero, F. (2006). El uso de las gráficas en el discurso del cálculo escolar. Una visión socioepistemológica. En Cantoral, R. Covián, O., Farfán, R., Lezama, J., Romo, A. (Eds.) *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Un reporte latinoamericano*, (p. 265-286). México, D.F.: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa y Díaz de Santos.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Enright, B. E.; Choate, J. S. (1993): «Mathematical Problem Solving: The Goal of Mathematics», en J. S. CHOATE (ed.): *Successful Mainstreaming. Proven ways to detect and correct special needs*, pp. 280-303. Needham Heights, Massachusetts, Allyn and Bacon, pp. 280-303.

Godino, J., Batanero, C., Rivas, H., y Arteaga, P. (2013). Componentes e indicadores de idoneidad de programas de formación de profesores en didáctica de las matemáticas. Madrid.

Latorre, A. (2007). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Grao.

López Leyton, C., Aldana Bermúdez, E., & Erazo Hurtado. Universidad del Quindío, Colombia, J. (2018). Concepciones de los profesores sobre la resolución de problemas en cálculo diferencial e integral. [Conceptions of teachers on the resolution of problems for the teaching of concepts of differential and integral calculus: ethnographic study]. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10(1), 145-157. doi:<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i1.448>

Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas

Montiel G. y Buendía, G. (2011) Propuesta metodológica para la investigación socioepistemológica. En Sosa, Rodriguez y Aparicio (eds) Memorias de la XIV Escuela de Invierno en Matemática Educativa (pp. 443- 454) México: Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa AC.

PEP (2010). Proyecto educativo de programa. Código ICFES: 120845103706300111201 REGISTRO CALIFICADO: NO. 2043 de Marzo 25 de 2010. MEN.

Pólya, G. (1954). How to solve it, Princeton:Princeton University Press.

Serrano, R. C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.

Schoenfeld, A. (1992): «Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics», en. En GROUWS (ed.): Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning, pp.334-370. New York,:Macmillan,pp.334- 370.

Stanic, G. y Kilpatrick, J.(1989), Historical perspectives on problem solving in the mathematics curriculum. In R. Charles&Silver (Eds.) The teaching and

assessing of mathematical problem solving, pp.1-22 Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

**EL SABER DEL “PROFE”, UNA BÚSQUEDA DE LA DIDÁCTICA EN LAS
ESCUELAS DE FORMACIÓN DEPORTIVA¹**

**THE KNOWLEDGE OF THE “PROFE”, A SEARCH FOR TEACHING IN
SPORTS TRAINING SCHOOLS**

**O CONHECIMENTO DO "PROFE", UMA BUSCA PARA O ENSINO NAS
ESCOLAS DE TREINAMENTO ESPORTIVO**

Jenny Marcela López Morales²

jmlopezm@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

¹ Esta ponencia hace parte del trabajo de tesis doctoral “El Saber del ‘profe’ en la Educación Extraescolar: Hacia una Didáctica de las Escuelas de Formación Deportiva” adscrito al Doctorado en Ciencias de la Educación línea Currículo, Didáctica y Motricidad, RUDECOLOMBIA-Universidad del Quindío, dirigida por el Dr. José Enver Ayala Zuluaga.

² Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, línea Currículo, Didáctica y Motricidad Universidad del Quindío RUDECOLOMBIA, Lic. En Educación Física y Deportes, integrante del grupo de Investigación Tejiendo Redes, Docente de la Universidad del Quindío, Coordinadora Escuelas de Formación Deportiva: jemalo.1122@gmail.com Colombia.

Resumen

El surgimiento de teorías didácticas específicas se hace relevante en la educación actual, siendo la base de los procesos de enseñanza y percibida como un saber sistemático que necesita de un todo para desarrollarse. Esta investigación, de enfoque cualitativo nos contextualiza en la educación extraescolar, en la cual el objetivo es identificar el saber del “profe” ante la Didáctica en las Escuelas de Formación Deportiva. Analizar los procesos de generación de saberes asociados a la Didáctica inmersa en el saber del “profe” inmerso dentro del contexto de las escuelas de Formación deportiva. Hoy día la educación extraescolar, es una de las falencias educativas, si bien esta educación no escolar se encuentra constituida en algunos lineamientos deportivos o educativos es uno de los escenarios en los cuales poco se indaga; estos se evidencian en muchas ciudades, barrios, colegios, cajas de compensación u otros escenarios que lo utilizan para impartir desde la extra escolaridad, enseñanza y aprendizaje; si bien se puede percibir, poca atención se presta ante los procesos educativos y didácticos que allí emergen, a nivel deportivo. En ese marco, las Escuelas de Formación Deportiva (EFD) son espacios extracurriculares que surgen de una necesidad como es la de dar un uso adecuado al tiempo libre, o en el caso de algunos sectores de la ciudad de Armenia, son utilizadas para la reconstrucción de tejido social, en las que “el profe” imparte allí sus clases, a partir de los diversos conocimientos y saberes didácticos que este sujeto e icono social ofrece dentro de estos espacios. La unidad de trabajo para este documento, surge de 23 antecedentes Investigativos y algunos soportes teóricos, con el fin de indagar si se han realizado investigaciones a nivel didáctico o sobre la didáctica que subyace en el mundo de las EFD, cuál es ese saber que imparte el “Profe”, y si en realidad subyace una Didáctica específica, en escenarios de educación extraescolar.

Palabras clave: Didáctica, Escuelas de Formación Deportiva, Sistematización, “El Profe”, Educación extraescolar.

Abstract

The emergence of specific didactic theories becomes relevant in current education, being the basis of teaching processes and perceived as a systematic knowledge that needs a whole to develop. This research, qualitative approach contextualizes us in the

extracurricular education, in which the objective is to identify the knowledge of the "profe" before the Didactics in the Sports Training Schools. Analyze the processes of generation of knowledge associated with the Didactics immersed in the knowledge of the "teacher" immersed within the context of sports training schools. Today, out-of-school education is one of the educational flaws, although this non-school education is constituted in some sports or educational guidelines is one of the scenarios in which little is investigated; These are evidenced in many cities, neighborhoods, schools, compensation funds or other scenarios that use it to teach from extra education, teaching and learning; although it can be perceived, little attention is paid to the educational and didactic processes that emerge there, at a sporting level. In this framework, the Sports Training Schools (EFD) are extracurricular spaces that arise from a need such as to give appropriate use to free time, or in the case of some sectors of the city of Armenia, are used for reconstruction of social fabric, in which "the teacher" teaches his classes there, based on the diverse knowledge and didactic knowledge that this subject and social icon offers within these spaces. The unit of work for this document, comes from 23 investigative background and some theoretical supports, in order to investigate whether research has been done at the didactic level or on the didactic that underlies the world of EFD, what is that knowledge that imparts the "Profe", and if it really underlies a specific Didactics, in scenarios of extracurricular education.

Keywords: Didactics, Sports Training Schools, Systematization, "El Profe", Out-of-school education.

Resumo

O surgimento de teorias didáticas específicas torna-se relevante na educação atual, sendo a base dos processos de ensino e percebida como um conhecimento sistemático que necessita de um todo para se desenvolver. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, contextualiza-nos na educação extracurricular, em que o objetivo é identificar o conhecimento do "profe" diante da Didática nas Escolas de Treinamento Desportivo. Analisar os processos de geração de conhecimento associados à Didática imersos no conhecimento do "professor" imerso no contexto das escolas de treinamento esportivo. Hoje, a educação extra-escolar é uma das falhas educacionais, embora essa educação não escolar seja constituída em algumas diretrizes esportivas ou educacionais é um dos

cenários em que pouco se investiga; Estes são evidenciados em muitas cidades, bairros, escolas, fundos de compensação ou outros cenários que o utilizam para ensinar a partir de educação extra, ensino e aprendizagem; Embora possa ser percebido, pouca atenção é dada aos processos didáticos e didáticos que surgem ali, em nível esportivo. Neste quadro, as Escolas de Treino Desportivo (EFD) são espaços extracurriculares que surgem de uma necessidade de dar uso adequado ao tempo livre, ou no caso de alguns sectores da cidade da Arménia, são utilizados para a reconstrução do tecido social, em que "o professor" ministra suas aulas lá, baseado no conhecimento diverso e no conhecimento didático que este sujeito e ícone social oferece dentro desses espaços. A unidade de trabalho para Documento este, vem de 23 fundo de investigação e alguns suportes teóricos, a fim de investigar se a investigação tem-se feito no nível didático ou na didática que subjaz ao mundo da EFD, o que é que o conhecimento que dá o " Profe ", e se realmente está subjacente a uma Didática específica, em cenários de educação extracurricular.

Palavras chave: Didática, Escolas de Treinamento Esportivo, Sistematização, "El Profe", Educação extra-escolar.

INTRODUCCIÓN

Antes de iniciar, se pretende aclarar la palabra “el Profe” y como ésta es tomada en el presente documento: “el Profe” es aquella persona a la cual el acudiente y el mismo niño hacen referencia en el escenario extraescolar, aclarando que no tiene relevancia si éste tiene un título profesional o no; en lo social coloquial, “el Profe” es la persona que orienta procesos de formación deportiva, en el presente caso, desconociendo el origen de quien los guía y la formación académica que él mismo pueda obtener, siendo muchos de ellos empíricos o aficionados deportivos, con ganas de transmitir un conocimiento que yace en su ser, a partir de la experiencia.

Se parte que la historia como relato de acontecimientos que, al ser explorados, develan conocimientos que hoy soportan teorías, tiene su escenario en las escuelas de formación deportiva, estas datan desde la época de la Antigua Grecia,

donde los niños desde tempranas edades eran llamados a realizar competencias en el periodo clásico, entre el siglo VII y el II A.C. En Atena, los Metecos y esclavos no tenían derecho a la educación, solo tenían derecho los “Eupatridas” o Ciudadanos, ya que en esta época prevalecía el elitismo y las jerarquías; por ello, todo lo relacionado con la formación estaba destinado a la población elitista. Allí, al parecer, emergen procesos de enseñanza extraescolar; aquellos niños y jóvenes que se alejaban de las grandes élites eran destinados a la enseñanza empírica (extraescolar), donde su destino era ser formados para la guerra; por otro lado, “Los Espartas”, alejaban a los niños de sus madres para entrenarlos en diferentes actividades físicas y eran perfilados para la conflagración (Murcia, Taborda y Ángel, 2004). Haciendo una analogía con lo encontrado en la historia, podríamos especular que la educación extraescolar se evidencia desde siglos pasados.

En la actualidad, la educación extraescolar se hace evidente y necesaria, las costumbres de la sociedad actual y la modernidad hacen que la mujer, quien anteriormente era la figura encargada de los cuidados del niño y del hogar, hoy labore y aporte al sustento económico del mismo, lo que evidencia una necesidad de crear actividades que ocupen de forma adecuada el uso del tiempo libre en niños y jóvenes. A su vez, debido a algunas problemáticas sociales derivadas de la violencia, consumo de sustancias psicoactivas, entre otras, estos espacios EFD, son apropiados para la reconstrucción del tejido social. Ante estas situaciones, se evidencia la oferta de personas empíricas, estudiantes, profesionales y tecnólogos, que haciendo uso de sus conocimientos utilizan estos espacios para la enseñanza de diferentes actividades de tipo cultural, idiomático, deportivo, entre otros.

En 1991 mediante la Resolución 058 del 25 de abril, se crea el proyecto “Escuelas de Formación Deportiva” y se define en el Artículo 2 como: *“Las escuelas de Formación Deportiva son un programa educativo extracurricular, implementado como estrategia para la enseñanza del deporte al niño y al joven colombiano, buscando su desarrollo motor, intelectual, afectivo y social, mediante programas*

sistematizados que le permitan la incorporación al deporte de rendimiento en forma progresiva". Por su parte, para el Instituto de Recreación y Deportes: *"Son organizaciones estructuradas como un proyecto educativo cuyo objetivo es implementar el proceso de formación, siendo una estrategia extraescolar para la orientación y enseñanza del deporte en el niño, niña y joven, mediante procesos y programas armónicos e integrales sistematizados, que logren la incorporación de los participantes en las prácticas deportivas"*.

Según lo indagado hasta hoy, a nivel de escuelas, en la ciudad de Armenia se podría estar originando un fenómeno educativo dentro de estos escenarios de conocimiento (EFD), que hasta hoy permanece oculto; se incurre en prácticas educativas y en procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente de quien las oriente. Es importante resaltar que en la formación del niño y el joven se determinan procesos motrices y motores relevantes para la huella deportiva y la formación integral del ser, en los que no solo debe prevalecer la técnica y la táctica sino a su vez lo que en el currículo oculto prevalece. La didáctica hace parte de los procesos de formación del ser, ya que se hace visible en los procesos de enseñanza y aprendizaje y es por ello por lo que se cree que esta se encuentra presente en todo tipo de acción educativa.

Como elemento de trabajo en este proceso, es necesario considerar que: *"La didáctica parte de múltiples revisiones y debates, en los cuales se manifiesta cómo ella debe hacer uso de varios saberes para lograr su objetivo de formación. Debe describir, analizar y comprender los problemas más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias; y diseñar y experimentar modelos que ofrezcan posibles soluciones a la problemática educativa"* (Ayala, 2015). En otros términos, el autor plantea que la didáctica se basa en diferentes saberes para lograr un objetivo, en el caso de las escuelas de formación deportiva permanece oculta y subyace en cada una de las experiencias trasegadas en el "Profe" que la ejerce, es por ello que se debe desvelar ese saber didáctico para fortalecer el conocimiento de esta ciencia, como un aporte ante la educación y la necesidad de

develar qué didáctica específica yace en el saber del “Profe”, teniendo en cuenta algunas posturas didácticas, autores debaten sobre la misma y no se busca una perfección didáctica, sino que esta se dé como un sistema desde lo que dicho contexto se puede originar (Tamayo, Orrego, 2009 p.13).

Alzate (2014) sobre el “Pensamiento crítico, considera que es del dominio específico en la didáctica de las ciencias”, argumenta que el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias y su relación con el campo de la pedagogía, lleva a establecer algunos límites y tensiones entre la formación y el pensamiento crítico en dominios específicos del conocimiento, los cuales desbordan propósitos convencionales centrados en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias. Por ello, se puede decir que la Didáctica trabaja de forma sistemática con otras ciencias del conocimiento, en el caso de la pedagogía, métodos y modelos de enseñanza que se imparten dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se evidencian en las EFD a nivel general.

Como se mencionó, anteriormente, las EFD se oficializan en el año de 1991 en Colombia, si bien se plantean lineamientos de funcionamiento y ejecución desde algunas entidades como COLDEPORTES, o proyectos de extensión social y desarrollo; en muchas ocasiones, estas surgen en barrios de estrato bajo y son orientadas por docentes empíricos o aficionados. Algunos autores como Blázquez (1995, p.19) llamaron a las escuelas de formación “Iniciación Deportiva”, ya que según el autor se reconoce como el tiempo en el cual un niño inicia procesos de reconocimiento en diferentes deportes. De esta forma, se puede observar que las escuelas de formación deportiva, como son conocidas en Colombia y en algunos países, pueden tener otra connotación dependiendo del país o el contexto en el cual se desarrollen.

Según lo visto hasta el momento, mediante la interacción e indagación en algunas de las EFD, el proceso de enseñanza aparece como un currículo oculto, ya que, desde un punto de vista práctico, se hace presente como un conjunto de “reglas”,

rutinas o regulaciones que no se encuentran escritas (Bennett, 2004). Se puede deducir, entonces, que este surge de aquello que no se planea ni plantea, emerge del momento y no es proyectado, es así como de manera informal, termina siendo fundamental en la misma transmisión del conocimiento de dichos procesos; si bien en el aprendizaje formal se debe resaltar la importancia, es en el currículo donde se captan los elementos que permiten comprender el comportamiento de los actores educativos (Roberts, 2010). Este comportamiento puede surgir de la experiencia de quien lo ejecuta, influyente en los procesos de enseñanza en las EFD, allí surge una actuación o fenómeno educativo que si bien existe, no se le da aún la relevancia o importancia que merece, ya que son estos escenarios, fuente de construcción de conocimiento, a través de lo que yace oculto; por tanto, es importante indagar sobre este tipo de comportamientos educativos, ya que son relevantes para la educación, además de ser evidente que todo aquello que se encuentre en estos escenarios es un aporte a la comprensión de los procesos educativos.

Identificar este tipo de procesos didácticos dentro del ámbito de la educación extraescolar, en el caso de las EFD, es esencial para generar aportes al conocimiento; asimismo, identificar desde esta mirada educativa que los procesos que allí se dan son relevantes, si bien esta parte de la educación ha sido un poco mancillada; nos encontramos, así, en la tarea de develar que en dichos escenarios se imparten procesos importantes en el margen de los espacios de tiempo libre, a su vez reconocer que se deben dar procesos de recuperación y apropiación en este ámbito, teniendo en cuenta la realidad de un país en el que la educación escolar aún presenta déficit que afecta procesos de desarrollo en niños, niñas y jóvenes a nivel motor, motriz, corporal, puesto que los espacios en los cuales se asignan áreas que fomentan este tipo de desarrollo tales como la Educación Física son tomados como escenarios para otras actividades que hacen parte del plan educativo, como izadas de bandera o programas que se salen del área o asignatura establecida en dicho espacio. Es por ello que la educación extraescolar es un escenario de procesos llenos de estas necesidades, pues bien,

independientemente de quien las oriente, se evidencia el desarrollo de las capacidades físicas coordinativas y motrices del niño. A modo personal, no existe un proceso de enseñanza simple sino un proceso didáctico y es allí donde se debe apuntar como investigadores, a develar este tipo de procesos didácticos que emanan de otros contextos, alejados de las zonas de confort y en las cuales ya se ha indagado por mucho tiempo. En este sentido, vale aclarar que nunca se dejarán de evidenciar nuevos descubrimientos en los escenarios frecuentes, pero estamos llamados a analizar en aquellos que aún no se ha explorado lo suficiente.

En el caso de la ciudad de Armenia, las Escuelas de Formación Deportiva (EFD) se perciben, en su mayoría, desde la sapiencia de quien la constituye; es decir, surgen por una necesidad de desarrollo social y se mueven en el círculo de la enseñanza impartida por una diversidad de saberes como lo son aquellos que surgen de licenciados, estudiantes, técnicos, personas empíricas, aficionados o profesionales del deporte que alguna vez hicieron trayectoria deportiva en alguna rama. Este “Profe” soporta, desde la enseñanza unidireccional, el nivel de técnica y táctica, perfilando al niño desde esta perspectiva, en la cual existen conocimientos didácticos innatos que llevan a realizar ciertas actividades enfocadas a determinado deporte, e imparte una enseñanza experiencial de conocimientos y saberes, al contrario de quienes se forman como licenciados o para dicho fin. Surgen, así, algunas estrategias de enseñanza como el acompañamiento guiado, el mando directo, la resolución de problemas, entre otras, con las que algunos empíricos y aficionados, desconociendo que estos son métodos de enseñanza, lo aplican en las EFD, teniendo en cuenta que algunas posiblemente emergen desde los lineamientos establecidos para su ejecución, y se ofertan desde la informalidad, desarrollando así clases por medio de una didáctica que yace y aun no emerge ante la luz de la teoría del conocimiento, se podría decir que dentro de las escuelas de Formación Deportiva transitan didácticas específicas, en las cuales existe inmerso un sujeto que no sabe de ello pero aun así genera aportes a la didáctica desde este fenómeno educativo.

Antecedentes y estudios

Se han evidenciado, hasta hoy, pocos estudios en dicho campo, ya que en su mayoría los estudios didácticos y de didácticas específicas se encuentran concentrados en la educación Escolar o Universitaria y poco se ha indagado en el ámbito extraescolar, específicamente en las EFD.

Chacon (2006) plantea que “Los padres/madres de las escuelas deportivas municipales, ante la práctica deportiva de sus hijos/as”, estudian la implicación y las actitudes más significativas de los mismos con respecto a las actividades deportivas de sus hijos. Esta investigación se llevó a cabo con los diferentes padres y madres de las Escuelas Deportivas Municipales de Sevilla, España. Para ello, se elaboró un cuestionario validado de 44 ítems que recoge una muestra total de 98 padres-madres. Este cuestionario recoge cuestiones tales como la relación que tiene el padre con el técnico, el nivel de satisfacción con el trabajo del técnico, el nivel de implicación del padre en la vida deportiva de su hijo o el interés y expectativas del padre en relación con la competición o el deporte, entre otras.

Tomando como referencia las opiniones vertidas en los distintos seminarios por los técnicos acerca de los padres y madres, la propia intervención e implicación de los padres en dichos talleres y los resultados de los cuestionarios realizados, podemos llegar a la conclusión de que el nivel de implicación de padres y madres en la vida deportiva de sus hijos en las Escuelas Deportivas Municipales actualmente no es muy elevado.

Es cierto que los padres asistentes a los talleres consideran muy importante la práctica de actividad física en sus hijos, algo que también se ve reflejado por el casi 90% de los padres que opina que el deporte es fundamental para la salud de sus hijos. Sin embargo, un gran número de padres no conoce al técnico de su hijo y no va a verle normalmente a los entrenamientos, algo que vuelve a confirmar las

opiniones de los técnicos en los seminarios, al considerar que los padres apenas se implican en la actividad deportiva de sus hijos.

Además, a casi la mitad de los padres les gustaría que su hijo fuese un campeón, aunque en los talleres realizados con ellos, expresan que el resultado de la competición no es lo más importante. Por tanto, los datos extraídos de los cuestionarios coinciden más con la percepción subjetiva de los padres con respecto a la actitud de otros padres en las competiciones deportivas de sus hijos. Sería interesante analizar de forma objetiva la actitud de dichos padres en la competición, para ver realmente qué orientación le dan a la práctica deportiva de su hijo. En definitiva, un aspecto a mejorar en la actitud de padres y madres, es su nivel de implicación en el deporte de sus hijos, lo que ayudaría a mejorar los aspectos formativos que tiene el deporte en edad escolar.

A partir de esta investigación, la cual se realizó en EFD se puede percibir que aquí los sujetos abordados son los padres de familia, quienes demostraron que la importancia que ellos dan a los procesos de educación extraescolar son poco relevantes, es así como se puede decir que la función y el papel del docente es fundamental en cuanto a la asistencia de los niños y jóvenes puesto que son quienes posiblemente se interesan por participar en este tipo de procesos. Esta investigación se hace relevante, ya que se basó en EFD y permitió identificar el compromiso de los padres con este tipo de formación, en la cual se quiere incurrir para dar una postura diferente a la sociedad sobre los procesos que allí emergen; por lo anterior, se puede afirmar a partir de ello que estos espacios son vistos como espacios o escenarios en los cuales el niño hace utilidad de su tiempo, mientras los padres de forma “tranquila” realizan sus labores diarias para el sustento familiar, siendo este un punto de partida para reconocer que dichos escenarios deben tomar la importancia que realmente requieren, ya que no solo son momentáneos, de entretenimiento o recreativos, sino que, a su vez, se dan procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los procesos que “el profe” desarrolla dentro de cada clase impartida, hecho que hace emerger, de forma

oculta, didácticas específicas, que de forma silenciosa, aportan al proceso educativo, formativo e integral del niño, niña o jóvenes.

Villora (2009), resalta que: El concepto de iniciación deportiva en la actualidad”, plantean y aclaran el estado de la cuestión sobre el concepto de iniciación deportiva, describiendo a su vez las diferentes perspectivas que lo componen. Este trabajo es un análisis documental sobre la iniciación deportiva. Así, estudian en profundidad el contenido de la cuestión justificándolo en tres grandes perspectivas que pueden ayudar a comprender mucho mejor este concepto. En consecuencia, el establecimiento del núcleo de estudio y las diversas categorías que se constituyen, se elaboran con base en el análisis y relación de investigaciones previas.

En primer lugar, aclaran que la diferenciación proceso/ producto trata de una perspectiva didáctica de investigación, la cual diferencia las aportaciones científicas, según la finalidad que se busca en el periodo de iniciación deportiva. En un momento inicial, los entrenadores/profesores consideraban como importante los frutos obtenidos al acabar el periodo de aprendizaje deportivo; es decir, la búsqueda del rendimiento y el resultado. Sin embargo, esta tendencia ha ido evolucionado hasta centrarse en el desarrollo del propio proceso de aprendizaje deportivo, aunque se puede decir que en la actualidad aún existen defensores del primer enfoque. Así, en la bibliografía encontramos aportes orientados al resultado, donde autores exponen que los niños deben aprender a manejar diversos instrumentos y métodos a la hora de realizar jugadas, pues cada quien hace ver sus técnicas muy diferentes. Y no sólo tienen que asimilar las técnicas de juego, también es importante el comportamiento táctico de cada niño dentro de un grupo o equipo; así, deberá entender una actuación conjunta e integrar correctamente las jugadas individuales concretas. En esta misma línea, pero acentuando aún más el resultado desde un planteamiento basado en la operatividad motriz, Sánchez Bañuelos (1984, p. 173) afirma que “un individuo no está iniciado hasta que no es capaz de tener una operatividad básica, sobre el

conjunto global de la actividad deportiva, en la situación real de juego o en la competición”. Otra definición orientada a la dimensión del producto, pero teniendo en cuenta el proceso, es la de Hernández Moreno y otros (2000, p. 12): “proceso de enseñanza-aprendizaje, seguido por el individuo para la adquisición del conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con él hasta que es capaz de practicarlo con adecuación a su técnica, su táctica y su reglamento”.

En la anterior investigación se puede comprobar cómo dentro de las Escuelas de Formación Deportiva, a las cuales él llama “Iniciación deportiva”, se evidencian algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que ya han sido identificados a partir de la indagación en este campo, por lo cual se debe resaltar la importancia de las mismas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que dentro de estas se originan, tomando la Didáctica como un sistema que se apoya en un todo para sus procesos; de este modo, se percibe como allí subyacen ocultos procesos didácticos que imparte dicho “Profe” por medio de su enseñanza autónoma y experimental. Se han realizado pocos estudios en dicho conocimiento, desde la perspectiva de la educación y la formación de niños y jóvenes, lo que sí es evidente es que muchos aportan a teorías de entrenamiento deportivo, desde las EFD y escasamente desde la parte educativa, de enseñanza u aprendizaje extraescolar. Lo cierto es que, para los autores anteriores, la educación extraescolar es un proceso educativo, social, formativo y de aporte al desarrollo físico del niño, mediante la transmisión de conocimientos técnico/tácticos y sociales, lo que conlleva a creer que sí existen conceptos didácticos dentro de estos espacios.

Henríquez y Pagés (2012), en el artículo “La investigación en didáctica de la historia”, muestra cómo el conocimiento de las didácticas específicas se nutre de los resultados de la investigación en contextos educativos en los que se enseñan y se aprenden unos determinados contenidos, y de la investigación en la formación del profesorado; es decir, en los contextos en los que se enseña y se aprende a

enseñar unos contenidos concretos; en este caso, la historia y las ciencias sociales. Los descubrimientos procedentes de estos dos campos redundan en unos mejores currículos de formación del profesorado y en el desarrollo de los profesores y, como consecuencia, en unos aprendizajes de los que se beneficiará la población infantil y juvenil escolarizada que es, en última instancia, la que realmente ocupa y preocupa a quienes han hecho de la educación, y en particular de la didáctica, una profesión. También forman parte de las investigaciones didácticas todos aquellos trabajos que se centran en el análisis y la valoración de los contenidos y de los programas de estudio o de los libros de texto actuales y del pasado.

Cabe resaltar en este, cómo se toma el concepto de didácticas específicas y cómo para el autor, la didáctica específica se nutre del contexto en el cual se imparten procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite anclar los diferentes escenarios de enseñanza deportiva como las EFD en esta teoría; es decir, de allí emanan procesos que apuntan al origen de nuevas teorías emergentes.

Acosta (2012), en la investigación “Iniciación y formación deportiva: una reflexión siempre oportuna”, convoca a la reflexión, a partir de una revisión de los conceptos y las prácticas sobre la iniciación y la formación deportiva, a todos los implicados en este proceso. Se basa en la metodología de tipo exploratorio-descriptivo, explicada por Hernández *et al.* (2000), que responde a diversas características, como revisar una temática sobre la cual se presentan dudas, para aclarar e indagar nuevas perspectivas o ampliar las existentes. La problemática por abordar es particular al deporte nacional y pretende evaluar la posibilidad de constituirse como línea de investigación al interior de la Facultad de Ciencias de Deporte de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A. La investigación se realizó bajo las características de diseño de investigación no experimental longitudinal, que analiza los cambios, a través del tiempo de un evento, una comunidad, un fenómeno, una situación o un contexto (Hernández *et al.* 2000). Cumple con la característica de describir y de reflexionar sobre los

cambios, por medio del tiempo de la categoría, deporte e iniciación y formación deportiva.

Después de analizar algunos referentes investigativos y teóricos, podemos suponer que si bien todos los antecedentes hacen referencia a los conceptos que se pretende abordar, se percibe que poco se ha investigado en los contextos extraescolares, si bien, lo hallado hasta el momento de este escrito, investigaciones que apuntan a la educación hacen relevancia a los procesos Didácticos que emergen y se hacen relevantes para el conocimiento y la evolución educativa; también, el currículo oculto se hace visible en todos los procesos y contextos sociales, posiblemente de aquí emergen didácticas específicas que hasta hoy no se hacen visibles.

En cuanto al contexto extraescolar, en las normativas de la Ley 115: Ley General de Educación, se margina debido a la prioridad y al enfoque que se da a la educación formal, escenario de los procesos investigativos más relevantes, aunque los contextos extraescolares hacen parte de procesos de enseñanza. Debido a las condiciones y fenómenos que allí se dan, se pueden detectar aspectos relevantes para la investigación: docentes empíricos, docentes formados desde la experiencia, docentes titulados, docentes no remunerados, que hacen relevante y significativo sus procesos, y que hacen de todo este contexto, fuente de información desde su sapiencia ante la “Didáctica” que ellos de alguna forma emplean en sus escenarios; para este caso, las EFD, desde el saber que con cada uno de ellos emerge en cada clase.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que la búsqueda bibliográfica ante el tema planteado de las Escuelas de Formación Deportiva hasta hoy ha sido escasa, en línea con lo que se viene efectuando, se puede deducir que este camino de iniciación deportiva en diferentes deportes se hace consecuente y constante la fecha de 1991, la cual

conlleva, para la pertinencia de la presente, indagar en la importancia de la misma, motivo relevante para tomarla como un criterio de inclusión en rango de tiempo para búsqueda de antecedentes y la investigación que se viene planteando; para ello, se toma la combinación de diferentes palabras clave como los son las ya identificadas. La presente se desarrolla desde un enfoque comprensivo interpretativo, parte de un análisis documental, en el cual a partir del estudio de 23 artículos y 11 investigaciones se evidenció una tendencia significativa: en su mayoría se apunta a la investigación extraescolar en las Escuelas de Formación Deportiva desde la técnica y la táctica, procesos de entrenamiento y fortalecimiento en edades escolares y de infancia, el cómo mejorar las capacidades en determinadas edades, pero poco se evidencia una tendencia al ámbito educativo desde dicho contexto, es por ello que la población en el presente documento parte de una unidad de trabajo en la cual se realizó una búsqueda sistemática a través de motores de búsqueda dispuestos en diferentes universidades de Colombia, Brasil, Chile, España; además, se han depurado hasta hoy criterios de búsqueda para 2 idiomas como lo son el español y el portugués. Con todos esos elementos descritos, la metodología utilizada permite un acercamiento a la realidad y la fuente del conocimiento que emerge de los escenarios de EFD interactúan allí las veces que sea necesario para develar el conocimiento didáctico y teorizar ante lo que de allí puede emerger, así mismo se puede identificar que existen vacíos en el saber del profe empírico a partir de lo ya planteado, vacíos en los métodos y en las mismas políticas que tienen un precedente importante.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La educación extraescolar se origina de una problemática social; el cambio de generaciones, la evolución y la liberación de una sociedad actual así lo requieren, pues se hace necesario la apertura de escenarios en los cuales se oriente, a nivel deportivo o de enseñanza, cierto tipo de actividades que para el proceso de niños y jóvenes se hace relevante en la sociedad reinante. Con el auge de los deportes

y los reconocimientos que se han alcanzado a nivel olímpico se han construido íconos sociales que todos quieren seguir y alcanzar, es por ello que emergen actividades enfocadas a tal fin y a nivel deportivo son llamadas Escuelas de Formación Deportiva, allí se aporta al conocimiento corporal del niño, a desarrollar sus capacidades físicas y coordinativas, a través de actividades en un espacio de una o dos horas, 3 o 4 veces a la semana. “Esta situación ha derivado en la utilización en nuestra sociedad, de forma casi masiva, de actividades fuera del horario escolar que apoyen, complementen y potencien no solo el rendimiento escolar del alumno, sino también su propio desarrollo personal y otros aspectos como el ocio, la salud, los valores, etc”, en términos de Moriana, Alos, Alcala, Pino, Herruzo y Ruiz (2006)

Estos espacios permiten percibir que allí se dan procesos educativos que se imparten desde la enseñanza técnico/táctica y en algunos momentos se suministran procesos que forman al ser, desde la parte ética e integral, ya que se dan desarrollos sociales en el cual el niño, la niña y los jóvenes aprenden a socializar con los demás. Según Moriana et al. (2006), en su artículo sobre actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria “Los resultados indican que el grupo que realiza actividades fuera del horario escolar obtiene mejor rendimiento académico, especialmente los que desarrollan actividades de estudio, apoyo o clases particulares y los que realizan actividades mixtas (de tipo deportivo y académico)”. Dentro de este marco de ideas es indiscutible que se den procesos pedagógicos y didácticos, desde el conocimiento que el “Profe” imparte en estos espacios que no solo aportan a nivel corporal sino que al parecer aportan al rendimiento académico fundamental para la formación del ser; por esa razón, se cree que allí yace oculta una didáctica específica que, posiblemente, cambiaría la forma de mirar estos procesos, que hoy únicamente son vistos como escenarios en los cuales el niño solo ocupa su tiempo libre, mientras los padres cumplen con sus funciones laborales, para desde allí aportar a la teoría del conocimiento, considerando que “los fenómenos de enseñanza-aprendizaje son socio-sistemas complejos de comunicación,

investigación y construcción de conocimientos” (Porlan, 1991). Es así como en los contextos extraescolares de la actualidad posiblemente existe una didáctica, desconocemos que tipo de didáctica y se desconoce si realmente esta subyace en estos escenarios, la importancia de comprender e interpretar estos fenómenos sociales radica en aquello que yace oculto y que hoy hace parte simplemente de los procesos algunos empíricos, otros establecidos que sobreviven en canchas de barrio o coliseos. El contexto extraescolar hace parte de la cultura social, pues bien dentro de cada espacio de socialización se evidencian procesos de enseñanza aprendizaje, que son irradiados desde la sapiencia de un “profe” que dirige sus prácticas, es evidente que si hablamos del empirismo posiblemente existan allí vacíos de conocimiento pero esto no limita la existencia de una posible didáctica específica o de algún saber que suscita en cada uno de estos sujetos educativos. En su tesis doctoral sobre la teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional (las concepciones epistemológicas de los profesores), Porlan (1991) en una de sus conclusiones determina lo siguiente: “se detecta también en los profesores una tendencia a que se incremente la influencia, la tendencia anterior con los años de experiencia”. Es así como la experiencia de un sujeto permite que éste de alguna forma imparta procesos de enseñanza aprendizaje que posiblemente oculta en ellos una didáctica en dicho “profe”.

Si bien se han realizado investigaciones en dicho contexto hasta hoy no se evidencia un soporte teórico que aborde dicha problemática que es un fragmento de lo que se pretende lograr. A partir de la experiencia de cada sujeto se sustentan las bases del conocimiento que cada uno imparte dentro de cada uno de estos escenarios que hoy quieren ser indagados e identificados con el fin de identificar qué es lo que allí se concentra y yace oculto para la sociedad, la teoría del conocimiento, la educación y la misma cultura deportiva.

CONCLUSIONES

Se hace relevante, a partir de la búsqueda de antecedentes, la importancia de iniciar procesos investigativos en los contextos extraescolares, ya que es de resaltar esa concepción inmersa, que existe ante el conocimiento y aporte educativo, más aún cuando en Colombia, la educación presenta algunos déficits en dichos procesos de enseñanza, aprendizaje, ámbito coordinativo, motriz y motor en los niños, niñas y jóvenes.

Por tanto, se deben tener en cuenta aquellos saberes innatos que “el profe” durante sus clases imparte, ya sea de procedencia empírica, formativa o profesional. Cada conocimiento se hace de alguna forma invaluable, pues la experiencia hace parte del ser y sus conocimientos, los cuales forman sistemas de enseñanza y aprendizaje en el aula extraescolar y permiten especular que allí existen procesos didácticos específicos inmersos por develar. Cabe resaltar que no siempre el empirismo actúa de una buena forma educativa y en algunos casos específicos, este saber innato sirve de aporte a algunos procesos, no todos los “profes” empíricos imparten de una buena forma su saber y lo que hacen es afectar procesos de enseñanza y aprendizaje, alejándose del ser elemental de la Didáctica al impartir “conocimiento”.

En ese orden de ideas, es de suma importancia concluir estudios relacionados con dicha posición y planteamiento Investigativo, puesto que es posible que emerjan teorías propias de la Didáctica, que aporten a la Educación, desde este tipo de investigaciones, para así concluir de una forma amplia y concreta ciertos pensamientos que hasta hoy se presentan como hipótesis inicial.

Cabe resaltar que, hasta la fecha, en lo indagado no se evidencian, de forma congruente, investigaciones de educación extraescolar, direccionadas en el campo de Escuelas de Formación, en el concepto de didáctica o didáctica específica; por ello, dicha pretensión investigativa se hace pertinente e innovadora para el campo educativo y la teoría del conocimiento.

El “Profe” independientemente de donde emerge su conocimiento, sea establecido desde la formación, la experiencia o el empirismo, realiza procesos de enseñanza y aprendizaje que en muchas ocasiones solo él desde su conocimiento imparte de forma congruente, lo que no lo hace inferior a aquel “profe” que cumple con todos los componentes inmersos, el conocimiento adquirido por la formación profesional, la experiencia y la didáctica innata.

REFERENCIAS

- Acosta, E. R. (2012). Iniciación y formación deportiva: una reflexión siempre oportuna. *U.D.C.A act. e div Cient 15 (supl.olimpismo)*, 57-65.
- Alzate, O. E. (julio de 2014). *Pensamiento crítico dominio específico en la didáctica de las ciencias*. Recuperado el 18 de abril de 2019, de Scielo: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0121-38142014000200003&ing=en&tlng=es
- Ayala, J. E. (2015). Acciones y reflexiones en torno a una didáctica con y desde la motricidad en las aulas universitarias. *Revista de Investigaciones UCM*, 15, 168-179.
- Sánchez Bañuelos F. (1984). Bases para una didáctica de la Educación Física y el Deporte Gymnos. Madrid.
- Bennett N, L. J. (2004). *Hidden curriculum in continuing medical education. J Contin Educ Health*.
- Blazquez, D. (1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. En D. B. Sanchez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pág. 19). Barcelona España: INDE.
- Chacon, F. (2006). Los padres/ Madres de las Escuelas Deportivas Municipales Ante la práctica Deportiva de sus Hijos. *Comunicación*, 181-197.

- Henríquez, R., Pagés, J. La investigación en didáctica de la historia. *Educación XX1*, [S.l.], v. 7, jun. 2012. ISSN 2174-5374.
Disponible <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330>>. Fecha de acceso: 19 jun. 2019
- Hernández Moreno, J. C. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Aplicación a la Educación*. Barcelona: Inde.
- Murcia, N., Taborda J, y Angel, L.F. (2004). *Escuela de Formación Deportiva y Entrenamiento Deportivo Infantil*. Manizales, Caldas: Kinesis.
- Moriana, J. A.; Alós, F., Alcalá, R.; Pino, M. J.; Herruzo, J. y Ruiz, R., Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea] 2006, 4 (Enero-Abril) : [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2019]
Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123488002>> ISSN
- Porlan, R. A. (1991). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional (las concepciones epistemológicas de los profesores). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional (las concepciones epistemológicas de los profesores)*. DIALNET Universidad de la Roja.
- Roberts JH, S. T. (2010). *Marginación institucional y resistencia estudiantil: barreras para aprender sobre cultura, raza y etnicidad*. Adv Health Sci Educ 2010.
- Rodrigo, J. P. (17 de junio de 2012). *La investigación didáctica de la historia*. Recuperado el 20 de 10 de 2018, de Revista UNED:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionxx1/article/view/330>
- Tamayo, Ó. E. (2006). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos Universidad Santo Tomas*, 233.
- Tamayo, O. E. (2014). Pensamiento crítico dominioespecífico. *TED*, 45.
- Villora, G. C. (2009). el concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Dialnet*, 14-20.

I

**AULA INVERTIDA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA EL
PROFESORADO UNIVERSITARIO**

**FLIPPED CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF TRAINING FOR
UNIVERSITY TEACHERS**

Dora Luz Álvarez García¹

dlalvarez@uniquindio.edu.co

Universidad del Quindío

Armenia, Colombia

Universidad Católica de Manizales

Manizales, Colombia

¹ Economista (Universidad la Gran Colombia de Armenia). Estudiante de Maestría en Pedagogía (Universidad Católica de Manizales). Especialista en gerencia Educativa (Universidad Católica de Manizales). Asesora Pedagógica Unidad de Virtualización de la Universidad del Quindío, Armenia (Colombia).

Resumen

En la Universidad del Quindío se acogió la estrategia Aula invertida para los programas bajo la modalidad a distancia, con el propósito de fortalecer sus procesos de enseñanza y aprendizaje, que le permiten estar en línea con las nuevas tendencias en educación, las cuales, proponen la implementación de las TIC en armonía con estrategias pedagógicas, para que el estudiante asuma un papel protagónico en su formación. Esta estrategia, ya ha sido implementada en el ámbito educativo con buenos resultados, puesto que favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de la incorporación de las TIC, de metodologías activas y de la transformación de los roles estudiante y profesor. Sin embargo, estrategias innovadoras como el aula invertida no se introducen de manera sencilla en las instituciones, por ello, es preciso establecer procesos en los que se incluyan los actores que están involucrados; para el efecto, son los profesores unos de los principales, ya que su formación en la estrategia es una condición necesaria para su implementación.

Este artículo tiene como propósito presentar los avances de la investigación “Aula Invertida, una Experiencia de Formación para el Profesorado Universitario”, la cual plantea como eje central el siguiente interrogante: ¿cómo contribuir a los procesos de enseñanza de los programas bajo la modalidad a distancia de la Universidad del Quindío, a partir de la formación de profesores en la estrategia aula invertida? Para dar respuesta a la anterior pregunta, se tomó como muestra un grupo de profesores del programa de Administración Financiera, modalidad distancia, de la universidad, que en este momento, involucran la estrategia en su proceso de enseñanza. La investigación aquí presentada es de naturaleza cualitativa, utiliza como diseño metodológico la Investigación Acción, mediante un proceso de formación del profesorado en la estrategia. Los resultados preliminares obtenidos de la primera fase de la investigación, dan cuenta de la importancia de la formación profesoral, pues a partir de esta, se evidencia una mayor consciencia del profesorado, acerca de todas las bondades que les puede aportar la estrategia en su proceso de enseñanza, aspecto último, que no sucedía inicialmente.

Palabras clave: Aula Invertida; Formación; TIC; Estrategia.

Abstract

The Flipped Classroom strategy for programs under the distance mode was accepted by the University of Quindío with the purpose of strengthening its teaching and learning processes, being consistent with the new trends in education, which propose the implementation of ICT in harmony with pedagogical strategies, which allow the student to assume a leading role in their training. This strategy has already been implemented in the educational field with very good results, since it favors the teaching and learning process from the incorporation of ICTs, active methodologies and the transformation of student and teacher roles. However, innovative strategies such as the inverted classroom are not easily introduced in institutions, therefore, it is necessary to establish processes that include the actors involved, one of the main ones being teachers, with their training in the strategy necessary for the implementation of it. The aim of this article is to present the progress of the research “Flipped Classroom, A Training Experience for University Teachers”; which raises as a central axis the following question: how to contribute to the teaching processes of the programs under the distance mode of the University of Quindío, from the teacher training in the flipped classroom strategy? In order to answer the previous question, we took as a sample a group of the financial management professors distance mode of the university, whom at this moment are involving the strategy in their teaching process. The research presented here is of qualitative nature, using as a methodological design, the Action Research, through the creation of a course for teachers training in the strategy. The preliminary results obtained from the first phase of the research, give an account of the importance of teacher training, since from this, there is evidence of greater awareness of teachers, about all the benefits that can bring the strategy in their process of teaching, last aspect, which did not happen initially.

Key words: Flipped Classroom; Training; ICT; Strategy.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, con la llegada de las tecnologías de la información y comunicación, en especial internet, nuestra realidad ha tenido un cambio profundo, el cual, no puede ser ajeno al contexto educativo, en el que, necesariamente, las instituciones han tenido que adaptar sus procesos académicos hacia nuevas formas de enseñar y aprender vinculadas a la incursión de dichas tecnologías en la educación. Lo anterior, rompe paradigmas en los que la escuela era el único espacio de formación de los estudiantes y, por lo tanto, el profesor era el centro del conocimiento, esto, ha sido revaluado completamente, pues con todo el cúmulo de información que tienen los estudiantes disponibles la formación se ha salido de las aulas, y, en consecuencia, tanto el rol del profesor, como el del estudiante, han sufrido grandes cambios. Ahora, el estudiante tiene un papel principal y es responsable de su formación y, el profesor, se convierte en un guía que lo orienta en ese proceso formativo, en otras palabras, es un gestor del aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, y limitándolo a la educación universitaria, Gairin, Feixas, Guillamon y Vilamitjana (2004) nos dicen que:

El profesor universitario, en esta nueva perspectiva, deja de ser un mero transmisor de conocimientos dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico, pero también profesional y personal. La formación del estudiante no tiene, así como único escenario la clase, sino todo el abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos diseñados a cumplir con ese objetivo: bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y en el entorno, etcétera (p. 65).

La pregunta que surge ante esto es ¿los profesores universitarios en Colombia tienen la formación suficiente para asumir y desenvolverse en su nuevo rol? , investigaciones realizadas sobre la formación del profesorado universitario, en el manejo e incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han encontrado dos grandes realidades de carácter significativo: la baja o escasa capacitación tecnológica por un lado; y por otro, el escaso uso didáctico que se hace de los recursos tecnológicos que los profesores tienen a su disposición (Sigurjerisson, 1996; Spots y Bowman, 1995; Fisher, 1996; Castaño, 1994; Fernández Morante y Cebreiro, 2002; Raposo, 2004; Jones, 2004; Pérez Lorino, 2008; García Valcárcel y Daneri, 2008; Duart y otros 2008). Todos estos estudios dan cuenta de la necesidad de incorporar en las instituciones planes específicos de formación al profesorado. En la presente investigación, se profundiza en la segunda realidad, es decir, en el uso didáctico y pedagógico de los recursos tecnológicos, a través, de la estrategia aula invertida, por ello, el reto actual, es ante la formación docente para la aplicación pedagógica y didáctica de las TIC en la estrategia.

En concordancia con lo anterior, y en relación con la universidad del Quindío, surge la necesidad de una propuesta de formación para los profesores del programa de Administración Financiera, modalidad distancia, quienes actualmente están trabajando con la estrategia de enseñanza Aula Invertida, en la que el profesor tiene un rol diferente al tradicional y es uno de los pilares de la estrategia, por esto, es necesario que éste interiorice las bondades de la misma, la conozca y la ponga en marcha a profundidad. Esta investigación tiene como conceptos fundamentales: la modalidad a distancia, el aula invertida y la formación del profesorado universitario, los cuales se presentan a continuación.

- **El aula invertida en la modalidad a distancia**

Históricamente, los padres de la educación a distancia, son Isaac Pitman y Ana tickner; en 1840, el inglés Isaac Pitman programó un sistema de taquigrafía a base

de tarjetas e intercambió postal con los alumnos, y en 1873 la norteamericana Anna E. Tickner realizaba intercambio de correspondencia entre profesores y estudiantes, ellos, no se imaginaron que esas acciones formativas pudieran marcar el inicio de otra forma de enseñanza diferente a la tradicional presencialidad.

Teniendo en cuenta estos primeros acercamientos de Isaac Pitman y Anna E. Tickner, la educación a distancia surgió ante la demanda de formación de la era postindustrial, además, de los avances sociopolíticos, la carestía de los sistemas convencionales, el querer aprender a lo largo de la vida, la necesidad de educarse de aquellos que estaban alejados de las ciudades en las que no existían las posibilidades de formación, aquellos que trabajaban, y los horarios no les permitían estar en la educación convencional, las amas de casa, los hospitalizados, los discapacitados, los reclusos, etc. , así, se desarrolló, gracias a los avances en el ámbito de las ciencias de la educación y las transformaciones tecnológicas. Ante lo anterior, para García Aretio (2014) “la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal” (p.19).

Es entonces, otra forma de enseñar y aprender en la que el profesor y estudiante no están siempre en el mismo espacio al mismo tiempo, para García Aretio (2014), la educación a distancia se va afianzando, porque a través de ella, se pueden ofertar programas educativos y de formación de alta calidad, ya que su eficacia está probada, pero deben cumplir los siguientes requerimientos mínimos: contenidos y materiales de calidad, tutoría integral, comunicación e interacción, organización y planificación institucional, tecnologías; todo enmarcado dentro de unos lineamientos pedagógicos.

Para que lo anterior funcione, es vital contar, dentro de las instituciones, con procesos que garanticen la calidad de la educación a distancia, entre ellos, está la

manera como se desarrolle esa mediación pedagógica que es fundamental en esta modalidad y que Prieto (1999) la define como: “el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (p.9). Lo que apunta a la forma de llevar los contenidos a los estudiantes, de modo que los recursos utilizados sean claros, de fácil acceso y cumplan siempre con el sentido para los cuales fueron creados.

Ante esto, es necesaria la incorporación de las TIC en esta mediación pedagógica como una forma para llegar a los estudiantes de una manera diferente, más creativa, más interactiva, que hagan que ellos se sientan más cercanos a este proceso de enseñanza, ya que están articuladas a su contexto, como un medio, acompañadas de un fin pedagógico. Al respecto Cabero (2016) nos indica que:

La transformación de la enseñanza centrándonos exclusivamente en la incorporación de nuevos y más poderosos materiales de enseñanza es una medida baldía. Se sigue ignorando que los medios, cualquiera de ellos, por sí solos no cambian ni transforman la enseñanza, y menos aún si no se hace en relación con el resto de componentes” (p.3).

Esto nos lleva a confirmar que las TIC deben estar estructuradas dentro de los proyectos pedagógicos de las instituciones, a través de estrategias que permitan esa combinación tan importante entre las TIC y la pedagogía, es por ello, que la universidad del Quindío acogió el aula invertida, la cual, es considerada por García Aretio (2014) como una de las tendencias metodológicas de la educación a distancia en los próximos años.

El aula invertida surgió cuando sus autores fundacionales Jonathan Bergmann y Aaron Sams (2012), que son profesores en Estados Unidos, descubrieron un software para grabar sus presentaciones, las cuales, publicaron en internet para

aquellos estudiantes que habían faltado a clases, estas grabaciones se propagaron rápidamente entre todos sus estudiantes; en consecuencia, los profesores evidenciaron una mejora en el proceso de aprendizaje de estos, lo que los llevó a dar charlas por todo el país, y así, fue como se difundió la estrategia. En su libro *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* del 2012, los autores describen el aula invertida como una estrategia en la que la explicación que se da en las clases tradicionales ahora se visualiza en casa, por lo tanto, en clase se desarrollan diferentes actividades, en las cuales los estudiantes guiados por el profesor aplican los conceptos.

Diferentes autores han estudiado esta estrategia y han realizado valiosos aportes a la misma, entre ellos, podemos destacar a Hamdan, McKnight, McKnight y Arfstrom (2013), quienes plantearon cuatro pilares fundamentales del modelo que numerosos autores citan y que deben considerarse en su implementación, estos son:

- Ambientes flexibles: el estudiantado puede elegir cuándo y dónde aprenden, es decir, el aprendizaje no está limitado a un horario y a un espacio físico determinado (aprendizaje ubicuo) (Burbules, 2012).
- Cultura de aprendizaje: se basa en un modelo educativo centrado en el estudiantado, en el cual, se prioriza el tiempo en aula para desarrollar actividades dinámicas que posibiliten profundizar el conocimiento y desarrollar en el estudiantado niveles de pensamiento superior. Se valora positivamente la retroalimentación permanente y oportuna por la parte docente.
- Contenido intencional: es relevante establecer los resultados de aprendizaje esperados, para generar un diseño con las temáticas a abordar y actividades que serán realizadas en aula o de forma autónoma por parte del estudiantado.
- Docente profesional: se requiere un personal docente flexible, dispuesto a establecer mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un rol de guía y facilitador; un docente planificado, es decir, que seleccione recursos o metodologías de trabajo que tenga presente los resultados de aprendizaje esperados, el tiempo efectivo a utilizar en las diferentes actividades dentro y fuera del aula, y el tipo de instrumentos evaluativos que permitan monitorear los logros

alcanzados por el alumnado, con ello, hará la práctica docente más efectiva y eficiente (p.8).

Por su parte, los autores Javier Tourón y Raúl Santiago (2015), desarrollaron un modelo de aula invertida en el cual plantean que:

No se trata, naturalmente, de utilizar la tecnología porque sea una exigencia de lo moderno y actual, más bien se trata de ver cómo la tecnología se puede poner al servicio de un diseño pedagógico que promueva unos aprendizajes a la altura de las necesidades de la educación y la sociedad actuales (p.5).

Lo que plantean estos autores está alineado, no solo con las TIC, sino con el potencial pedagógico en este modelo, debido a que tiene como protagonista al estudiante, mencionando como principales beneficios los siguientes:

- Permite a los docentes dedicar más tiempo a la atención de las diferencias individuales.
- Es una oportunidad para que el profesorado pueda compartir información y conocimientos entre sí, con el alumnado, las familias y la comunidad.
- Proporciona al alumnado la posibilidad de volver a acceder, tantas veces como sea necesario, a los mejores contenidos generados o facilitados por sus profesores.
- Crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula.

Estos beneficios nos llevan a pensar en el modelo de aula invertida como aquel que plantea darle la vuelta a la clase, de manera que los estudiantes tienen a su disposición, de manera permanente, los recursos educativos creados por sus profesores; mientras que estos pueden en clase promover en sus estudiantes actividades que les permitan analizar y crear en un contexto colaborativo. Según Tourón y Santiago (2015):

El Aula Invertida puede servirnos como palanca para el cambio, no sólo en nuestras aulas sino en el contexto del paradigma de enseñanza global. Lejos de un modelo tradicional en el que los maestros sean meros transmisores de conocimiento y sí hacia un modelo en el que los profesores se comporten como facilitadores, guías, dinamizadores, que observan cuidadosamente a sus estudiantes, identifican sus necesidades de aprendizaje y los guían para que alcancen el máximo de su potencial intelectual, afectivo y social (p.223).

Así, los estudiantes pueden aprender a su propio ritmo, disponiendo de los recursos necesarios para hacerlo y en el que el papel del profesor es fundamental, pues este debe llevar a sus estudiantes a que encuentren, a través de su guía, el aprendizaje que requieren para un óptimo desempeño en su materia, si esto no ocurre, la enseñanza en Aula Invertida no pasará de ser un repositorio en plataforma de videos, lecturas y demás recursos, sin un sentido perceptible. En otras palabras, la tarea del profesor consiste, por un lado, en diseñar actividades, tanto para el antes como para durante la clase, de manera tal que utilice diferentes metodologías que fomenten el aprendizaje activo y cooperativo de los alumnos; por otro lado, en convertirse en facilitador y guía del proceso de aprendizaje. Pero para que este cambio de rol ocurra, es necesaria su formación.

- **La formación del profesorado universitario**

Esta investigación se lleva a cabo en la universidad del Quindío, en la que el contexto, al igual que en la mayoría de las universidades, es diferente a otras instituciones educativas. Uno de los aspectos en los que se refleja esta diferencia radica en el tipo de profesionales que ejercen la docencia, pues estos, son formados más en su disciplina que en pedagogía, por ello, es inminente la necesidad de que la institución instaure sus propios procesos de formación,

teniendo en cuenta además variables que inciden en la formación del profesor universitario como las que expone Zabalza (2014), estas son:

- Variables referidas al profesorado (edad, nivel intelectual, tiempo disponible),
- Variables referidas al contexto institucional (proceso de socialización profesional, presiones para la estabilización y progreso y condiciones laborales), y
- Variables referidas a la formación (oferta formativa, acreditación y efectos de la formación)

Lo anterior, es muy importante, ya que cuando se diseña una formación para el profesorado universitario hay que tener en cuenta estas variables, por un lado, las referidas al profesorado, porque se debe saber cuáles son las condiciones en las que se encuentran los profesores que van a recibir la formación; también, las referidas al contexto institucional, puesto que la formación está determinada por una necesidad de la universidad y; por último, las referidas a la formación, porque tiene efectos determinantes en la práctica de los profesores.

Para Zabalza (2014) entre todas las funciones que deben tener los programas de formación del profesorado universitario existen tres que sobresalen: “Lo que puede aportar a la construcción de identidad del docente, su función básica de mejora del aprendizaje y sus aportaciones al desarrollo institucional” (p.44). Se entrará entonces a analizar cada una de las tres funciones planteadas por Zabalza.

- *Aporte a la construcción de identidad del docente*: esta es una característica muy importante, por cuanto la formación del profesorado universitario debe contribuir a un proceso de reflexión, en el que este se dé cuenta de las transformaciones de su rol y de que su identidad como profesor puede estar sujeta a cambios enmarcados por el proceso dinámico del contexto. Lo anterior, se hace necesario al interior de las instituciones, pues aunque muchos profesores tengan la percepción de que su rol sigue siendo el mismo, es evidente que estamos ante una fuerte transformación

educativa; teniendo en cuenta, por ejemplo, la implementación en las instituciones de estrategias como el aula invertida, donde los profesores ya no son la fuente principal de información y quienes controlan todos los aspectos de aprendizaje, sino quienes guían y facilitan el aprendizaje permitiendo al estudiante ser más responsable del mismo; lo anterior requiere cambios en las competencias del profesorado que le deben llevar a tener una consciencia sobre la importancia de estar en constante construcción de su identidad.

- *Mejora del aprendizaje:* los procesos de formación institucional deben conducir al profesor a mejorar su aprendizaje y por consiguiente su saber, lo que se ve reflejado en el momento de la enseñanza, es decir, en la práctica, esto es más importante aun cuando la formación tiene repercusión en los procesos pedagógicos, que tal como se mencionó anteriormente, es una falencia de un número importante de profesores universitarios.
- *Aportaciones al desarrollo institucional:* la razón de ser de las instituciones educativas deben ser los estudiantes, por ello, estas deben estar en permanente búsqueda de mejoramiento de sus procesos, entre los cuales, se encuentran los de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la universidad del Quindío, se vio la necesidad de realizar una actualización a su política académica, la cual, busca entre otras cosas, incorporar el uso de las TIC para disminuir las barreras de tiempo y espacio que permitan mejorar las posibilidades de educación a los estudiantes que no tienen facilidad de acceso.

Así, la universidad plantea estrategias de desarrollo institucional como el aula invertida, por lo tanto, a través de su plataforma *Moodle* pone al alcance de los estudiantes contenidos y recursos educativos como videos, infografías, mapas mentales, entre otros, con el fin de que sean revisados de manera autónoma antes de las sesiones presenciales, esto último, se realiza con el acompañamiento del profesor y compañeros de manera virtual, además de desarrollar las funciones cognitivas de orden inferior (Recordar - Comprender - Aplicar); mientras que las funciones cognitivas de orden superior (Analizar - Evaluar - Crear) son ejercitadas en la clase, a través de metodologías activas (estudios de caso, aprendizaje por proyectos, etc.) con el acompañamiento del profesor y en un ambiente cooperativo; por lo anterior, la necesidad de la formación del profesorado en una

estrategia como el Aula Invertida es la apuesta que la universidad hace para lograr la integración de las TIC en la metodología distancia.

Ante lo anterior, el objetivo general de esta investigación es contribuir a los procesos de enseñanza, del programa Administración Financiera modalidad distancia de la Universidad del Quindío, a partir de la formación de profesores en la estrategia de Aula Invertida; iniciando con los profesores del programa Administración Financiera, que, por el momento, es el único programa avalado por el Ministerio de Educación Nacional para implementar la estrategia.

METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

La presente investigación es de naturaleza cualitativa, ya que incorpora la voz activa de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos. Para Sandín (2003):

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p.123).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación cualitativa es afín a este trabajo, por cuanto se relaciona con nuevas prácticas educativas que deben implicar una formación docente, necesaria para la transformación adecuada del contexto.

El diseño de investigación elegido para esta propuesta es la Investigación Acción, para alcanzar el objetivo expuesto, se trabajan los ciclos propuestos por Hernández, Fernández y Baptista (2014), así:

- Detección y diagnóstico del problema de investigación.
- Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.

- Implementación del plan y evaluación de resultados.
- Realimentación, la cual, conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (p.498)

En concreto, los ciclos se desarrollan así:

- **Primer ciclo o detección y diagnóstico del problema de investigación**

En este primer ciclo se presenta como problema de investigación la necesidad de formación del profesorado en la implementación de la estrategia de enseñanza Aula Invertida, en el programa de Administración Financiera, modalidad distancia, de la universidad del Quindío.

Para llegar a este diagnóstico, se utilizaron dos medios:

- Entrevistas con los profesores que habían puesto en marcha la estrategia.
- Notas de campo, en las que se realizó inmersión en las aulas de profesores que estaban usando la estrategia.

Estas entrevistas y notas de campo proporcionaron las evidencias necesarias para plantear la elaboración del plan.

- **Segundo ciclo o elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.**

En esta investigación, en el segundo ciclo, se elabora un plan de formación para Aula Invertida en Aula Invertida, para los profesores de Administración Financiera que estaban implementando la estrategia de Aula Invertida en sus prácticas (20 profesores), el plan se desarrolló de tal manera que pudiera cumplir con la competencia de: “analiza las implicaciones pedagógicas y didácticas de aula invertida, mediante un plan de formación, para potenciar la implementación de la estrategia en su quehacer docente”. El siguiente es el plan de formación.

*Plan de formación en Aula Invertida profesores de Administración Financiera,
modalidad distancia, Universidad del Quindío.*

Población: profesores de Administración Financiera modalidad distancia (12 profesores ocasionales de tiempo completo y 8 catedráticos, los cuales, tienen en común la implementación de la estrategia Aula Invertida en sus prácticas).

El plan de formación se diseñó en cuatro momentos:

Primer momento: proceso de sensibilización en la estrategia.

Se plantea una campaña de sensibilización, con el fin de empezar a involucrar a los profesores del programa de Administración Financiera con la estrategia Aula Invertida, desde una visión general de la misma, que les permita generar conciencia acerca de la necesidad de participar en el proceso de formación.

Segundo momento: diseño del aula virtual en Moodle.

En el proceso de construcción del segundo momento, fueron desarrolladas las siguientes acciones:

1. Selección de la temática y del material para desarrollar el aula virtual.
2. Elaboración de los recursos digitales para apoyar la explicación de los temas.
3. Diseño del curso en Moodle.

Tercer momento: planeación de la sesión presencial.

Para la sesión presencial se planearon diferentes actividades con los siguientes propósitos:

1. Poner en práctica los tres momentos del Aula Invertida.
2. Relacionar la Taxonomía de Bloom con los tres momentos del Aula Invertida.
3. Diferenciar el aula tradicional del Aula Invertida y cómo cambian los roles de estudiante y profesor de acuerdo con esta.
4. Socializar diferentes metodologías activas.

Cuarto momento: planeación de las actividades posteriores a la sesión presencial.

Luego de la sesión presencial, de vuelta al aula virtual, se planean las siguientes actividades para los profesores:

1. Foro de debate con el propósito de compartir una reflexión acerca del ejercicio realizado.
2. Diligenciar un formulario en Google, con los siguientes propósitos:
 - Evaluar la formación y conocer cuáles fueron los aprendizajes más importantes que adquirieron al realizarla.
 - Conocer cuáles son los aspectos acerca de la estrategia que manifiestan se deben profundizar.
 - Conocer cuáles son las dificultades que han identificado al aplicar el aula invertida en su proceso de enseñanza.

- **Tercer ciclo o implementación del plan y evaluación de resultados**

El tercer ciclo de la presente investigación se centra en la acción, su observación y evaluación. Esta, se inicia con un primer momento de sensibilización en la estrategia, la cual, se llevó a cabo en el segundo semestre del 2018. En el primer semestre del 2019, se realizó la formación del profesorado en los tres momentos del Aula Invertida así:

Implementación del plan y evaluación de resultados

Primer momento: proceso de sensibilización en la estrategia.

Evaluación: el proceso de sensibilización tuvo resultados positivos, por cuanto todos los que fueron convocados a los siguientes momentos continuaron con el proceso de formación.

Segundo momento: los profesores que están en formación entran en contacto con los contenidos y recursos educativos, a través de la plataforma virtual (Moodle).

Evaluación: se evidencia la participación de los profesores en plataforma, antes de la sesión presencial.

Tercer momento: en la sesión presencial, los profesores ponen en práctica (a través de diferentes actividades utilizando metodologías activas), los conocimientos que traen al interactuar previamente con la plataforma.

Evaluación: en la sesión presencial se evidencia el contacto de los profesores con la plataforma, ya que demuestran en el desarrollo de las actividades, su capacidad para crear, analizar, evaluar y reflexionar sobre los temas estudiados previamente. En este momento, al estar en contacto con los profesores y poder interactuar con ellos, respecto a la estrategia Aula Invertida, se muestran muy interesados en aprender acerca de esta, para mejorar su proceso de enseñanza y, por lo tanto, sus prácticas. Con la participación activa de todos, se logró dejar muy claros los tres momentos y su rol dentro de la estrategia, con el propósito de empezar a asumirlo.

Cuarto momento: los profesores vuelven a tener contacto con la plataforma, pero esta vez, con conocimientos más estructurados, que les permiten asumir posiciones críticas y evaluar los conocimientos adquiridos.

Evaluación: se evalúa positivamente a los profesores en este momento, ya que, al volver a tener contacto con la plataforma, estos demuestran una mayor claridad

acerca de la estrategia y del cambio de rol a asumir, esto se evidencia en su participación en el foro y en la encuesta desarrollada en formularios de Google.

- **Cuarto ciclo o realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.**

Con base en la encuesta realizada en el cuarto momento del ciclo anterior, diligenciada por los profesores que estuvieron en los diferentes momentos de la formación, se evidencia lo siguiente:

1. Todos los profesores manifestaron alcanzar algún tipo de aprendizaje en la estrategia aula invertida al realizar la formación, entre los cuales, se destacaron como los más importantes: la claridad lograda acerca de los tres momentos de la estrategia y el cambio que esto debe implicar con respecto a un aula tradicional.
2. Identificaron como principales bondades de la estrategia: la mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, y en cuanto a ellos como profesores, manifiestan que, a través de su proceso de enseñanza con la estrategia, pueden lograr un mejor desarrollo en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
3. Como aspectos a profundizar en un futuro proceso de formación destacan los siguientes:
 - Una mayor ampliación del tema de metodologías activas.
 - Más información acerca de: como planear, fomentar el trabajo colaborativo y evaluar en la estrategia aula Invertida.

Este ciclo de realimentación, evidencia la necesidad de llevar a cabo ajustes en el aula virtual que se creó para este plan de formación, en la cual, se profundicen los aspectos señalados por los profesores.

CONCLUSIONES

Al realizar esta primera fase de formación en la estrategia, se obtienen las siguientes conclusiones:

1. Hay una mayor motivación de los profesores, para llevar a sus aulas, a una transformación real a Aula Invertida, pues este tipo de formación hace que se sientan importantes para la institución, ya que manifiestan que para ellos es muy significativo que la Universidad tenga en cuenta sus necesidades de aprendizaje, así como lo menciona Zabalza (2014) nadie puede poner en duda la relación existente entre la calidad del profesorado y la calidad de la institución universitaria, lo que está estrechamente vinculado con los procesos de formación.
2. Los profesores entienden la importancia que tienen como pilares de la estrategia, y se muestran dispuestos a mejorar su proceso de enseñanza, a través de cambiar su rol de transmisores de conocimiento a guías y facilitadores, por lo tanto, comprenden que tienen entre sus labores, la selección de recursos y metodologías indicadas, para realmente llegar a sus estudiantes de manera mas creativa, cercana y contextualizada con su entorno, lo que debe finalmente lograr que estos sean más inquietos, analíticos y críticos.
3. La mayoría de los profesores identifican como uno de los principales obstáculos en la aplicación de la estrategia, que los estudiantes no hayan entendido su rol dentro de la misma, pero mencionan que al tener ellos claro su rol como profesores, es mas sencillo llevar a los estudiantes a comprender y aplicar el suyo.

4. Los profesores resaltan los que consideran serian los principales aportes de la estrategia Aula Invertida en su proceso de enseñanza, los siguientes:
- Las mejoras en el proceso de mediación pedagógica con los estudiantes.
 - La articulación de las TIC en el proceso de formación, a través de un acompañamiento permanente al estudiante, para que comprenda sus implicaciones pedagógicas.
 - La importancia de compartir en sus clases presenciales experiencias significativas, trabajo colaborativo y fomento a la investigación.
 - El mayor nivel de apropiación de conocimientos por parte del estudiante, lo que hacen que participen de forma más activa y que puedan construir un aprendizaje más significativo.
 - Construcción de una cultura diferente de aula, por parte del profesor y los estudiantes, a través de un cambio en sus actitudes y creencias, lo que los lleva a mejorar su manera de relacionarse e interactuar.

REFERENCIAS

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene, US: ISTE. Recuperado de <http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10759765>

Cabero, J (2016). Nuevas miradas sobre las TIC aplicadas a la educación. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/40732/Nuevas_miradas_sobre_las_TIC_aplicadas_en_la_educacion.pdf?sequence=1

Gairin Sallan, J. G., Feixas, M., Guillamon, C., & Vilamitjana, D. Q. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educacion Superior. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (49), 61-78.

García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. y Arfstrom, K. (2013). The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A review of flipped learning. Arlington, VA: Flipped Learning Network.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill Educación

Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación, fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.

Touron, J., & Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. Revista de Educación, 368, 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>

Zabalza, M. A., Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, 257, 39-54.