



III Simposio Internacional de Educación RIELEC  
Educación, diversidad, lengua y cultura  
EN ESPAÑOL & PORTUGUÉS

**NOVIEMBRE-12/14-2018**

Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo

Av. da Universidade, 308 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-040, Brasil

FEUSP

USP

redipe  
Red Iberoamericana de Pedagogía

Students' Association  
State University  
CINCYTAL

Associação de  
Professores  
Copa  
ripeme  
Associação de  
Pedagogos

USABC  
Associação de  
Pedagogos

**Título original**  
**Libro de investigación**  
***Educación, diversidad, lengua y Cultura. Rielec III***

Varios Autores

El ISBN del libro de investigación es: ISBN : 978-1-945570-73-5.

Primera Edición, Noviembre de 2018

**SELLO Editorial**  
Editorial REDIPE (95857440)  
Coedición: **Universidad de Sao Paulo**

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2  
Editor: Julio César Arboleda Aparicio

**Consejo Editorial Simposio**

***Universidad de Sao Paulo:***

-Valdir Heitor Barzotto, Facultad de Educación

***Comité de Calidad Redipe***

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

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

Carlos Arboleda A. PhD Prof Emerito, 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

Nancy Chacón Arteaga, Universidad de Ciencias Pedagógicas de Cuba

Claudia marín, Universidad Hispanoamericana, Costa Rica

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



## CONTENIDO

PRÓLOGO	6
GENERALIDADES	7
PRIMERA PARTE: PONENCIAS REDIPE	
<b>1. EL TEXTO ARGUMENTATIVO BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS Y LAS ELECCIONES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS DIRECCIONADAS POR EL ESTILO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE</b>	
Neira Loaiza Villalba, Universidad del Quindío	11
<b>2. EL PAPEL DE LA ACADEMIA EN LA TENSIÓN ENTRE LAS VIEJAS Y LAS NUEVAS FORMAS DE SER Y ESTAR FRENTE A LAS PANTALLAS</b>	
Leandro Arbey Giraldo Henao, Jaime Andrés Ballesteros, Luis Fernando Carrillo Holguín Universidad Tecnológica de Pereira	33
<b>3. MODELAMIENTO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE INGLÉS: PENSANDO CON EL CUERPO</b>	
Nidia K. Slomp Ordenes, Universidad de La Serena, Chile.	71
<b>4. LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	
MSc. Miraydis Suárez Acosta Y Dra. C. Prof. Titular. Martha Pons Rodríguez. Universidad de Camaguey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba	85
<b>5. PERTINENCIA DE INVESTIGAR LA CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS</b>	
Gloria Marlen Aldana de Becerra, Ángela María Bicenty Mendoza, Fundación Universitaria del Area Andina, Colombia	106
<b>6. PEDAGOGÍA DEL VUELO ¿REALIDAD O FICCIÓN?</b>	
Maria Marta Velazquez, Escuela Secundaria Biología Marina y Laboratorista N°1 Caleta Olivia – Pcia de Santa Cruz – Argentina	115

**7. EVALUACIÓN DE LA DOMINANCIA CEREBRAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ÁLVARO ULCUÉ CHOCUÉ EN EL RESGUARDO INDÍGENA ZENÚ EN EL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA, COLOMBIA**

**Efraín de Jesús Hernández Buelvas - Arney Alfonso Vega Martínez** Universidad del Sinú, Montería-Colombia. .... 123

**8. INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**Lic. Oscar David Bustos Torres, Dra. Karla Lariza Parra Encinas,** Universidad Autónoma de Baja California. ....138

**9. EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DE SU ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACION INICIAL DOCENTE**

**Rodrigo Ruay Garcés,** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de la Serena – Chile .....155

**10. LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: UNA PROPUESTA DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FRANCES LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES DE PRIMARIA** .....166

**Neira Loaiza Villalba, Ph D , Alexandra Botero Restrepo,** Mg. , Universidad del Quindío

**11. EVALUACION DE LOS MODELOS DE NEGOCIOS DE IDEAS INNOVADORAS Y EMPRENDEDORAS**

**Maria Eugenia Tovar, FUAA**

**Efren Ariza,** Economista PhD (c) Filosofía U Santo Tomás. ....192

**12. LOS MERCADOS VERDES, COMO ESTRATEGIA DE COMPETITIVIDAD PARA EL MUNICIPIO DE SAN BERNARDO CUNDINAMARCA<sup>1</sup>**

**Doris Amparo Babativa Novoa, María Eugenia Tovar Pinzón,** FUAA.....218

---

<sup>1</sup> Ponencia producto del proyecto de investigación CV2018-B27 “*Procesos de gestión para el logro de la productividad y competitividad en mercados sustentables para el consumo responsable, en el municipio de San Bernardo – Cundinamarca*”.

## PRÓLOGO

El presente libro de investigación, publicado bajo el sello Editorial Redipe en coedición con **Universidad de Sao Paulo**, Brasil, recoge algunos trabajos que derivan de procesos investigativos, seleccionados entre los participantes al **III Simposio Internacional**, : RIELEC: Educación, diversidad, Lengua y Cultura organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), en alianza con la Universidad de Sao Paulo- Facultad de Educación, Brasil, y desarrollado en las instalaciones de esta última, Sao Paulo, los días 12/14 de noviembre de 2018.

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.

**Julio César Arboleda, Ph D**

Director Redipe

[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)

## GENERALIDADES



**Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo  
Y Red iberoamericana de Pedagogía- REDIPE**

Invitan al

**III SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN RIELEC  
EDUCACIÓN, DIVERSIDAD, LENGUA Y CULTURA  
En español y portugués**

**Encuentro Redpar, Pares Académicos Iberoamericanos  
“Reflexiones, investigaciones, programas, modelos, enfoques,  
perspectivas, estrategias y metodologías”**

**Simposio Redipe 13 de noviembre**

**Seminario y Simposio: 12 al 14 de noviembre de 2018**

(las ponencias Redipe son el día 13. Los otros días corresponden al Seminario)

**Facultad de Educación Universidad de Sao Paulo- Sao Paulo, Brasil**

**Se otorga doble certificación: Seminario y Simposio**

Quienes deseen exponer o intervienen en español o en portugués

**Deriva un libro con ISBN cuyos textos de conferencia y ponencias figuran como capítulos.**

### **Apoyan:**

Southern Connecticut State University, Doctorados Educación Universidad de San Buenaventura Cali (Colombia) - Universidad Católica del Maule (Chile), Maestría Educación ICESI, Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, Universidad de Guadalajara, CIHCyTAL, Universidad Autónoma de Baja California (México), RIPAL, RIPEME, REDPAR, RIDGE, RIDECTEI. Otras.

### **DIRIGIDO A**

Docentes, estudiantes, directivos, pares académicos, agentes educativos e interesados de todos los niveles, áreas y ámbitos de la educación y del conocimiento.

### **EJES TEMÁTICOS**

Educación, lengua y cultura; lectura y escritura; innovación educativa; Educación en contexto e interculturalidad; Ética y valores; Educación y posconflicto; Infancias; Educación e Historia de las ciencias y la tecnología; Educación y Pedagogía (todos los temas y niveles de educación), Evaluación, currículo y didáctica; Educación y tic; Inclusión-diversidad; Emprendimiento y desarrollo (educativo, ambiental, social, sustentable); Dirección, Gestión y políticas educativas

### **PROPÓSITO**

Generar un espacio de intercambio entre estudiantes, directivos, asesores y profesores de lengua, así como de otras áreas y niveles de educación, que indaguen y participen activamente desde la educación en la construcción de espacios más humanos para la vida.

Constituir y/o fortalecer macroproyectos, redes y vínculos frente a los retos y desafíos de la educación, el mundo y la vida.

## COMITÉ CIENTÍFICO

### **Universidad de Sao Paulo:**

-Valdir Heitor Barzotto

### **Comité de Calidad Redipe**

Valdir Heitor Barzotto, Universidad de Sao Paulo, Brasil

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

Carlos Arboleda A. PhD Prof Emerito, 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

## PROGRAMACIÓN

### **DIA 12 DE NOVIEMBRE**

Local: Sala 128 , Bloco B, FEUSP

#### **15h20 – 15h45 – Abertura**

- **Valdir Barzotto** (Universidade de São Paulo - Brasil)
- **Julio Cesar Arboleda** (Red Iberoamericana de pedagogía, REDIPE - Colômbia)

#### **15h45 – 17h00**

- **Profa. Maria Marta Velazquez** (Escuela de Educación Técnica Biología Marina, Santa Cruz - Argentina)

#### ***Pedagogía del vuelo ¿realidad o ficción?***

- **Profa. Gloria Marlen Aldana** (Fundación universitaria del Area Andina, Colombia)  
***Calidad de sueño y calidad de vida en universitarios.***
- **Prof. Eduardo Vicuña Aguayo** (Universidad de Los Lagos Chile)  
***Consumo de drogas y percepción de riesgo en adolescentes de segundo medio en un establecimiento de la comuna de Osorno.***

### **DIA 13 DE NOVIEMBRE**

Local: Sala 147, Bloco B, FEUSP

#### **09h30 – 10h30**

- **Julio Cesar Arboleda** (Red Iberoamericana de pedagogía, REDIPE - Colômbia):  
***La comprensión edificadora: aportaciones didácticas, curriculares y discursivas***
- **Mariano Dubin** (Universidad Nacional de la Plata - Argentina):  
***Lenguas indígenas en las escuelas secundarias de las periferias de Buenos Aires***
- **Rodrigo Ruay Garcés**, Académico Universidad de la Serena  
***El profesor como investigador de su acción pedagógica en la formación inicial docente***

Intervalo de 10 minutos

10h40 – 11h50

- **Frederico Passini** (Universidade Estadual de Goiás):  
*Atividades Investigativas no Ensino de Ciências: História da Ciência, Sequência Didática E Sexualidade*
- **Rodrigo Ruay Garcés & Elvis Wilfredo Campos Palacios** (Universidad de La Serena), *Estrategias evaluativas que desarrollan aprendizaje de las habilidades de la lengua Inglesa, en estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico de dos escuelas de la región de Coquimbo – Chile*
- **Monica Madeira Freitas** (Escola Estadual Conselheiro Crispiniano):  
*O Reflexo da postura do Educador na inserção do aluno com doença crônica*

12h00 – 14h00

- **Almoço**

14h00 – 15h20

- **Angelina Fregonesi, Eloisa Galesso** (Beacon School):  
*Estudos brasileiros em escolas estrangeiras no Brasil*
- **Karen Mattos** (IC International Consultants):  
*Acolhimento e integração em escolas multiculturais.*
- **Diana Schuler** (Escola Neues Tor – Alemanha): *O Lugar da Língua Portuguesa no ensino bilíngue*

15h20 – 16h20

- **Neira del Carmen Loaiza Villalba** (Universidad del Quindío, Colombia)  
*Los estilos de aprendizaje y las elecciones lingüísticas y discursivas en el texto argumentativo de estudiantes en formación bilingüe de licenciatura en lenguas modernas.*
- **Leandro Arbey Giraldo Henao** (Facultad de Educación, Universidad Tecnológica de Pereira – Colômbia):  
*El papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas*
- **Rogério Nogueira**: Produção Audiovisual,  
*Direitos Humanos e acolhimento de estrangeiros na E EMEF Maria Helena Faria Lima*  
15 MINUTOS DE APRESENTAÇÃO \ 10 MINUTOS DE DEBATE

16h20 – 17h20

- Profa. **Nidia Slomp Ordenes** (Pedagogía en Inglés Universidad de la Serena, Chile)  
*Modelamiento de Estrategias Didácticas en la Formación Inicial de Profesores de Inglés:*  
*Pensando con el Cuerpo*
- Profa. **Doris A. Babativa Novoa**. Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia  
*"Los mercados verdes, como estrategia de competitividad para el municipio de San Bernardo Cundinamarca"*
- Profa. **Maria Eugenia Tovar Pinzon** Fundación Universitaria del Área Andina, Colombi  
*"Modelo de evaluación para ideas innovadoras y emprendedoras"*  
15 MINUTOS DE APRESENTAÇÃO \ 10 MINUTOS DE DEBATE

17h10 – Encerramento no Auditório da FEUSP

- **Valdir Barzotto e Julio Cesar Arboleda**: Entrega de homenagens

- **VIDEOPONENCIA: Efraín De Jesús Hernández Buelvas - Arney Alfonso Vega Martínez.** Universidad del Sinú, Montería-Colombia. *Evaluación de la dominancia cerebral en los estudiantes de la institución educativa Álvaro Ulcué Chocué en el resguardo indígena zenú en el departamento de Córdoba, Colombia*

**Curso Internacional: "EDUCAR E INVESTIGAR EN LA DOCENCIA"**

**Rodrigo Ruay Garcés, Ph D – Julio César Arboleda, Ph D**

20 y 40 horas entre presencial y/o dirigido

Nov 12 y 13 de 2018

Presencial o virtual

Otros interesados, solicitar información: [simposio@redipe.org](mailto:simposio@redipe.org)

## CAPÍTULO 1

### EL TEXTO ARGUMENTATIVO BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS Y LAS ELECCIONES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS DIRECCIONADAS POR EL ESTILO DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE

The bilingual argumentative text (Spanish-English) and the linguistic and discursive elections addressed by learning style in students in bilingual formation

NEIRA LOAIZA VILLALBA<sup>2</sup>, Universidad del Quindío, Colombia

<sup>2</sup> [nloaiza@uniquindio.edu.co](mailto:nloaiza@uniquindio.edu.co) Universidad del Quindío, Tel (057) 6 7359381 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, par académico CONACES, par evaluador Colciencias, investigadora asociada, par académico REDPar de REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía). En 2018 se desempeñó como asesora pedagógica de posgrados de Uniquindío. Autora de artículos, capítulos de libro y libros. Ponente en eventos académicos en Colombia, Estados Unidos, Canadá, México, Ecuador, Brasil.

<b>Nombres</b>	NEIRA DEL CARMEN
<b>Primer Apellido</b>	LOAIZA
<b>Segundo Apellido</b>	VILLALBA
<b>Nacionalidad</b>	COLOMBIANA
<b>Pais de Nacimiento</b>	COLOMBIA
<b>Fecha de Nacimiento</b>	05-08-1959
<b>Número de Documento de identidad (Cédula para los nacidos en Colombia y para los extranjeros número de pasaporte)</b>	CC 32.629.604
<b>Filiación Institucional ( Institución en la que laboran)</b>	UNIVERSIDAD DEL QUINDÍO
<b>Nivel de Formación (Doctorado / Maestría / Especialización /Pregrado)</b>	DOCTORADO
<b>Programa Académico</b>	Doctorado en Ciencias de la Educación
<b>Código ORCID</b>	<a href="https://orcid.org/0000-0002-8541-4231">https://orcid.org/0000-0002-8541-4231</a>
<b>Valor H5 ( Según google académico o POP)</b>	Valor H5= valor total 6 según google académico

Este texto presenta algunos resultados de un estudio doctoral, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental y transversal, en el campo del bilingüismo escolar con relación al direccionamiento que los estilos de aprendizaje de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de nivel intermedio hacen con respecto a las elecciones lingüístico-discursivas por las que ellos optan en la escritura argumentativa en inglés y español. El estilo de aprendizaje predominante en la muestra de 47 estudiantes, a quienes se aplicó el cuestionario de estilos de aprendizaje de Kolb (1976), fue el divergente (72.3%). Se evidenció, a través de un análisis de retórica contrastiva intraindividual (Liu y Furneaux, 2013), que en general el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes direccionó en gran medida algunas de sus elecciones lingüístico-discursivas en dos cartas petitorias en español e inglés. Sin embargo, se reconoce que no sólo el estilo de aprendizaje puede incidir en dichas escogencias sino que ellas también podrían ser influenciadas por la naturaleza de la lengua y por las características cognitivas y afectivas que la argumentación –como habilidad psicolingüística de alto nivel lingüístico, cognitivo y metacognitivo– demanda.

**Palabras clave:** Estilos de aprendizaje, formación bilingüe, competencia argumentativa escrita bilingüe, elecciones discursivas y lingüísticas

Fuente de Valor H5 (indicar si el valor es de google académico o POP)	<a href="https://scholar.google.com/citations?hl=es&amp;view_op=list_works&amp;gmla=AJsN-F6RLHeJaJxhDNHTdXQ5V7Oyg9s_SVcfWU6sg9efxc9U2Q4iwuA-t5PS1CISAD17P9imlTdumaJkDy2GVp9bROsdSSx_Vjo7qyhKMY_WXxMyIvLNRP0&amp;user=77zMdt8AAAAJ">https://scholar.google.com/citations?hl=es&amp;view_op=list_works&amp;gmla=AJsN-F6RLHeJaJxhDNHTdXQ5V7Oyg9s_SVcfWU6sg9efxc9U2Q4iwuA-t5PS1CISAD17P9imlTdumaJkDy2GVp9bROsdSSx_Vjo7qyhKMY_WXxMyIvLNRP0&amp;user=77zMdt8AAAAJ</a>
Citación del Autor (Según google Aca o POP)	Total de 61 citaciones según google académico <a href="https://scholar.google.com/citations?user=77zMdt8AAAAJ&amp;hl=es">https://scholar.google.com/citations?user=77zMdt8AAAAJ&amp;hl=es</a>

## **ABSTRACT**

The bilingual argumentative text (Spanish-English) and the linguistic and discursive elections addressed by learning style in students in bilingual formation

This paper displays some results of a doctoral thesis, of quantitative approach and non-experimental and cross-sectional design, in the field of the bilingualism in relation to the address that the styles of learning of modern languages students of intermediate level do with respect to the linguistic and discursive elections in the English and Spanish argumentative writing. The predominant learning style in the sample of 47 students, to those who the questionnaire of styles of learning of Kolb was applied (1976), was the divergent one (72,3%). It was demonstrated, across a within-subject contrastive rhetoric analysis (Liu and Furneaux, 2013), that, in general, the student's predominant learning style addressed to a great extent some of their linguistic and discursive elections in two petitionary letters in English and Spanish. Nevertheless, it is recognized that not only the learning style can affect these choices but that they also could be influenced by the nature of the language and the cognitive and affective characteristics that the argumentation –as a psycholinguistic ability of high linguistic, cognitive and metacognitive level– demand.

**Key words:** styles of learning, bilingual formation, argumentative written bilingual competence, discursive and linguistic choices

## **INTRODUCCIÓN**

Cada vez más, los factores individuales (cognitivos, afectivos, fisiológicos y socioculturales), entre ellos los estilos de aprendizaje, cobran mayor relevancia en el contexto educativo, en particular en los procesos de adquisición y aprendizaje de

segundas lenguas, siendo preocupación no sólo de los especialistas de disciplinas como la psicología diferencial, la psicolingüística y la lingüística aplicada, sino también de los docentes de lenguas extranjeras y de instancias académico-administrativas. Así, en Colombia, el Decreto 1290 de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de primaria y secundaria, establece en el Artículo 3, numeral 1, como propósito de la evaluación: “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Por estas razones es notorio el interés por examinar los estilos de aprendizaje en el sujeto que aprende una segunda lengua (L2) en contexto escolar después de haber adquirido su lengua materna o primera lengua (L1), lo que se denomina bilingüismo consecutivo. En este proceso psicosocial que constituye la formación bilingüe, el sujeto despliega unas características individuales, es decir unos estilos de aprendizaje (Dunn y Dunn, 1978; Reid, 1987, 1995; Oxford, 2003), que direccionan en gran medida el uso lingüístico y discursivo de la lengua y los productos que de él resultan, entre ellos la escritura argumentativa.

### **El concepto de estilos de aprendizaje en la formación bilingüe escolar**

El concepto de estilo de aprendizaje ha sido ampliamente trabajado en el ámbito educativo, asumiéndose sea como rasgos, o como características, comportamientos, actitudes o capacidades asociadas con la asimilación, retención y procesamiento de la información y como formas de reaccionar frente a una tarea de aprendizaje. La mayoría de las definiciones relacionan el estilo de aprendizaje con la manera como la mente procesa la información o cómo es influenciada por las percepciones del individuo, haciéndose énfasis en los rasgos vinculados a los procesos cognitivos (Alonso, Gallego y Honey, 1997). El concepto más aceptado de estilos de aprendizaje es el planteado por Keefe (1988), quien los ubica como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, más o menos estables, que identifican al sujeto que percibe, interactúa y responde a una tarea en un ambiente de aprendizaje. Por su parte, Kolb (1984), interesado por los estilos de aprendizaje en

el adulto producto de su experiencia e interacción con el ambiente y de mecanismos hereditarios, elabora su concepto y modelo de estilos de aprendizaje bebiendo de la teoría genetista piagetiana. En este sentido, los estilos de aprendizaje serían, para Kolb, algunas capacidades de aprender que el individuo prefiere con respecto a otras como producto de dispositivos genéticos, de su experiencia de vida y de los requerimientos medioambientales que lo circundan.

Desde una óptica de la psicología diferencial y de la psicolingüística, Loaiza y Galindo (2014) entienden los estilos de aprendizaje de segundas lenguas en contexto escolar como rasgos comportamentales cognitivos, afectivos y fisiológicos que el sujeto en proceso de formación bilingüe desplegaría habitualmente en las diversas actividades de aprendizaje/adquisición y uso de una lengua adicional a su primera lengua, en respuesta a determinados ambientes de aprendizaje escolar. Estas preferencias estilísticas del sujeto irían moldeándose bajo el influjo de la maduración, los contextos de aprendizaje y otras variables psico-socioculturales, a medida que transita en los diferentes niveles educativos.

En el terreno de la formación bilingüe, buen número de investigaciones se dedicaron, a partir de la década de los setenta, a identificar los estilos de aprendizaje de segundas lenguas de acuerdo con unas dimensiones específicas (Reid, 1987, 1995; Rossi-Le, 1989; Oxford, 1995). Así, surge una profusión de dimensiones de estilos de aprendizaje que muestran, en términos de Dörnyei (2005), el dinamismo del campo pero también cierta confusión. De estos modelos, Oxford (2003) sugiere que serían cuatro las dimensiones de estilos de aprendizaje relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas: preferencias sensoriales (kinestésico, visual, auditivo, táctil), tipos de personalidad (extrovertido vs introvertido, intuitivo-disperso vs sensitivo-secuencial, pensamiento vs sentimiento, cerrado vs abierto), el grado de generalidad (global vs analítico) y las diferencias biológicas (biorritmo, ingesta y medio ambiente). De manera, que la investigación empezó a relacionar con mayor frecuencia los estilos de aprendizaje con diversas variables: género, edad, campo de estudio, rendimiento académico o suficiencia lingüística, estrategias de

aprendizaje, primera lengua o lengua de origen, enseñanza, etc. Otras variables, menos estudiadas, relacionan los estilos de aprendizaje de lenguas con la autonomía, la inteligencia, las inteligencias múltiples, las TIC, las creencias; y, disminuyen aún más las investigaciones relacionadas, entre otras, con el vocabulario, la gramática, la lectura y la escritura en el ámbito de la formación bilingüe.

### **El concepto de argumentación**

Como manifestación humana en la cual el sujeto plasma su individualidad, permeada por su contacto con el mundo, sus subjetividades, valores y experiencias, la escritura se fortalece como exigencia de la sociedad globalizada del siglo XXI. No sólo la escritura en la lengua materna del individuo sino en las segundas lenguas, pretendiéndose ahora no sólo formar ciudadanos bilingües sino bilingües, lo que constituye un desafío para el sistema educativo en los diferentes niveles del sistema escolar, en especial en la educación terciaria (Galindo, Loaiza y Botero, 2013). En este contexto actual, en donde se busca formar profesionales pensantes, críticos, propositivos y transformadores, Guanfang (2012) sostiene que la argumentación es columna vertebral de la academia y de los procesos evaluativos e investigativos de alto nivel que tienen impacto en la vida universitaria.

Como plantea Loaiza (2016), de manera general, la argumentación ha sido estudiada en diversos campos del conocimiento, entre otros la filosofía, las ciencias jurídicas, las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Actualmente, destaca como uno de los principales objetivos y competencias de la educación y de sus sistemas evaluativos, en especial en las pruebas estandarizadas. Su concepto ha evolucionado: lógica formal aristotélica, retórica clásica, neo-retórica (Perelman y Olbrechts-Tyteka, 1994), pragmática sociológica y filosófica de la acción comunicativa (Habermas, 1987), lingüística textual (Van Dijk, 1978), pragmática lingüística integrada en la lengua (Anscombe y Ducrot, 1983), análisis crítico del discurso argumentativo (Moeschler, 1985), lógica pragmática (Grize 1990) y

pragmadialéctica (Van Eemeren y Grootendorts, 1992), entre otras posturas. De ahí, la justeza de la afirmación de Plantin (1998: 16) en cuanto a que “los estudios y las teorías de la argumentación ofrecen un panorama contrastado”, es decir bastante diferenciado.

La argumentación se nutre de situaciones problémicas que pueden tener más de una solución, es decir, bebe del conflicto. Como proceso y producto de la acción comunicativa del ser humano, independientemente de la orilla teórica desde la que se estudie, el acto argumentativo sigue una secuencia de base: una hipótesis (premisa) y una conclusión, entre las cuales se establece una relación de probabilidad y credibilidad. Para que la conclusión sea creíble debe existir, en términos de Van Dijk (1978), una relación semántica condicional entre las circunstancias (hechos) que soportan dicha conclusión, es decir los argumentos deben sustentarse en una garantía o legitimidad, un refuerzo, una justificación o una explicación. Para Calsamiglia y Tusón (2001), en un texto argumentativo puede haber pasajes narrativos, descriptivos y explicativos que sirvan como argumentos o para reforzar la función retórica, y que los argumentos pueden basarse en ejemplos, analogías, criterios de autoridad, causas, consecuencias, entre otros. Igualmente, plantean que la deixis personal, la antonimia, la modalización y los conectores son los recursos lingüísticos y discursivos por excelencia en el texto argumentativo.

Desde la perspectiva de la lingüística textual, que guió la evaluación de la estructura textual en la investigación reportada en esta ponencia, el escritor de un texto argumentativo, sea en L1 y/o en L2, desarrolla una tesis (macroproposición, macroestructura semántica) apoyándose en la microestructura textual local u oracional (argumentos, contraargumentos), cuya coherencia y cohesión están regidas por la superestructura del texto (estructura global que caracteriza a una determinada tipología textual), cuya unidad textual es el párrafo (Van Dijk, 2001). Para algunos autores, como Toussaint y Ducasse (1996), la coherencia es el sustento de todo discurso racional argumentativo, ya que ella explica la estructura y los elementos que constituyen esta tipología textual, evidenciando la conexión

que hay entre el discurso y las habilidades de pensamiento necesarias para su producción (juzgar, definir, razonar, comparar, formular hipótesis, etc).

En el campo del bilingüismo y la formación bilingüe aumenta cada vez más el interés por estudios que contrasten las dinámicas textuales de la escritura argumentativa bilingüe (Loaiza, 2015), lo que bajo la metodología del análisis retórico contrastivo se ha hecho principalmente de dos formas: a nivel interindividual (*between-subjects*), contrastando la producción escrita de sujetos nativos y no nativos (L1 vs. L2) y, a nivel intraindividual (*within-subject*), contrastando la producción escrita de los mismos sujetos bilingües en L1 y L2 (Liu y Furneaux, 2013). Según estos autores, el análisis retórico contrastivo intraindividual (*within-subject*) indaga influencias interlingüísticas e interculturales entre los textos escritos en L1 y L2 por el sujeto bilingüe. Este tipo de análisis de la producción escrita bilingüe ha venido fortaleciéndose frente a los tradicionales análisis contrastivos interindividuales. Liu (2011: 61-62) reporta distintos autores que han incursionado en el análisis retórico contrastivo intraindividual, entre ellos, Indrasuta (1988), Kubota (1996), Connor (1996), Kubota y Lehner (2004), Wu and Rubin (2000), Hirose (2003), Uysal (2008).

Por otra parte, en términos generales, la investigación en estilos de aprendizaje poco ha examinado su relación con la escritura, como sugieren Waes, Van Weijen y Leijten (2014), quienes afirman que ha habido mayor interés en estudiar esta relación en el contexto de la escritura en entornos informáticos (Van Waes et al., 2014). Como sugieren Loaiza y Galindo (2014), en el ámbito de la formación y la escritura bilingües, en particular la argumentativa, escasean los estudios que la vinculen con los estilos de aprendizaje. Por ello, la investigación reportada en esta ponencia se dio a la tarea de relacionar estas dos variables.

En general, los estudios que han relacionado las variables estilos de aprendizaje y escritura en estudiantes universitarios han mostrado diversos resultados. Autores como Ahmed (2012), han verificado la relación entre ambas variables. En su investigación experimental sobre la relación de diferentes estilos de aprendizaje y

el desarrollo de habilidades de escritura en inglés en estudiantes saudíes, este autor halló que el desempeño del grupo experimental superó al de control en cuanto a habilidades escriturales tales como distinguir entre frases relevantes e irrelevantes, editar, revisar y escribir de manera correcta un texto. Entre ellos destacaron los de estilo independiente de campo, analíticos, que trabajaron con metas personales y situaciones autoestructuradas que les permitieron un producto escrito de mayor calidad. En igual dirección, Álvarez, Villardón y Yániz (2010) encontraron --en su estudio sobre la influencia de factores sociocognitivos, entre ellos los estilos de aprendizaje, en la calidad de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios españoles-- que de los cuatro estilos de aprendizaje correspondientes a las cuatro fases del ciclo de aprendizaje experiencial propuestos por Kolb (1984) sólo el asimilador o teórico presentó una mayor calidad en los textos argumentativos. Sin embargo, algunos investigadores no encuentran significativa tal relación. Así, Van Waes et al (2014), al examinar el efecto de los estilos de aprendizaje en estudiantes germanoparlantes de Ciencias de la Comunicación e Informática en cartas informativo-argumentativas, no evidenciaron impacto de los estilos de aprendizaje sobre la calidad de las cartas producidas. Asimismo, Srijongjai (2011) confirmó estos resultados en su estudio sobre la influencia de los estilos de aprendizaje de estudiantes universitarios tailandeses de un curso de escritura en inglés lengua extranjera.

## **METODOLOGÍA**

La investigación aquí reportada es de tipo educativo y se encuadró teóricamente en las teorías del bilingüismo, la psicolingüística, la psicología diferencial y las ciencias de la educación. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance descriptivo, relacional y explicativo. En una muestra de 47 estudiantes de licenciatura en lenguas modernas de cuarto semestre de una universidad pública colombiana, se buscó conocer la relación existente entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe en un contexto en particular y además explicar dicha asociación en términos de las elecciones lingüístico-discursivas que los sujetos hicieron al desarrollar un proceso

argumentativo en una carta petitoria<sup>3</sup> que escribieron en español y en inglés, y de los cuales se examinó su estructura textual (superestructura, macroestructura y microestructura) a la luz de los postulados de Van Dijk (1978).

La investigación partió de la hipótesis de que los sujetos de la muestra, cuyos estilos de aprendizaje presentaran características cognitivas reflexivas, analíticas y/o sintéticas, alcanzarían un mejor desempeño en su competencia argumentativa escrita bilingüe en términos de la naturaleza y la estructura textual argumentativa que aquellos sujetos que no presentaran tales rasgos cognitivos.

Para medir las dos variables se llevaron a cabo dos procedimientos:

- Un diagnóstico de estilos de aprendizaje de la muestra a partir de la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb (1976).
- La evaluación de la calidad de las cartas petitorias en inglés y en español en términos de la estructura textual (Van Dijk, 1978) se hizo mediante la aplicación de una rúbrica analítica, sometida a un análisis estadístico bivariado que arrojó tres niveles de desempeño: sobresaliente, aceptable y deficiente. Para probar estadísticamente la hipótesis se aplicó una prueba de correspondencia chi cuadrada.

Una vez probada la hipótesis, los resultados estadísticos se interpretaron y discutieron con base en un análisis intraindividual (*within-subject*), apoyado en la retórica contrastiva, en el cual la producción escrita en L1 y L2 se comparó en el mismo sujeto. Dicho análisis, abordado en el siguiente apartado, se centró en la identificación de elementos cognitivos y afectivos propios del estilo de aprendizaje subyacentes en las elecciones discursivas y lingüísticas que los sujetos hicieron en

---

<sup>3</sup> La tarea de escritura requirió a los estudiantes escribir, al rector de la universidad, una carta petitoria en inglés y luego en español. Debían adoptar una posición, argumentarla y proponer soluciones a una situación relacionada con la decisión de las directivas de la institución de retirar a los perros callejeros que habitaban el campus desde hacía algunos años. Para evitar el efecto traducción, las cartas se escribieron con 15 días de diferencia.

términos del *formato discursivo del género epistolar* y el *proceso argumentativo*, cuyos resultados son el objeto de esta ponencia.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La relación planteada en la hipótesis entre estilo de aprendizaje y competencia argumentativa escrita bilingüe, y por otro lado, entre estilo de aprendizaje de rasgos reflexivos y mejor desempeño en la producción argumentativa escrita bilingüe, fue probada. Mayoritariamente el estilo de aprendizaje preferencial fue el divergente (72,5% de sujetos), como se esperaba. Dado que una de las dos habilidades de aprendizaje dominantes del divergente es la reflexión, se esperaba que los sujetos divergentes produjeran los mejores textos, puesto que la reflexión constituye una habilidad cognitiva básica para argumentar. Los sujetos asimiladores (10.6% de la muestra), estilo de aprendizaje caracterizado por altos niveles de habilidades de aprendizaje reflexivas, tuvieron el desempeño argumentativo escrito bilingüe que se esperaba en la hipótesis de trabajo, si bien como subgrupo los acomodadores tuvieron un comportamiento textual ligeramente mejor que los asimiladores. Los sujetos asimiladores produjeron un 7.5 de textos calificados entre aceptables y sobresalientes y sólo un 3.1% de textos deficientes. Los sujetos acomodadores (14,8% de la muestra) escribieron un 10.7 de textos calificados como aceptables y sobresalientes y un 4.2% de textos deficientes.

A manera de síntesis, de las características y elecciones lingüísticas y discursivas que adoptaron los sujetos del estudio en sus cartas peticorias de acuerdo con sus estilos de aprendizaje preferenciales se presentan en la siguiente tabla, la cual ilustra los tres estilos representativos en los sujetos de la muestra.

Estilos de aprendizaje y elecciones lingüístico-discursivas en el texto argumentativo				
EA	Formato discursivo	Concreción argumentativa	Creatividad argumentativa	Análisis retórico contrastivo L1 –L2

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se enfocan más en el contenido que en la forma: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ texto en bloque único o en dos párrafos (67%).</li> <li>➤ No marcan claramente la intención comunicativa (61%).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurren más a la modalización asertiva que a la apreciativa (76%).</li> <li>• Utilizan más los sustantivos y verbos relacionados con el pensar y reflexionar que con el sentir.</li> <li>• Uso consistente de marcadores de orden y conectores lógicos argumentativos.</li> </ul>	<p>Proponen más argumentos diferentes a los comunes (47%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En algunas cartas en inglés prevalece el EAD por encima del rigor de la LE (mayor uso de la modalización apreciativa, juicios de valor mediante adjetivos calificativos y determinativos, adverbios).</li> <li>• Mayor implicación emotiva en español, rasgo cognitivo de los divergentes.</li> <li>• Mientras en español se esbozan argumentos más generales (hiperónimos), en inglés el léxico es más específico (el término “aspecto” es desglosado con <i>health, learning process or any of the activities...</i>, “personas” se especifica con los términos <i>student, teacher or any worker...</i></li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto en grandes bloques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 57% logró argumentar de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Involucran sensorialmente al</li> </ul>	<p>En inglés:</p>

en ambas lenguas (71%).

- No marcan claramente la intención comunicativa (58%).

manera puntual y concreta. 43%, al utilizar un lenguaje retórico y emotivo con rodeos y mucha modalización apreciativa, disminuyó la expresión directa y puntual de las ideas.

enunciatario en la situación:

- enfatiza el momento (el día de hoy)
- enfatiza en el enunciatario (usted)
- usa verbos que remiten a la oralidad (escuchar),
- no habla sólo de “ideas” sino de “propuestas” (sentido práctico de este estilo de aprendizaje).
- Uso frecuente de la descripción y la modalización apreciativa.
- Enfatizan la relación con las personas (marcadores discursivos “Como usted sabe”, “Se preguntará”, “Pero no debería preocuparse”.

- En algunas escogencias discursivas y lingüísticas, se atenúan algunos rasgos cognitivos (lo sensitivo).
- El léxico se ubica más en el discurso escrito: escribir por escuchar
- Uso de términos cercanos a la reflexividad: *think, consider, ideas, thoughts*.
- Mejor uso de elementos cohesivos (marcadores de orden, conectores argumentativos)
- Los argumentos están mejor organizados y expresados de manera más directa que en la carta en español.
- Menor importancia a la relación con las personas (desaparecen “usted sabe”, “se preguntará”.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Débil manejo de elementos cohesivos (marcadores discursivos organizadores del discurso y conectores argumentativos).</li> <li>• Valoran más la utilidad comunicativa de la escritura que sus aspectos formales</li> </ul>	
<b>ASIMILADOR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escriben textos en bloque único o en párrafos extensos</li> <li>• Violan la disposición gráfica del género epistolar (80%).</li> <li>• No precisan su intención comunicativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Carencia de circunstancias espacio-temporales, enunciatario,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan con frecuencia mecanismos que reducen la expresión directa de las ideas <ul style="list-style-type: none"> <li>➢ Subordinación gramatical</li> <li>➢ Descripciones</li> <li>➢ Explicaciones</li> <li>➢ Repeticiones</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresan al menos un argumento diferente a los esbozados comúnmente en los textos .</li> <li>• Proporcionan mucha información en el texto.</li> <li>• Mayor énfasis en las ideas y menos en el contacto con las personas (hiperónimos “a la parte administrativa”),</li> </ul>	<p>En inglés acentúan sus rasgos abstractos y reflexivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento de información</li> <li>• Aumento del número de argumentos y contrargumentos (contempla razones que no incluyó en la carta en español).</li> </ul>

	fórmulas de cortesía, voz aural (firma).		ausencia de enunciador y firma, descortesía (no saludos). <ul style="list-style-type: none"><li>• Razones puntuales, tajantes y planas sin recurrir mucho a la modalización apreciativa adjetivada.</li></ul>	
--	--	--	---	--

El análisis de la tabla derivada de la relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, mostró las siguientes tendencias generales:

- Los sujetos con estilo de aprendizaje divergente, como subgrupo, fueron los que más contribuyeron a escribir cartas petitorias de mejor calidad textual (aceptable y sobresaliente), tal como se había predicho en la hipótesis de trabajo.
- Si bien, como subgrupo, los asimiladores fueron ligeramente superados en el porcentaje de cartas petitorias de calidad textual aceptable y sobresaliente por parte de los acomodadores, también lograron mayor porcentaje de textos aceptables y sobresalientes que deficientes, como se estableció en la hipótesis de trabajo.
- Los sujetos acomodadores escribieron los textos más extensos: con un promedio de 211 palabras (193 en LM y 229 en LE); seguidos de los asimiladores con un promedio de 194 palabras (193 en LM y 218 en LE); y de los divergentes con un promedio de 192 (183 en LM y 202 en LE).
- Destaca que los sujetos, independientemente de su estilo de aprendizaje, logran textos más extensos en inglés que en español. De entrada, se podría esperar que escribieran textos más extensos en su lengua materna, lo cual no sucede, talvez porque estén más expuestos a la lengua extranjera en su carrera dado que el plan de estudios de la licenciatura en lenguas modernas cuenta con más espacios académicos en inglés que en español. Este hecho podría confirmarse con los resultados de la ficha de información general bilingüe, los cuales evidencian que los sujetos, en un 91.4%, consideran más alta la frecuencia de la práctica escrita en inglés que en español (55.3%) a lo largo de la carrera.
- Los sujetos que logran argumentar de manera más puntual y concreta son los divergentes (76%), seguidos por los acomodadores (57%) y los asimiladores (40%). Tal resultado podría asociarse con el hecho de que fueron justamente los divergentes quienes escribieron textos menos extensos.

- Los sujetos asimiladores (en un 80%) resultaron ser los que menos guardaron la disposición gráfica del género discursivo epistolar, seguido de los acomodadores (71%) y los divergentes (67.5%), organizando el texto en un bloque único o en dos párrafos. De igual manera, fueron los divergentes (61%) y los asimiladores (60%), los que menos marcaron la intención comunicativa de la carta petitoria, ya que en ocasiones no identificaron a los interlocutores o ignoraron las fórmulas de cortesía, entre otros aspectos pragmáticos propios del género discursivo epistolar. Este hecho indicaría que los sujetos asimiladores y divergentes, influenciados por los rasgos cognitivos de estilos que tienden a la reflexividad y a lo teórico, estarían más interesados en desarrollar la estructura argumentativa (tesis, argumentos, conclusión) y los contenidos temáticos de la tarea de escritura y menos en traducir en formas lingüísticas y pragmáticas los aspectos discursivos de la carta petitoria.
- Los sujetos divergentes, subgrupo mayoritario en la muestra, son los que más se alejaron de los argumentos de mayor recurrencia en los textos, mostrando mayor creatividad en la argumentación.

## **CONCLUSIONES**

Una mirada a los resultados presentados y discutidos a la luz de los constructos teóricos y de los antecedentes investigativos, referidos a los estilos de aprendizaje y la competencia argumentativa escrita bilingüe, permiten esbozar las siguientes tendencias generales en la relación entre las dos variables en estudio:

- El estilo de aprendizaje divergente, mayoritario en la muestra, se relacionó significativamente con los niveles de desempeño aceptable y sobresaliente de la estructura textual.
- Los sujetos asimiladores y los acomodadores tuvieron menos en cuenta que los divergentes el formato discursivo del género epistolar, de acuerdo con la intención comunicativa, en cuanto a la organización gráfica del texto,

elementos espacio-temporales, fórmulas de cortesía, identificación de enunciador y enunciatario, firma.

- Los sujetos divergentes lograron mayoritariamente procesos argumentativos más puntuales y concretos que los acomodadores y los asimiladores.
- Los sujetos divergentes mostraron mayor creatividad en los argumentos, distanciándose de los argumentos más comunes.

A partir de estas tendencias es posible concluir que los estilos de aprendizaje, analizados bajo el modelo experiencial de Kolb (1976), se relacionan con la calidad de la estructura textual (Van Dijk, 1978) de las cartas petitorias escritas en español y en inglés por los sujetos, sin que ello implique una relación de causalidad. En este sentido, los rasgos de reflexividad y creatividad que caracterizan el pensamiento divergente -ventaja cognitiva del bilingüismo- favorecen la argumentación como habilidad psicolingüística. Tal habilidad demanda altos niveles de reflexividad, flexibilidad cognitiva y creatividad, además del dominio de actividades metacognitivas y metalingüísticas asociadas al código escrito, a la tipología textual argumentativa y al género discursivo en el cual ésta se actualiza.

Igualmente, se concluye que, en gran medida, en las elecciones discursivas y lingüísticas que el sujeto escritor argumentador hace en el proceso de textualizar sus ideas, en una situación de comunicación específica, es posible identificar las dos habilidades cognitivas relacionadas con la percepción y utilización de la información, que según el modelo experiencial de Kolb (1976) configuran cada estilo de aprendizaje. Por supuesto, no se desconoce que otros factores externos (naturaleza de la lengua, procesos de enseñanza de la argumentación) e internos al sujeto bilingüe (personalidad, actitud, conocimiento lingüístico, metalingüístico y pragmático, dominio del tópico) puedan exigirle el despliegue de otras habilidades cognitivas diferentes a las propias de su estilo de aprendizaje dominante. Este hecho podría incidir en sus elecciones lingüísticas y discursivas, impactando positiva o negativamente la calidad del texto escrito.

## **REFERENCIAS**

Ahmed, O. N. (2012). The effect of different learning styles on developing writing skills of EFL Saudi learners. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 5(2), 220-233.

Alonso, C., Gallego, D., & Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

Álvarez, M., Villardón, M., & Yániz, C. (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 181-204.

Álvarez, M., Villardón, M., & Yániz, C. (2005). Estilos de aprendizaje y actitudes hacia la escritura en estudiantes universitarios. *Memorias de las Jornadas de Redes de Investigación en docencia universitaria*. Universidad de Alicante.

Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Lieja: Mardaga.

[Calsamiglia, H. y Tusón, A. \(2001\). \*Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso\*. Barcelona: Ariel.](#)

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Ducrot, O. (2008). Argumentación retórica y argumentación lingüística. En M. Doury & S. Moirand (eds.) *La argumentación hoy: Encuentro entre perspectivas teóricas* (pp. 25-42). Barcelona: Montesinos.

Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Galindo, A., Loaiza, N., & Botero, A. (2013). *Bilingüismo, Bilingüidad y competencia intercultural: un enfoque de investigación cualitativo*. ISBN 978-958-8695-65-5. Armenia: Editorial Kinesis.

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

Habermas, J. (1987 [1981]). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

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

Kolb, D. A. (1976). *The learning style inventory*. Boston: McBer.

Liu, X. (2011). Directions in Contrastive Rhetoric Research. *Language Studies Working Paper*, 3.

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. (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, Colombia.

Loaiza, N., Cancino, M., & Zapata, M. (2009). Las TIC y la clase de francés lengua extranjera. *Revista Lenguaje*, 36, 179-206.

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. *Revista Lenguaje*, 32(2), 291-314.

Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Genève : Hatier-Credif

Oxford, R. (2003). Learning styles and strategies: concepts and relationships. *IRAL*, (41), 271-278.

Oxford, R. (1995). Style Analysis Survey (SAS): Assessing your own learning and working learning styles. En J.M.Reid (Ed.). *Learning styles in the ESL/EFL Classroom*, (208-215). Boston: Heinle y Heinle.

Perelman, C., & Olbrecht-Tyteca, L. (1994 [1989]). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Traducción español de Julia Sevilla Muñoz. Madrid: Gredos.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel S.A.

Reid, J. M. (1987). The learning style preference of ESL students. *TESOL Quarterly* 21(1). 87-111.

Reid, J. M. (1995). *Learning styles: Issues and answers*. Boston: Ed. Heinle & Heinle, Publishers.

Srijongjai, A. (2011). Learning styles of language learners in an EFL writing class. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1550-1560. Recuperado de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028643>

Toussaint, N. & Ducasse, G. (1995). Apprendre à argumenter : Initiation à l'argumentation rationnelle écrite. Théorie et exercices. Collection Philosophie, Québec : Le Griffon d'Argile.

Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Van Eemeren, F., & Grootendorts, R. (1992) *Argumentation, Communication and fallacies: a pragmadialectical perspective*. London/Tuscaloosa: The University of Alabama Press.

Van Waes, L., Van Weijen, D., & Leijten, M. (2014). Learning to write in an online writing center: The effect of learning styles on the writing process. *Computers & Education* 73, 60-71. Elsevier Science.

## CAPÍTULO 2

# EL PAPEL DE LA ACADEMIA EN LA TENSION ENTRE LAS VIEJAS Y LAS NUEVAS FORMAS DE SER Y ESTAR FRENTE A LAS PANTALLAS<sup>4</sup>

Leandro Arbey Giraldo Henao<sup>5</sup>

[lagh@utp.edu.co](mailto:lagh@utp.edu.co)

3104949545

Jaime Andrés Ballesteros<sup>6</sup>

[jaballesteros@utp.edu.co](mailto:jaballesteros@utp.edu.co)

3185363531

Luis Fernando Carrillo Holguín<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> Avance de una investigación en curso, titulada *Observatorio de análisis del discurso televisivo en el aula: una propuesta integradora y didáctica para la formación de audiencia en la escuela de español y comunicación audiovisual de la universidad tecnológica de Pereira-Colombia (2018 - 2020)*. Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Tecnológica de Pereira. El trabajo está financiado en virtud de su aprobación en la convocatoria interna para el desarrollo de proyectos de investigación año 2017. Grupo de Investigación A.C.D.M.

<sup>5</sup> Egresado de la primera cohorte de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha dictado seminarios de Semántica Discursiva y Análisis del Discurso en el mismo programa. Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad en la Universidad Tecnológica de Pereira (Rudecolombia); magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual, por la misma Universidad. Se desempeña como profesor de tiempo completo en el mismo contexto educativo y como profesor ocasional en las Maestrías en Lingüística, Migraciones Internacionales, Comunicación Educativa, pertenecientes a la Institución. Sus áreas de investigación son los estudios del discurso juvenil y pedagógico, la sociolingüística y la pragmática socio-cultural. Adicionalmente, se interesa por las relaciones entre lenguaje, filosofía y literatura.

<sup>6</sup> Egresado de la Maestría en Estética y Creación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ingeniero Industrial de la misma Universidad. Se desempeña como profesor catedrático en las asignaturas de Cine y Lenguaje Audiovisual. Gestor Cultural en temáticas de Cultura Ciudadana y Formación de Públicos. Ingeniero Industrial con experiencia en Desarrollo y Administración de procesos de Creación, Gestión y Promoción Cultural. Investigador en Estética y Creación.

<sup>7</sup> Egresado de la Maestría en Lingüística de la Universidad Antioquia. Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad Tecnológica de Pereira (Rudecolombia); magíster en Lingüística y Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual, por la Universidad Tecnológica de Pereira. Se

[lfernandoc@utp.edu.co](mailto:lfernandoc@utp.edu.co)

3206875143

Grupo de investigación ACDM  
Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia

## **Resumen**

Este capítulo reflexiona sobre *el papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas*. Se fundamenta teóricamente en dos momentos cruciales que soportan el desarrollo investigativo, cuyos abordajes se conectan con las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas. En lo primero, se integra con una perspectiva teórica e histórica de la televisión en el ámbito latinoamericano, y, en lo segundo, con postulados sobre las formas modernas en que los jóvenes estudiantes universitarios se relacionan con la pantalla televisiva, en particular, y las multipantallas, en lo global. Se inscribe en una investigación de tipo cualitativa, con apoyo cuantitativo desde un enfoque descriptivo-interpretativo, en función de una perspectiva pedagógica sobre el desconocimiento de una presencia efectiva de las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, así como el nivel de implicación de los hábitos y las discursividades propias de los estudiantes objeto de estudio.

## **Palabras clave**

Academia, televisión, pantallas, tensiones, viejas formas de ver televisión, nuevas formas de ver televisión.

## **Abstract**

---

desempeña como profesor catedrático en las asignaturas de Lenguaje y Socialización y Análisis del Discurso en el mismo contexto universitario. Sus áreas de investigación son los estudios del discurso didáctico, pedagógico y político.

This article reflects upon the role of academia in the tension between old and new ways of being in front of screens. Theoretically, it is based on two crucial moments that support research development, whose approaches are connected with old and new ways of being in front of the T.V. screen. Firstly, it is integrated with both a theoretical and a historical perspective of television in the Latin American context, and, secondly, with postulates on modern ways in which young university students relate to the television screen in particular and to multi screens in general. This descriptive–interpretive qualitative research with quantitative support aims at understanding, from a pedagogical perspective, the lack of knowledge regarding an effective presence of new ways of being in front of the screens, as well as the level of involvement of habits and discursiveness of university students under study.

### **Key Words**

Academia, television, screens, tensions, old ways of watching television, new ways of watching television.

La televisión sigue constituyendo el medio de difusión más importante para las grandes mayorías. Para bien o para mal, a la televisión en general se le dedica, en los países de la región, un mínimo de tres horas diarias entre semanas y cinco o más durante los fines de semana.

La televisión es la opción preferida por los latinoamericanos para disfrutar el tiempo libre y, cada vez más, también para pasar ese otro tiempo anteriormente reservado a otras actividades o diversiones. Las horas dedicadas a estar con la familia cada vez más incorporan la televisión o se desarrollan alrededor del televisor.

En las medianas y grandes ciudades latinoamericanas se registra esa tendencia a concentrar en la televisión en entretenimiento, la distracción, la información, la conversación y, en suma, gran parte de toda esa vida que se lleva a cabo “bajo techo”.

Guillermo Orozco (2012)

Historia de la televisión en América Latina

## **1. Introducción**

La academia en el marco de las tensiones educativas en la historia de occidente, ha jugado un papel determinante en el marco del desarrollo formativo, social, y

político. Ya sea a favor de visiones clausuradas o perspectivas progresistas, su protagonismo ha sido de gran talante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde el hombre ha participado con sus capacidades, intereses, configuraciones intelectuales y desarrollos cognitivos, de acuerdo con las construcciones sociales de las realidades emergentes (Berger & Luckman, 1968).

En los últimos años, una de las tensiones más recurrentes a las que se ha enfrentado la academia, ha sido a la incorporación o no de la televisión en el aula de clases (Rincón, 1995). Esta discusión, ha hecho que algunos teóricos, docentes y pensadores tradicionales, asuman el hecho como una especie de interferencia en los *circuitos de educación*, entendidos desde la sinergia entre el docente, los temas educativos, los alumnos y la repetición posterior de los “saberes apprehendidos” por parte de los educandos.

No así, ha sido el caso de otros (Orozco, 2012), quienes han asumido el fenómeno tecnológico, en general, y de la televisión, en particular, como una posibilidad de comprender las construcciones sociales de la realidad (Berger & Luckman, 1968) y las discursividades de los estudiantes en relación con la interpretación, la creación y re-creación del conocimiento; derivados, al parecer, de contenidos televisivos, plataformas universales y de la internet, procurados a través de diferentes medios, modos y multipantallas, entendidos como los nuevos territorios comunicacionales (Luhmann, 1990).

Ha sido frecuente en la academia el hecho de encontrar perspectivas teóricas y *modus operandi*, signados en la reiteración y la tradición para incorporar el “conocimiento” a los estudiantes, como si fueran cosificaciones que se encasillan en formatos discriminados por áreas, disciplinas y momentos particulares, en búsqueda de que sean recitados sin más ni más.

A dichas determinaciones, ya en su momento, el mismo Freire (1970) lo llamaría una educación bancaria; no muy distante, de aquello que en la presente década acontece en muchas de las instituciones de corte academicista y tradicional, que

persisten en sus modos de vaciar contenidos. Han sido usanzas educativas altamente metafísicas, cuyos asideros los encontramos en las vías hegemónicas de la razón y el logos a secas, como bien los pensadores clásicos griegos (Sócrates, Platón, Aristóteles) lo determinaron para occidente<sup>8</sup>.

No obstante, en este embate y combate de focalizaciones teóricas, metodologías, métodos y experiencias, otras formas de ver la educación han ido ganando terreno en los nuevos modos de entender las dinámicas pedagógicas para el siglo XXI. En este sentido, cabe señalar que desde Heráclito hasta Nietzsche, la larga noche metafísica instaurada fue cediendo terreno en la medida en que las provocaciones en materia filosófica y educativa de pensadores posteriores al genio alemán, desencadenaron estruendos teóricos y metodológicos para establecer tensiones y contrapunteos en el marco de la formación del hombre en la academia contemporánea.

Justamente, en este marco es en el que se desarrolla la presente reflexión, derivada del proyecto de investigación: *observatorio de análisis del discurso televisivo en el aula: una propuesta integradora y didáctica para la formación de audiencia en la escuela de español y comunicación audiovisual de la universidad tecnológica de Pereira-Colombia*, pensado a partir de las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas<sup>9</sup>; en especial, de la televisión y las maneras en las que la comunidad estudiantil, objeto de análisis, se relaciona con la tecnología, las redes sociales y las multipantallas.

---

<sup>8</sup> En esta perspectiva se sostiene que han sido *el principio de no contradicción* en Sócrates, *el mundo de las ideas* en Platón y la visión del *tiempo lineal* y *los fines (El thelos)* en Aristóteles, los que han marcado una academia logocéntrica, distante de las contingencias y del devenir propio del mundo, sus relaciones y construcciones, tal como los pre-socráticos lo sintieron; esto último, en el mundo contemporáneo está naturalmente marcado con la fluidez de la vida, las posibilidades latentes para ser y estar, y el constante cambio de las cosas y los seres humanos; las relaciones con los medios tecnológicos: dispositivos y pantallas, en dichos movimientos naturales, no son la excepción.

<sup>9</sup> Con este término nos referimos a los diferentes dispositivos con los cuales los sujetos sociales, en general, y los jóvenes estudiantes de la presente época, en particular, acceden y se relacionan con variados contenidos transmitidos tanto por la programación televisiva en Colombia, como por la programación universal disponible en las múltiples plataformas y sitios web, a los que es posible acceder libremente o a través de pagos de bajo coste.

Por tanto, en el transcurso de este texto, **se opta por una visión contrastiva y se apuesta teóricamente sobre el papel de la academia en esta particular tensión**; que, entre otras, constituye una de las reflexiones que animan profundas discusiones en las renovaciones educativas, que van más allá de la crítica, y edifican miradas desde la propia reflexión y práctica pedagógica. No de otro modo, que en función, del acompañamiento del educando en una suerte de edificación autónoma (Arboleda, 2000) para el fortalecimiento de sus procesos de formación intelectual en el aula y fuera de ella. En esta línea argumentativa, el autor define el enfoque edificador en la pedagogía del siguiente modo:

Se trata ésta de una perspectiva ótrica, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de potenciales tales como disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos bajo el mínimo inalienable de acoger al otro en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores (Arboleda, 2018:1).

De ahí que el fenómeno del cual se ocupa el estudio, parta de la siguiente pregunta y nos permita un primer acercamiento teórico-reflexivo: ¿Cuáles son las prácticas del estudiante de la Lic. En Comunicación e Informática Educativas, como audiencia televisiva, que pueden enmarcarse dentro de “Las nuevas formas de ser y de estar frente a la pantalla televisiva”?

En tal virtud, el escrito presenta un planteamiento propio sobre lo que podría ser el papel pedagógico de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas; cimentado, como es natural, en voces teóricas que analizan históricamente las antiguas formas en las que los espectadores se relacionaron con la pantalla chica y su evolución, una vez surge la televisión en Colombia.

Adicionalmente, en la literatura vigente alrededor de las nuevas formas de ser y estar de los jóvenes [estudiantes] frente a las pantallas, que riñen con visiones académicas centralistas y hegemónicas estiladas aún en la presente centuria, cuya tradición paquidérmica pretende seguir encapsulando el conocimiento en enfoques logo-céntricos y platónico-aristotélicos, como si las movilidades en los procesos cognitivos no existieran, o como si las detonaciones nietzscheanas no hubieran destapado grandes falacias, auspiciadoras de transformaciones y posibilidades en el devenir del mundo, las cosas, la inventiva humana y las interacciones sociales (Halliday, 1979).

En este panorama, los postulados de teóricos en el campo (Orozco, 1985, 2010; Rincón, 1995; Hall, 1980), constituyen fuentes esenciales para la discusión y el análisis; pues, como se expondrá más adelante, según la teoría recopilada y la discusión, existen nuevas formas de acercarse a la televisión que no solo pugna con las viejas formas de abordarla, usarla y entenderla, sino también, con las posturas de la academia frente a los modos en que deben asumirse tales dinámicas, de cara a los procesos educativos y formativos del hombre contemporáneo.

Este texto, en consecuencia, transita por caminos que comprenden la educación como un campo de batalla (Zuleta, 1985) que ha virado en sus escenarios, entornos, métodos, estrategias y pedagogías para la lucha educativa. La naturaleza propia de las cosas, de los estados, las relaciones de enseñanza-aprendizaje y el avance del hombre y de la vida en los diferentes ámbitos en los que su ser sentí-pensante ha interactuado, han sido los detonantes para advertir nuevos rumbos y proyecciones sobre posturas y entendimientos divergentes; lo que de fondo nos interesa pedagógicamente, suscrito en la relación: **educación-pantallas-aprendizajes**.

El análisis de diferentes poblaciones relacionadas con las viejas y nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, ha sido abordado por autores como: Rincón, (2002); Orozco, 2010; Bolter y Grusin, 2011; Rodríguez, 2012; González, Ruíz y Velásquez, 2012; Ciaramella y Biscuti, 2014; Longwell, 2014; Lazo, 2017;

Hernández y Martínez, 2017; etc.). Sin embargo, una vez la revisión de esta literatura, **se concluye que estos estudios, aunque pertinentes para la revisión del estado de la cuestión y claves como fundamentos para el análisis, no han abordado el fenómeno a partir de momentos significativos del transcurso de una carrera universitaria relacionada con la televisión en universidades públicas o privadas en el país, que dé cuenta de las prácticas en el marco de las viejas y nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, y que, a su vez, constituya un insumo para los docentes y sus discursividades dentro del aula.**

Un caso diferente se pretende con la investigación que suscita este apartado, toda vez que a partir del entendimiento y la interpretación crítica de los fundamentos teóricos, se identifica, categoriza y analiza las prácticas de los estudiantes de la Lic. En comunicación en Informática Educativas, frente a las pantallas, para aportar a una práctica pedagogía diversa, progresiva y edificadora en aula y fuera de ella; en relación con las discursividades de los estudiantes y la posibilidad de los docentes de la asignatura de televisión en la Universidad Tecnológica de Pereira, para crear y re-crear en el aula, a partir de los insumos entregados.

En suma, las consideraciones expuestas hacia el final del texto, esbozan la idea según la cual, **las prácticas pedagógicas alejadas de la hegemonía tradicional, pueden conformar gran parte del papel edificador que la academia en sus exploraciones pedagógicas, podría asumir en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas de los jóvenes estudiantes de hoy;** así, lo planteado, constituye un avance sinérgico de los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación en la que se circunscribe el presente acápite.

## **2. Aspectos metodológicos**

Como se indicó arriba, esta reflexión forma parte de un trabajo de investigación con los estudiantes matriculados en el I, VI y X semestres entre agosto 2017 a agosto 2018, de la Lic. En Comunicación e Informática Educativas, programa de la Escuela de español y comunicación Audiovisual de la Universidad Tecnológica de Pereira, que busca proponer sobre el papel de la academia en la tensión ya mencionada. Para ello, se contó con el permiso de la dirección de la escuela, de los estudiantes y de los docentes quienes en su momento dirigían los grupos de la asignatura Televisión. La población fue abordada en cuatro momentos significativos de su avance curricular en la carrera: I semestre, inicio del VI semestre, final del VI semestre, y en el último semestre.

Se aplicó a todos los estudiantes matriculados en cada uno de los cuatro momentos establecidos, con el propósito de que con el pasar de los semestres, una vez el observatorio cumpla varios años de estar auscultando las dinámicas frente a la televisión que “llegan” a la Licenciatura, vía los grupos de estudiantes, se pueda decir que toda la población de la carrera fue examinada. La perspectiva metodológica del análisis es cualitativa con apoyo cuantitativo, a partir de un enfoque descriptivo-interpretativo (Deslauriers, 2005; Bernal, 2010).

El método consistió en 1). Aplicar encuesta semi-estructurada a los estudiantes objeto de estudio. 2) Conversar con los grupos focales y determinar sentidos alrededor de las viejas y nuevas formas de ser y estar frente a la pantalla, a partir de las narraciones llevadas a cabo. 3) Contrastar los datos obtenidos con los fundamentos teóricos de la investigación. 4) Analizar los resultados a la luz de los lentes teóricos 5) Identificar las prácticas de observancia de la televisión y 6) determinar el insumo general para los docentes y sus discursividades en el aula, para la obtención de prácticas pedagógicas alternativas y edificadoras, en función del papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas.

Llegados a este punto, a continuación se exponen algunos de los referentes teóricos en los que se establece la totalidad de la pesquisa, para concluir con una apuesta puntual relacionada con el papel que podría cumplir la academia, en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, tal y como se ha venido indicando.

Naturalmente, dejamos claro que es una de las tantas posibilidades que pueden gestionarse a partir de la investigación particular y contextual, en diferentes escenarios educativos de educación superior, donde la observación de las prácticas de los estudiantes frente a las pantallas, constituya el interés de un programa académico específico, para entender el desconocimiento sobre la presencia efectiva de las nuevas formas de ser y estar de los jóvenes frente a la televisión y las multipantallas; y, en ello, los niveles de implicación de los hábitos y sus discursividades.

No alejado, preferiblemente, y, como es propio del enfoque filosófico y pedagógico en el que nos situamos, de una mirada abierta, edificadora y plural, sobre las relaciones de enseñanza-aprendizaje; más aún, cuando la nueva demanda del estudiante, la sociedad y las actuales tecnologías de información, conforman un hecho contundente y progresivo en la transformación del orden mundial.

### **3. Referentes teóricos**

#### **3.1. Viejas formas de ser y estar frente a la pantalla de T.V. Perspectiva histórica**

##### **3.1.1. La televisión: De satélite familiar a satélite de la Escuela**

En un país fraccionado por los permanentes conflictos armados, las minorías se han afincado históricamente en diferentes estrategias de producción y reproducción del

poder para mantener su statu quo. Esto ha acontecido desde el mismo momento de su independencia hasta entrado el siglo XXI, en cuyo desarrollo Colombia se ha caracterizado como un país desigual y en permanente guerra, donde el poder económico y político ha estado concentrado en la mano de unos pocos.

En este contexto llegó la televisión al territorio colombiano de la mano de un gobierno militar, que inició labores el 13 junio de 1954 (Rey, 2002:117)<sup>10</sup>. El gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla encontró en este nuevo recurso tecnológico la posibilidad de convocar, a un país dividido, hacia la convivencia y la reconstitución de todos los elementos que permitieran reunificar la patria, luego de turbulentas décadas de conflicto que dejaron una estela de muerte y una enorme brecha entre la sociedad urbana y rural; aunado, como si fuera poco, a una profunda crisis económica que conllevó al endeudamiento del país con gobiernos extranjeros, y en consecuencia, al enorme endeudamiento, sometimiento a poderes transnacionales y a la búsqueda de estrategias y caminos que llevaran a la reconciliación de un pueblo fragmentado.

Así las cosas, el gobierno de turno halló en la televisión la posibilidad de reunificar una nación desde el direccionamiento de una programación televisiva controlada por el Estado y direccionada a partir de contenidos ligados a la simbología patriótica y al fortalecimiento de la cultura elitista. A esto, se le sumó una fuerte inscripción en los valores tradicionales agenciados por la iglesia Católica que, para el momento, después de tener una notable influencia e injerencia en la educación, volcaba su interés en este emergente medio de comunicación masiva.

En un contexto en el que subsistían las diferencias partidistas entre liberales y conservadores, avivadas por profundas realidades de exclusión, la televisión en Colombia entró a participar y a reflejar la realidad del país, y, con ello, proyectar los fenómenos migratorios a partir del progresivo traslado de los pobladores del campo

---

<sup>10</sup> Cabe señalar que según Rey (2002: 123), la televisión colombiana se originó como un proyecto de naturaleza estatal asignado al departamento de propaganda de un gobierno militar (la ODIPE, oficina de información y prensa del Estado, dependencia directa de la Presidencia de la República).

a la ciudad; a su vez, del crecimiento desbordado y no planificado, de la creación de nuevos oficios ajustados a estas necesidades y del tránsito de la consolidación de nuevas formas de vida urbana.

Dado lo anterior, la televisión procuró propiciar nuevas oportunidades educativas, participar en la modernización de Estado y de las instituciones, influir en las transformaciones de la familia, en la percepción y valoración de las dinámicas que se surtían ante esta nueva configuración de sociedad neo-urbana, como apreciaciones de autoridad, renovaciones estéticas, variaciones de la moda, etc. Es decir, la televisión en su injerencia directa en los gustos, preferencias colectivas y contrastes culturales (Rey, 2002: 119-120).

Si bien llegó de la mano del Estado predeterminedada como una estrategia de control y consolidación de un poder, en un país manejado por familias ricas y con intereses económicos claros, muy pronto la programación de la televisión dejó al descubierto, más allá de su notable rol de ejercicio de poder, una oportunidad de amasar fortuna y ejercer una influencia ideológica y política. No gratuito, Rincón (1995: 13), señala que: “La radio y la televisión son consideradas como los medios clásicos de comunicación, por tal razón siempre se han encontrado en el centro del debate social, político y educativo”.

Derivado de esta dinámica, es posible señalar *cuatro tendencias o momentos* (Rey, 2002: 120), mediante los cuales caracterizar el desarrollo de la televisión en el país de los más grandes contrastes a través de la historia, con el ánimo de consolidar nuestra perspectiva sobre **el papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas:**

- 1) En primera instancia, la televisión deja de tener un carácter cultural y público, para dar paso a la creación de empresas privadas que promueven la producción de programas televisivos producto de la gestión y promoción de grupos económicos

que encontraron en este naciente medio, como ya habría ocurrido con la radio, una oportunidad de negocio.

2) Se relativiza el concepto de cultura a partir de las necesidades derivadas de lo comercial, lo cual trae como consecuencia la reorientación del foco televisivo hacia aquellas temáticas y contenidos que gozan de mayor aceptación dentro del público, lo que significa un enorme cambio frente a la naturaleza de lo propuesto en esos momentos iniciales en el que los colombianos tuvieron noticia de la naciente televisión.

Queda así sentado que la televisión llegó para quedarse, al ganarse prontamente un espacio muy importante dentro de las actividades cotidianas de los colombianos, asociado a su consolidación como industria la remite necesariamente a su estructuración desde pautas claras que permitieron su funcionamiento y operación dentro de un marco político, económico y jurídico. Es así, como se crean las diversas ofertas televisivas definidas a partir de sus objetivos, orientaciones, financiamiento, reglamentaciones, recursos tecnológicos, cobertura y programación, de los que emergen, entonces, las tres tipologías de canales que a la fecha hacen uso del espectro electromagnético colombiano.

3) Se formaliza la televisión privada en Colombia, con los dos canales que capturan la mayor teleaudiencia del país, RCN y CARACOL TV, con autonomía e independencia en su parrilla de programación, contenidos y orientación de los mismos dentro de un esquema de libre competencia en la que estos canales puján por capturar la mayor audiencia.

De otro lado, el Estado sigue bajo el control de los canales nacionales públicos a excepción del CANAL UNO. Con un financiamiento totalmente estatal se pretende la realización de programas de interés público ajenos al ánimo de lucro y, finalmente, la consolidación de canales de televisión que responden a necesidades locales, encarnadas en lo que hoy son los diversos canales regionales que

funcionan en el país. Al respecto sugiere Rey, que se generan modificaciones estructurales de las tendencias anteriores:

Modificaciones políticas, jurídicas y económicas que van creando paulatinamente diversas televisiones, definidas por sus posibilidades y limitaciones señaladas por las reglamentaciones, o por sus estructuras de propiedad, el uso de las tecnologías, las coberturas o los diseños de programación (Rey, 2002: 120).

4) Una cuarta y última tendencia de la televisión pública en Colombia, la constituye la evolución y consolidación de géneros televisivos que permitieron caracterizar la producción al interior del país y fuera de él. Son representativas de la televisión nacional las telenovelas, los dramatizados, los noticieros y los programas de opinión, al punto que algunos de ellos han logrado romper las fronteras para ser difundidos en otros canales latinoamericanos.

Este compendio hasta ahora realizado, tal como lo anota Guillermo Orozco (2012), resume que la televisión se consolida como el medio de comunicación más importante para la mayoría de los Latinoamericanos, en tanto millones de ellos diariamente dedican varias horas a la televisión, al constituirse en la alternativa más económica, segura y sin compromiso alguno para el disfrute del tiempo libre. La televisión relevó otras prácticas o diversiones al punto de entronizarse en la familia quien la incorporó como una actividad más del diario vivir.

En suma, la televisión encarna el entretenimiento, la distracción y la información desde las cuales han mediado las últimas generaciones, tanto en nuestro país como quizás en el mundo entero. Lo cual, con el tiempo, mutó para pasar de ser el satélite de la familia a ser un controvertido “satélite de la escuela”, y constituirse tanto en un objeto de reflexión, como en una herramienta de trabajo didáctico y pedagógico.

No obstante, como se ha expresado desde el inicio, ha significado un elemento de profundas querellas teóricas y académicas, dadas las posturas a favor y en contra que ponen en tensión no solo las viejas y nuevas formas de acercarse a la televisión, sino las propias prácticas pedagógicas y las maneras de re-pensar la educación de los sujetos contemporáneos; que, querámoslo o no, ya no hacen parte de realidades cotidianas y educativas caducas, sino, por el contrario, de ánimos diversos, progresivos, interactivos y modos de vida tendientes a la rapidez, el divertimento y la edificación propia de nuevas realidades, en donde su construcción social, pasa por el individuo y sus decisiones en la vida cotidiana, ubicadas habitualmente más allá de la Escuela; las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas hacen parte de aquellas.

He aquí el punto neurálgico donde el papel de la academia en la tensión entre lo pasado y lo contemporáneo es determinante para el avance del pensamiento crítico, difundido a través de lo que podría ser la educación soportada en una pedagogía alternativa, cuando no edificadora; en este caso, desde las discursividades de los docentes ocupados de enseñar televisión, y, de paso, las nuevas formas de advertir contenidos a través de otros dispositivos y multipantallas.

### **3.2. Nuevas formas de ser y estar frente a la pantalla**

#### **3.2.1. La Remediación y el Binge-watching**

Las nuevas formas de ser y estar frente a la pantalla para el consumo audiovisual, han puesto en evidencia la disrupción de modelos teóricos de análisis y actitudes del hombre en su interacción social (Halliday, 1979); Justamente, frente a la invención televisiva que ha sido permanente en su función desde su creación hasta el presente siglo; no obstante, no en sus formas ni modalidades.

Según Hernández y Martínez (2017), dicha disrupción tecnológica que supuso la digitalización de la señal audiovisual, ha convertido a los consumidores de productos audiovisuales en usuarios activos debido a la participación a la que tienen lugar y al cambio de paradigma técnico que ha favorecido la aparición de nuevas formas de acceso. Según sus investigaciones, estos hechos han propiciado la modificación inevitable de la relación entre el público y los contenidos. Para ellos, el origen de este trasunto, estriba en el uso masivo a través de Internet y de múltiples instrumentos que han posibilitado a los internautas, el libre intercambio de cualquier material filmico (videos, películas, series, novelas, audios, etc), alejados de algún tipo de restricción comercial o configuración modelada por la producción y edición tradicional.

Por tales razones, afirman los investigadores, se ha incrementado exponencialmente tanto los títulos de consulta disponibles para un consumo inmediato, como las posibilidades de accesibilidad y participación activa a un coste muy bajo o a cero costes. Esto es lo que se define hoy como el fenómeno binge-watchin (*Maratón televisivo*), (David Bolter y Richard Grusin, 2011), que en gran parte de los consumidores del globo ha modificado su conducta. Lo que tiene incidencia directa en los medios de comunicación tradicionales y en los hábitos de comportamiento del espectador en la relación: pantalla-vida cotidiana.

Partiendo de las ideas de Bolter y Grusin (2011:51), Hernández y Martínez asumen que la omnipresencia de Internet contribuye con un gran poder de decisión, para que el internauta, quien ha mutado de forma definitiva sus hábitos de consumo, decida cómo, cuándo y dónde consumir cualquier contenido audiovisual. Una acción que, según su mirada, ha experimentado un crecimiento en la mayor parte de la audiencia actual; entre estos, los jóvenes universitarios.

Lo anterior, proporciona la economía de la abundancia en contraposición de modelos clásicos de la escasez. Esta dinámica lo que le posibilita al espectador-internauta es el descubrimiento continuo de productos nuevos, a la vez sugeridos

por otros usuarios a través de múltiples plataformas; cuyas interacciones configuran redes virtuales de información y comunicación sincrónica y asincrónica.

De ahí, que para los investigadores sobre relevancia lo planteado por Bolter y Grusin cuando indican que la televisión debe ir amoldándose a las necesidades de un nuevo perfil de receptor que se hace en paralelo a la evolución tecnológica. Lo que es denominado como “*proceso continuo de **remediación**, esto es, la representación de un medio en otro medio*” (2011:51). Lo que conduce con seguridad a una competición entre televisión y red que, según ellos, parece no tener un punto de vista común.

Esta nueva categoría supone entonces la posibilidad de volver a mediar o si se quiere, auto-generar un proceso de reproducción de contenidos de una pantalla a otra, seleccionando, controlando y avanzando en la observación a ritmos propios, en una suerte de visionado de capítulos consecutivos; sobre todo, aquellos basados en series de ficción.

Esta nueva actitud de sentido frente a la pantalla, es lo que, de acuerdo con Hernández y Martínez (2017), genera afectaciones en el usuario ante las diversas “estrategias que tiene a su disposición para apostar por un consumo mediático a la carta, gestionado por él mismo” (p. 3). De este modo, se mantiene en este escrito, que al parecer ha quedado relegada en gran medida la programación estándar televisiva y ha aparecido una nueva situación colmada de opciones ajustables a las necesidades de cada usuario.

Por tanto, el papel de la academia, en este sentido, tendría que transitar a nuevos circuitos e interacciones pedagógicas, para no advertirse como una institución con prácticas obsoletas; por ejemplo, confinada a una tradición pedagógica logocéntrica o inquisitiva; aún más, cuando el avance de la tecnología, los descubrimientos y relaciones novedosas en las ciencias formales (lógicas-ideales) y fácticas

(empíricas-materiales) que tenemos a nuestra disposición, siguen ofreciendo sorprendentes adelantos que re-evalúan conceptos y aplicaciones pasadas.

Continuar con una academia anquilosada, para el tema que nos ocupa, en específico, significaría un obstáculo para determinar si efectivamente los hábitos frente a las pantallas generan discursividades y aprendizajes nuevos, o por el contrario, lo que se ha configurado es un mito a través de las nuevas construcciones sociales de la realidad, frente a las formas nuevas de ser y estar frente a la televisión, las multipantallas y los contenidos de diversa índole. En lo global, significaría un mayor estancamiento en la gestión educativa latinoamericana, cuyas cifras en el ámbito educativo internacional, no favorecen ni la inversión, ni el desarrollo social y cultural de la nación, que permitan cerrar brechas en los niveles de pobreza y formación humana.

Es preciso entender, en este sentido, que actualmente los modos de ver, ser, estar y sentir frente a las pantallas se han vuelto subjetivos, personales e íntimos, en relación con lo que en el pasado significaba estar frente a ese mundo llamado: televisión. De alguna manera, la colectivización de la pantalla ha dado paso al enclaustramiento del sujeto en una burbuja subjetiva, la cual se abre y se cierra al antojo del internauta, cuando este lo desea; ya sea a través de la socialización por redes, o por medio del propio discurso en los momentos de interacción física; normalmente, en ámbitos sociales como las instituciones, la calle o el entorno familiar.

En este contexto se plantea lo que significan las **innovaciones disruptivas**. Que, relacionadas con lo anterior, no son más que las nuevas maneras de proceder del usuario quien se encarga con sus hábitos de visionado de las “modificaciones que reestructuran la esencia de un elemento concreto” (Hernández y Martínez, 2017: 3). Hacen parte, no obstante, de lo que estos autores dan en llamar: “evolución en el consumo de productos audiovisuales”. Parece ser que en el ámbito de la industria, las mutaciones o modificaciones realizadas por el usuario, adicionan mejoras

significativas a los contenidos, desplazando progresivamente los productos y servicios ofrecidos por empresas reconocidas como líderes en el campo.

Por consiguiente, la *innovación disruptiva* propuesta por los investigadores y en sintonía con lo fundamentado por Bolter y Grusin (2011), en referencia al **vinge-Watching**, y la **re-mediación**, se torna para los nuevos estudios comunicacionales, elementos de obligatoria inclusión en modelos teóricos y analíticos contemporáneos, preocupados por estudiar las nuevas formas de ser y estar de los usuarios frente a las pantallas; sobre todo, de las comunidades estudiantiles y juveniles, como es tratado aquí, quienes con ahínco han venido mostrando transgresiones, transmutaciones, reconfiguraciones, reconstrucciones y transcreaciones, objeto de análisis y comprensión para el nuevo orden mundial y tecnológico que se teje.

En esta medida, entender la innovación disruptiva o lo que para el presente estudio se estima como las **alteridades y alternativas juveniles contemporáneas**<sup>11</sup>, supone comprender cómo las nuevas tecnologías de la comunicación han desplazado las bases de modelos vejetes del negocio de la industria audiovisual, que requiere de la producción, distribución y promoción de contenidos, para luego entender las nuevas formas de ser y estar del usuario frente a las pantallas.

Constituye un hecho, entonces, que las nuevas maneras de acceder a los contenidos a través de múltiples plataformas, redes, servicios y dispositivos, etc., posibilitan una gran variedad de beneficios, decisiones, materiales y accesibilidad interactiva sin fin. Esta diferencia frente a las posibilidades de antaño, hacen que,

---

<sup>11</sup> Con esta composición nos referimos a las formas disruptivas de los jóvenes contemporáneos, para afrontar las construcciones sociales de la realidad cotidiana en sus dinámicas de hiperconectividad. Esto es, las acciones poco convencionales y fundamentalmente transversalizadas por los dispositivos, plataformas, redes y multipantallas tecnológicas, para explicarse su sentir, entender el mundo e interactuar con él; acciones que no son tan comprendidas ni aceptadas por algunos sujetos, que, aunque experimentando el actual orden socio-tecnológico, siguen siendo renuentes a las recreaciones progresivas o, en su defecto, permanecen cosificados en lo tradicional, cuando no signados en tiempos y relaciones educativas, sociales, culturales y tecnológicas pasadas.

como lo refieren los autores, las conductas y hábitos cambien, pero también las discursividades y maneras de denominar.

De ahí que, el lenguaje en este horizonte, sea determinante en la medida que crece, muta, avanza o muere, en concordancia con la progresión tecnológica y los nuevos modos de significación. Aunque este aspecto no es resaltado en las investigaciones de los autores referidos aquí, es para la presente indagación un aspecto fundamental, indudablemente hallado en el centro de toda construcción humana; pues es un hecho que las prácticas discursivas en torno a los prolíficos crecimientos tecnológicos, van dando cuenta de las lógicas de sentido en que las sociedades van interactuando y concertando sus modos de ser, hacer y sentir.

### **3.2.2. Cant stop - Wont stop Binge-Viewing**

Relacionado con lo referido anteriormente, el título de este ítem da cuenta de una investigación realizada en el año 2014 por Ciaramella y Biscuiti, en la que se alerta sobre el fenómeno binge-watching, como una de las dinámicas contemporáneas de mayor impacto en el usuario de la pantalla moderna. El estudio denominado: *“Can’t Stop, Won’t Stop: Binge-Viewing Is our New Favorite Addiction (2014)”*, concluye que siete de cada diez norteamericanos se asumen como espectadores de nivel binge-watching.

Se trata así de un análisis conductual de la audiencia llevado a cabo a través de 800 encuestas en las que se determinaron los comportamientos de los propios encuestados, en relación con la modificación del consumo audiovisual, tal como se ha dicho (2017:4-5). Lo que en el contexto colombiano, y en específico con los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación e informática educativas de la Universidad Tecnológica de Pereira, se desea constatar o refutar.

**No poder parar o no querer parar en el maratón televisivo**, constituye una nueva modalidad de ver contenidos audiovisuales. Para el caso aludido, el estudio permitió

concluir sobre los diferentes comportamientos que se alteraban por dedicar un tiempo excesivo al visionado de cualquier tipo de contenido; en especial, se determinó sobre el número de capítulos visionados sobre series de ficción.

No distinto a lo que acontece en América Latina, la influencia de diferentes portales, plataformas y dispositivos, hace que el *cant stop-wont stop* se difumine a través de las sociedades y sus nuevas prácticas de consumo y discurso a través de entornos virtuales y accesos asincrónicos y sincrónicos, generadores de infinitud de opciones receptivas y comunicativas.

Es un hecho que los jóvenes en edades escolares de secundaria y universitaria, no solo recurren a tales prácticas, sino que, al parecer, se ha convertido en una suerte de competencia entre ellos para determinar quién o quiénes han visto primero un material de interés socio-juvenil y quiénes después. Parece ser, también, que quienes no se han acercado a los títulos, capítulos y series más prolíficas, cuando no populares, caen en la crítica y discursividades del otro. Sobre todo, a través de redes sociales donde se comenta con desmesurado afán, inagotable difusión y cruda referenciación.

De esta manera, según Longwell, 2014, citado por Hernández (2017), el estudio reseñado concluyó que los comportamientos modificados en favor del consumo audiovisual, son los relacionados a continuación:

- **Higiene cuestionable:** de forma habitual, aquellos espectadores que se consideran binge-viewers son más proclives a aplazar una ducha o un baño por ver su serie favorita.
- **Menor actividad:** un porcentaje elevado de los encuestados afirman sentirse, en términos generales, lentos y perezosos cuando realizan un consumo excesivo.

- **Prestan menos atención a otros aspectos de su vida:** de forma frecuente los binge-viewers modifican sus hábitos alimenticios a través de un mayor consumo de platos a domicilio u olvidando una comida completa. Del mismo modo, alteran su rutina de sueño en favor del visionado compulsivo.

En general, estas modificaciones ocasionadas por la fusión entre pantalla-contenidos-vida cotidiana, revela el desenfrenado interés del usuario contemporáneo, por los contenidos de alto impacto e interés audiovisual, como los seriadados y las propuestas de carácter novedoso, cuando no transgresor; cuyos contenidos, son dirigidos a las subjetividades de los individuos, como si constituyeran una especie de targets identificados para ser seducidos por la dinámica propia de las grandes plataformas, fundadas en la libertad para observar, intervenir, comentar, reproducir, re-transmitir, prescribir o simplemente, diluir. Parece ser que la actual sociedad privilegia estos modos de ser y estar frente a las pantallas, como una suerte de dimensión naturalizada en los espectadores de la acelerada centuria.

### **3.2.3. Dimensiones de un nuevo espectador según Ferguson**

Hacer la diferencia entre el espectador neutral del pasado con el espectador activo del presente, Hernández y Martínez (2017), implica referir a Ferguson, 2014, como uno de los teóricos que ha llamado la atención sobre las nuevas conceptualizaciones del usuario activo frente a las pantallas, contenidos y producciones ofrecidas actualmente. Dicho autor, esboza categorías como: **creadores, remezcladores, compartidores y prescriptores**, que atendiendo a lo ya planteado desde posturas socio-culturales y pedagógicas pasadas (Maturana 1992; Canclini, 1999), entre otros), pero de gran vigencia para la sociedad contemporánea, apuntan a una re-conceptualización de ideas y de acciones en el ámbito del consumo y la comunicación audiovisual. Se trata de nuevos lenguajeares a la visión de Maturana, que permiten, como en este caso, entender no solamente

el avance nominativo, sino lo que se halla de fondo en la relación: lenguaje-conocimiento-acción.

Así, con Ferguson, 2014, se entiende que la irrupción de la tecnología, las nuevas experiencias en los entornos virtuales del usuario y las posibilidades de intervención en los contenidos, ha impulsado mejoras técnicas promovidas por la digitalización y ha convertido a los múltiples usuarios mundiales en co-participantes, cumpliendo roles inter-activos e inter-discursivos en el escenario de la vida virtual y su recepción. Según Ferreiro, “ahora somos mucho más libres que antes en nuestra relación con los contenidos” (2012:1).

Sin duda lo somos. Y como se ha expresado, los hábitos y tendencias de consumo audiovisual en la población joven, se han transfigurado ostensiblemente. Así, en sintonía con Hernández y Martínez (2017), y otras investigaciones (López Vidales, 2012), la población de jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 25 años es la que menos consume contenidos audiovisuales directamente de la televisión tradicional, pues prefieren acceder por medio de dispositivos digitales y móviles. Esto contribuye, como los investigadores precisan, a que se haya sustituido a gran escala la televisión como vía para el ocio juvenil, siendo reemplazada por la diversidad de acciones posibilitadas por la Red, en lo general, y por adición a la ficción seriada, en particular. Los estudios citados por Hernández y Martínez (2017:4), así lo demuestran. Al respecto los autores refieren lo planteado por Chicharro:

[...] el ordenador personal se ha convertido en la plataforma preferida por los universitarios para el visionado de este tipo de contenidos audiovisuales, muy por encima de la televisión o el DVD. Las razones principales para esta elección se centran en la posibilidad del consumo individual y repetido del material elegido, sin la necesidad de litigar por el producto a ver. En este sentido, «los productos de ficción pueden así ser consumidos cuando se quiera, en la dosis, o «sobredosis» deseada, sorteando las pausas

publicitarias, e introduciendo cortes o descansos en el visionado, ganando autonomía, en definitiva, sobre las cadenas emisoras» (Chicharro, 2014: 84).

De este modo, la *innovación disruptiva* y estos nuevos modelos de consumo generados por los propios usuarios, y beneficiados por las mejoras tecnológicas relacionadas con Internet, así como por el uso del intercambio no comercial de contenidos, ha impulsado las siguientes transformaciones en el consumo de productos audiovisuales, según Grandío, 2011, citado por Hernández y Martínez (2017:5):

- Ruptura de intermediarios geográficos y temporales en la difusión y acceso a cualquier contenido. Así, un espectador puede visionar un título concreto desde cualquier lugar del mundo pocas horas tras su estreno cinematográfico o televisivo.
- La globalización en la distribución audiovisual provoca una especial predilección por las ficciones en habla inglesa.
- El público más joven resulta el mayor consumidor de aquellas herramientas que permiten el acceso no comercial a productos fílmicos.
- El consumo de material cinematográfico o televisivo en grupo ha disminuido en pos de un deleite individual de ocio promovido por plataformas informáticas unipersonales como el ordenador personal, el teléfono móvil o la tableta táctil.
- La globalización en la distribución de productos audiovisuales que provoca el intercambio no comercial de contenidos ha elevado el consumo de productos en versión original. En consecuencia, y ante la imposibilidad de la industria del doblaje de seguir el ritmo de visionado de este nuevo público, han surgido multitud de sitios web especializados en labores de subtítulo, la gran mayoría de ellas sin ánimo de lucro.
- La enorme cantidad de material cinematográfico y televisivo de libre de acceso que inunda Internet produce en el espectador un incremento en el

consumo televisivo. Este mecanismo, que se hace muy evidente en los contenidos seriados de ficción, provoca que una gran cantidad de espectadores visionen varias series de televisión al mismo tiempo, en consonancia con su emisión televisiva original. A su vez, este tipo de consumidores, son capaces de visionar varios capítulos consecutivos en un proceso de atracción conocido como binge-watching.

Este último comportamiento es definido como adictivo si el ritmo de visionado supera los tres capítulos consecutivos. Un hecho que en muchos casos se reitera y toma fuerza en la población juvenil escolar secundaria y universitaria. De acuerdo con Hernández y Martínez (2017), “un estudio de la consultora estadounidense Miner & Co. Studio aclara que el espectador con **binge-watching** es capaz de modificar sus hábitos de comportamiento en pos de consumir su contenido audiovisual preferido (Ciaramella y Biscuiti, 2014)”.

Cambios que están relacionados al tiempo con lo planteado arriba por Ferguson en cuanto los sujetos de la actual centuria como usuarios: **creadores, remezcladores, compartidores y prescriptores**. En su orden, entendemos estas categorías como las dimensiones de un nuevo espectador así:

**Creadores:** Sujetos-usuarios de la contemporaneidad digital, capaces no solo de consumir diferentes clases de contenidos audiovisuales a través de diferentes plataformas y dispositivos, sino también, aquellos que son capaces de crear sus propias producciones a través de posibilidades y herramientas dadas a los internautas sin coste, en algunos casos, a través de las cuales dicen sobre su mundo, intereses, perspectivas, proyecciones y preocupaciones en el desarrollo individual-colectivo en el que se halla inmerso tanto física como virtualmente.

**Remezcladores:** Dadas las posibilidades que le ofrece internet a los usuarios, entendemos con Ferguson (2014), que el usuario re-mezclador es aquel que vuelve a mezclar los contenidos audiovisuales una y otra vez en un proceso de

transcreación y recreación de sus experiencias iniciales. Esto es, la posibilidad actual de generar nuevas narrativas a partir de las ya creadas o tradicionalmente reseñadas por la oralidad, la literatura, la historia y los medios masivos clásicos.

**Compartidores:** En acuerdo con la teoría de Ferguson (2014), se entienden como los usuarios que a través de sus multi-dispositivos y plataformas, se permiten compartir diversidad de contenidos audiovisuales, desde fotografías, videos, producciones hechas, propias, recreadas, comentadas, etc, para dar respuesta a la necesidad individual y colectiva gestada en las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas.

Estas decisiones de compartir lo que se quiera sin restricción, da pie a la configuración de la individualidad y la generación de identidades propias de la modernización y sus desarrollos eclécticos, híbridos, cuando no simultáneos. Compartir, ser colectivo en la diferencia en este siglo, parece ser uno de los rasgos más característicos en progresión del mundo modernizado, a pesar de individualidades, sesgos y visiones retrógradas en gran parte de las áreas del conocimiento humano. El papel de la academia, en esta medida, estaría llamado a ser pluralista en su fondo pedagógico y en su función educativa, política y social.

**Prescriptores:** Son entendidos a la luz de lo planteado por Ferguson (2014), como aquellos usuarios-internautas capaces de influir en un determinado público con sus opiniones, valoraciones y/o decisiones. En este caso, sobre contenidos audiovisuales comentados, reseñados a través de audios, escritos y videos que pueden hacerse virales y tener efectos de persuasión masiva. Los de mayor alcance serían aquellos dotados de un lenguaje que refleje poder y autoridad.

Así, cualquier usuario dotado de estos atributos, como el caso de algunos Youtubers, periodistas, políticos o personalidades públicas, pueden convencer de la posición positiva o en contra relacionada con alguna temática de público conocimiento e interés social, político, educativo, deportivo o de sencilla farándula.

Aunque en ello, también, pueden gestarse los casos de las *New Fake*, tan posibles desde la re-creatividad virtual, como difundidas hoy en día a través de cualquier plataforma y dispositivo.

Es por tanto, que el estudio del que se deriva este acápite, se concentra en identificar, categorizar y analizar las prácticas de los estudiantes de la Lic. En Comunicación e Informática Educativas frente a la pantalla televisiva, en momentos significativos de su avance curricular en la carrera, que al enmarcarse en las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, le sirvan de insumo académico y diagnóstico al docente de la asignatura Televisión, para apoyar sus discursividades dentro del aula, al tiempo que potenciar nuevas formas de acercarse a la construcción social de sus estudiantes en relación con los visionados, la televisión, las multipantallas y sus particulares miradas sobre el mundo; las cuales, probablemente, comprometen sensibilidades nuevas frente a su propia educación, creación y conocimiento geo-mundial, cuyas sinergias, en otros tiempos, no eran de tan acelerada detonación tecnológica y virtual.

#### **4. El papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas**

Con este panorama teórico se asume que el papel de la academia en dicha tensión, podría estar comprometida con una *pedagogía alternativa, progresiva y edificadora*. Esto significa en el marco de prácticas pedagógicas aún tradicionales, una mirada diversa e inclusiva para determinar si hay nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, o no ha habido variaciones esenciales en contraste con las viejas formas, a pesar del despunte tecnológico.

No obstante, pensar en un papel de la academia desde un punto de vista alternativo y edificador, tendrá que ver con realizaciones y experiencias signadas en el análisis, la interpretación y la corroboración de datos surgentes en los propios desarrollos y posturas de los estudiantes en relación con sus procesos de formación disciplinares;

en este caso, como se ha mostrado, el papel de la academia podría estar en la exploración de la televisión y las pantallas en el aula, como espacios de construcción de saberes para el desarrollo social, más que individual. En esta idea, toma lugar la que Rincón (1995) ha sugerido desde una postura crítica en el ámbito de las prácticas educativas:

Para comprender cómo la televisión hace de la educación una acción espectacular y formadora, debemos transformar nuestra concepción de este medio audiovisual. Este desplazamiento consiste en pasar de la concepción de televisión como medio de información, recreación y educación, a una comprensión de la misma como campo de producción de saber social. La televisión es, entonces, el lugar donde se legitiman ciertas maneras de percibir y representar, de premiar y castigar, de valorar y denigrar. La televisión es una manera de participar, un lugar de encuentro y un ámbito de construcción de la realidad (Omar Rincón, 1995).

Esta referencia no es más que pertinente con el papel que la academia podría explorar alrededor de las pantallas, pensando en la consolidación sería del saber para la obtención de un hombre formado política y éticamente, en función de una mejor sociedad.

Es un sentir que se correlaciona con otra idea del autor, según la cual, la televisión no puede clasificarse por los contenidos culturales o no culturales, educativos o no –educativos que transmite, sino por las formas de significación y las sensibilidades que propone. Esto significa, en su contemplación, que la función cultural y educativa de la televisión no pasa por los contenidos, sino por las formas de comunicar, por las voces que representa, por las sensibilidades que expresa, por los estilos de vida que proponer, por los modelos de justicia que socializa, etc. Para el autor, sería interesante que la televisión comenzara a funcionar como constructora de redes de sentido para una sociedad (Rincón, 1995).

Estas consideraciones sobre la televisión, pone en un lugar de altísimo cuidado el papel pedagógico del docente en los estilos de enseñanza. Como lo hemos dicho, entonces, y asumiendo la voz de rincón, el sentido de la educación no podría destacarse exclusivamente por los contenidos, como muchas de las visiones pedagógicas de avanzada hoy lo proponen (Maturana, 1992; 1999; 2002; Mc Laren, 2003; Giroux, 1992; 1993;1996;1997). Las relaciones deberían tejerse en la interacción entre los sujetos, sus sentires y pluralidades, las cuales permitan reavivar el sentido dialógico y democrático de la nación, y todo lo que en ella circula.

En suma, a continuación referimos las *exploraciones-acciones* que la academia, cumpliendo un papel alternativo y edificador, podría desarrollar de cara a un continuum abierto, plural y detonante en el contexto de la educación latinoamericana y la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser frente a las pantallas:

- 1) Reconocer las viejas formas de ser y estar frente a las pantallas, para explicar las bondades y limitantes de las nuevas, de cara al crecimiento del ámbito académico y socio-cultural. Valorar los aportes del pasado es la acción más ética de la academia para criticar, argumentar y proponer nuevos rumbos científicos.
- 2) Incorporar efectiva y atractivamente la televisión y su análisis en el aula de clase, teniendo en cuenta las relaciones entre contenidos, prácticas sociales, otras pantallas, contextos e intereses de los estudiantes universitarios; ciertamente, de aquellos matriculados en una carrera profesional en la que la televisión constituya una asignatura de estricto cumplimiento en el programa.
- 3) Analizar y socializar en el aula de clases, las construcciones sociales de la realidad que los estudiantes realizan a través de sus discursividades, en relación con el mundo, sus intereses, sentires, proyecciones, creaciones; esto es, comprender la psicología individual y colectiva de los

jóvenes en su interacción con la televisión y las multipantallas, para revisar comportamientos, hábitos, en provecho de las discursividades docentes y una atmosfera educativa inclusiva, circular, pluralista, alejada de hegemonías y linealidades pretéritas.

En la siguiente figura se puede visualizar lo dicho:

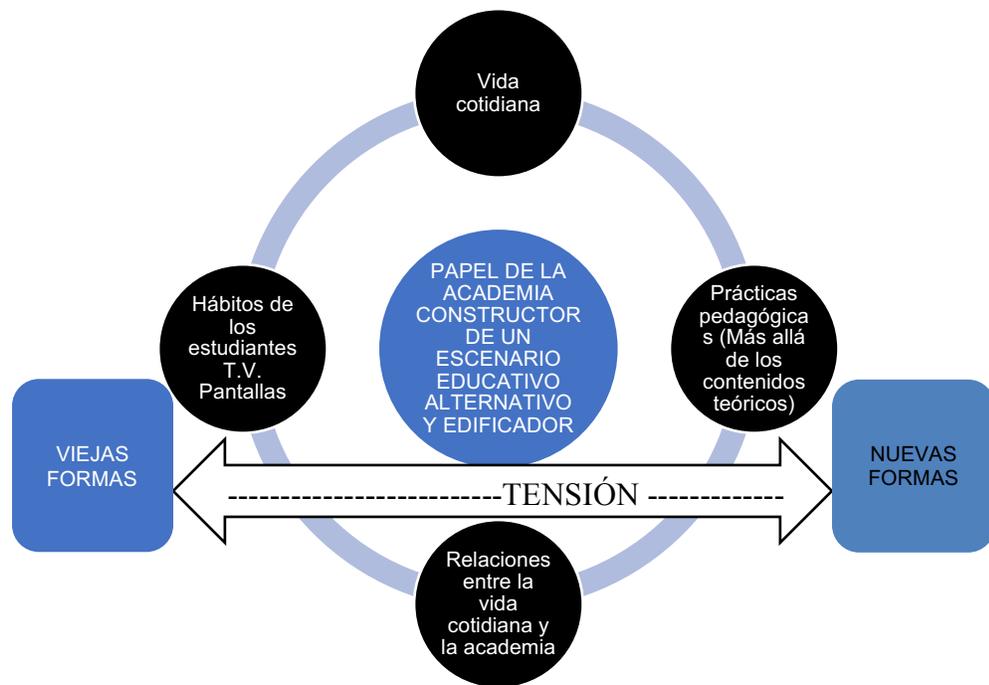


Fig. 1. El papel de la academia en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas

- 4) Explorar características pedagógicas fundamentadas en dinanismos y variaciones en las formas de didactizar el conocimiento referido a la televisión, las multipantallas y sus implicaciones tecnológicas, para comprender las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas de los estudiantes universitarios, basadas en las relaciones entre saber-placer /vida-contenidos; de este modo, las renovaciones didácticas, curriculares

y evaluativas, tendrían lugar como hechos móviles en el devenir natural de la vida y sus transformaciones.

- 5) Pensar en la función social de las prácticas y modificaciones ocasionadas por la fusión entre pantallas, contenidos y vida cotidiana. Esto es, diseñar rutas de trabajo entre estudiantes y docentes, que permitan impactar los contextos familiares y socio-culturales en los que vive cada estudiante. Significaría, entonces, realizar proyectos de aula activos y relacionados con la televisión y las multipantallas, de suerte que incorporen la familia y la comunidad.
- 6) Las posibilidades de intervención en los contenidos de T.V. y las técnicas promovidas por la digitalización deben catapultar al estudiante hacia roles interactivos, inter-discursivos y co-participantes, más allá de una educación tradicional y xenófoba, relativa a los medios y las pantallas; sobre todo, de la televisión y sus posibilidades actuales de re-mediación.
- 7) El papel de la academia en sus exploraciones pedagógicas, debería estar signado en clave freireana y nietzscheana. Así la perspectiva libertaria y detonante en la tensión entre las viejas y las nuevas formas de ser y estar frente a las pantallas, transitaría caminos socio-democráticos entre el logos (razón) y la sensibilidad (emoción) del estudiante universitario hiperconectado.
- 8) Atender a las circunstancias y situaciones contextuales en los diferentes ámbitos educativos, en el marco de la hiperconectividad global, las pedagogías progresistas y las discursividades alternativas y edificadoras en el aula.
- 9) El papel de la academia en esta tensión descrita, en conclusión, podría atender (en sus exploraciones y didácticas logradas a partir de los insumos discursivos de los estudiantes) las circunstancias y situaciones

dadas en los diferentes contextos educativos, en los que la televisión sea enseñada como parte de un programa académico universitario. Naturalmente, no apartada del marco tecnológico y de hiper-conectividad global, ni de las pedagogías progresistas que edifican y dignifican el aula y el hombre en la sociedad. Son pues exploraciones pedagógicas y didácticas que en el universo del papel de la academia en la tensión abordada, podría detonar soportada en la libertad para re-pensar el mundo y sus posibilidades futuras, su *Kairós*.

## **5. Conclusiones previas**

- Una perspectiva como la presentada, posibilita no solo la recreación de los fundamentos comunicativos y discursivos para un insumo que permita las discursividades y prácticas educativas del docente en el aula, sino también la proyección aplicativa en función de la sociedad y su cualificación educativa, ética, estética y democrática.
- La presente reflexión en el marco de la investigación de la que procede, puede lograr que los estudiantes potencien su mirada hermenéutica, reflexiva y crítica, frente a los contenidos ofrecidos por la televisión colombiana en formatos tales como: Noticieros, Reality Shows, novelas, seriados, películas, etc.
- La mirada en el estudiante universitario que se enfrente a procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la televisión, las pantallas y la tecnología en general, puede ser afinada en sintonía con producciones discursivas críticas, atentas del diálogo entre el fundamento teórico y las posturas propias que emergen en el proceso de formación.
- Esta posibilidad, les permite a los estudiantes plantear y adaptar dinámicas similares en el aula de clases en el momento de su actuación pedagógica. Lo que indica que serán docentes replicadores, analíticos, cuando no

propositivos en relación con las formas de ver y estudiar la televisión en los niveles de educación en los que ejerzan. En este sentido, serán conscientes de que existen mediaciones entre la pantalla, la audiencia y la participación en la televisión colombiana, que precisa ser enseñada a partir de posturas críticas y pedagógicas edificadoras.

- Como observatorio y estrategia de comunicación en el aula universitaria, la propuesta contribuye al desarrollo de un pensamiento autónomo, líder y propositivo en el ámbito educativo colombiano.
- Favorece a la formación de audiencia en el estudiante universitario de la Licenciatura en Comunicación e Informática educativas, para contribuir a la formación de otros en el ámbito familiar, social y educativo en el que co-participe.
- Los fundamentos teóricos nos permiten pensar y analizar modos diversos de ser y estar frente a la pantalla chica y otras pantallas, en los que la interacción activa y los nuevos lenguajes, dan cuenta de nuevos hombres, pensamientos y acciones en la sociedad.
- El desarrollo del trabajo investigativo se constituye en un observatorio, y, a la vez, repositorio o centro de documentación, en el que anualmente puede generarse informes sobre la percepción de los estudiantes del programa, objeto de estudio, en relación con la televisión, las multipantallas y los formatos ofrecidos continuamente en varias plataformas tradicionales y contemporáneas.
- En tanto se trata de un trabajo en continuo monitoreo y aplicación, su dinámica sería posible replicarla y ampliarla en otros contextos educativos de Colombia, para obtener datos comparativos que permitan hacer una radiografía de nuestra sociedad y sus formas de asumir y ver la televisión, en relación con la población juvenil universitaria pertinente; naturalmente, que en el contexto de las transformaciones propias de la vida, las cosas, las situaciones contextuales, los avances educativos y tecnológicos, en los que

ubicamos el fenómeno en cuestión. Pues como ha sido precisado en el fondo histórico, pedagógico y filosófico que nos asiste, la vida, el hombre y sus interacciones no pueden estar más que destinadas a la metamorfosis, donde las tensiones se convierten en elementos perdurables, pero al tiempo dialécticos y variables en el existir humano. Esto significa para una pedagogía edificadora y alternativa, comprender que la acelerada era tecnológica en la que nos hallamos, es el reflejo de un logos en movimiento, contrastivo y enérgico; más allá, como ya ha sido demostrado por la historia, de la rigidez metafísica y su tradición (...)

## **6. Referencias bibliográficas**

- Bernal, César A. (2010). Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales. 3ª edición. Colombia, Pearson Educación, de Colombia Ltda.
- Bustamante, Boris y Aranguren, Fernando (2012). Colombia, Del unanimismo discursivo a la apertura, la innovación y la internacionalización. Obitel. 2012.
- Castells, Manuel (2010). Comunicación y poder. Madrid, Alianza Editorial. Capítulos I-III. Pp. 21-259.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Deslauriers, Jean- Pierre (2005). Investigación cualitativa. Guía práctica. Colombia-Pereira, editorial Papiro.
- Freire, Paulo (1970). Pedagogía del oprimido. Nueva York, Herder y Herder. (Manuscrito en portugués 1968) Publicado con el prefacio de Ernani Maria Fiori. Río de Janeiro, Continuum, 218 p.)
- Luhmann, Niklas (1990). Teoría de la sociedad. Guadalajara, México, Universidad Iberoamericana, 1993.

- Martín- Barbero, Jesús & J. Y Muñoz, S. (Coords.) (1992). Televisión y melodrama. Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia. Bogotá, Tercer Mundo Ediciones; pp. 19-60.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona, Gustavo Gili; pp. 31-43 y 229-241.
- Martínez Solís, María Cristina (2001). Análisis del discurso y práctica pedagógica. Tercera edición. Argentina, Editorial Homo Sapiens.
- Maturana, Humberto (1999). Transformación en la convivencia. Santiago de Chile, editorial universitaria.
- Maturana, Humberto (2002). [Emociones](#) y lenguaje en educación y [política](#). Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Maturana, Humberto (1992). La objetividad. Un argumento para obligar. España, Dumen Ediciones.
- Mc Laren, Peter (2003). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Tr. Sebastián Figueroa Rodríguez. México, Siglo XXI. S.a de c.v. Centro de estudios de la Universidad Unam.
- Morley, D. (1996). Televisión, Audiencias y Estudios Culturales. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Neumann, N (1992). El nuevo espacio público. Barcelona, Gedisa; Capítulos 20 y 21.
- Orozco, G. y R González (2012). Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. México, Tintable.
- Orozco, G. y R González. Desafíos educativos en tiempos de “auto-comunicación masiva”. Una propuesta para la interlocución de “viejas y nuevas” audiencias. México.
- Orozco, Guillermo (2001). Televisión, audiencias y educación. Buenos Aires, Norma: pp. 11-113.

- Orozco, Guillermo (2012). La investigación de las audiencias “viejas y nuevas”. Versión actualizada de la conferencia inaugural del congreso nacional anual (2010) de la AMIC: Asociación Mexicana de investigadores de la Comunicación.
- Rey, Germán (2002). “La televisión en Colombia”, en OROZCO, Guillermo (Coordinador), Historias de la televisión en América Latina, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Wolf, M. (1987). “Contextos y paradigmas en la investigación sobre los media” en Wolf, M. (1987). La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas. Barcelona, Paidós.
- Wolf, M. (1987). La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas. Barcelona, Paidós.
- Zuleta, Estanislao (1985). La educación: un campo de combate. Entrevista a Estanislao Zuleta. Revista Educación y Cultura #4, FECODE. Bogotá. 1985.

## Webgrafía

- Alonso A. María. M (2011). *Televisión, Audiencias y estudios culturales: Reconceptualización de las audiencias mediáticas*, En: “Razón y Palabra”. Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación. Libros Básicos en la Historia del Campo Iberoamericano de Estudios en Comunicación. Número 75 Febrero-Abril 2011. [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Arboleda, J. C. (2016). *Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora*. Revista Boletín Redipe, Vol. 4, N°. 12, 2015, págs. 20-25.
- Arboleda, J.C. (2018). *La educación es inclusiva: Perspectiva comprensivo edificadora de la formación*. En: “Tarea crítica de la Educación: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente. Ciclo de Conferencias internacionales organizado por Celei: <https://www.celel.cl/la-educacion-inclusiva-desde-la-perspectiva-comprensivo-edificadorade-la-formacion-julio-cesar-arboleda/>

- Ciaramella, D., & Biscuiti, M. (2014). *Can't stop, won't stop: binge-viewing is our new favorite addiction*. Nueva York: Miner & Co. Studio.
- Chicharro Merayo, M. (2014). *Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo*. En: Revista de Estudios de Juventud, nº106. Madrid: Instituto de la Juventud, pp. 77-91. Disponible en <http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/47/publicaciones/5%20J%C3%B3venes%20ficci%C3%B3n,%20televisiva%20y%20videojuegos.pdf> (Consultado el 16 de mayo de 2016).
- Espinosa, L. (2015). *Medios de comunicación y prácticas discursivas: notas para el levantamiento de un estado actual*. En: Poliantea, vol. 11, nº20. Bogotá: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, pp.143-174. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251685> (Consultado el 16 de febrero de 2016).
- Ferguson, K. (2014). *Everything is a Remix*. Disponible en <http://everythingisaremix.info/> (Consultado el 23 de mayo de 2014).
- Ferreiro, A. (2012). *El consumidor de contenidos del Siglo XXI*. Disponible en <http://homelandz.com/el-consumidor-de-contenidos-del-siglo-xxi/> (Consultado el 10 de enero de 2016).
- Grandío, M. (2011). *Redes y comunicación audiovisual*. En: Noguera, J. M.; Martínez Polo, J. y Grandío, M. *Redes sociales para estudiantes de Comunicación*. Barcelona: Editorial UOC, pp.121-168.
- Hernández P. Juan & Martínez D. Miguel (2017). *Nuevos modelos de consumo audiovisual: los efectos del binge-watching sobre los jóvenes universitarios* En: adComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, nº13. Castellón: Asociación para el Desarrollo de la Comunicación adComunica y Universitat Jaume I, 201-221. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2017.13.11>.
- Longwell, T. (2014) *Americans addicted to binge viewing, willing to pay extra for it*. Disponible en <http://streamdaily.tv/2014/04/30/americans-addicted-to-binge-viewing-willing-to-pay-extra-for-it/> (Consultado el 10 de enero de 2016)

●López Vidales, Nereida et al. (2012). *Preferencia juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencias de consumo en jóvenes de 14 a 25 años*. Proyecto de investigación realizado por el Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital (OCENDI). Disponible en: [http://www.ocendi.com/descargas/informetv\\_web.pdf](http://www.ocendi.com/descargas/informetv_web.pdf) (Consultado el 15 de mayo de 2016).

## CAPÍTULO 3

# MODELAMIENTO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE INGLÉS: PENSANDO CON EL CUERPO

**Nidia K. Slomp Ordenes**

Facultad de Humanidades, Departamento de Artes y Letras,  
Universidad de La Serena, Chile.

Correo: [nslomp@userena.cl](mailto:nslomp@userena.cl)

Teléfono: 569 91581457

### Resumen

A diferencia de otras profesiones como ingeniería, arquitectura o incluso medicina donde si bien tenemos una idea sobre su quehacer, todos quienes hemos pasado por el sistema escolar, hemos estado al menos diez años en contacto con profesores. Esta experiencia constituye la base de nuestras creencias sobre qué es ser profesor(a). Por consiguiente, quienes se están formando para ser profesores, inician su programa de estudio con ideas preconcebidas sobre la naturaleza de la docencia, estas, en la mayoría de los casos, se mantienen invariables hasta graduarse. Este estudio tuvo como objetivo principal el evaluar los efectos del modelamiento de estrategias y procedimientos para la enseñanza de gramática en el cambio de las concepciones de los alumnos del curso de didáctica sobre cómo se enseña y para qué se enseña gramática en las clases de inglés. Se realizaron una serie de talleres a los alumnos del curso de didáctica, donde se modelaba y

luego se demostraban variadas estrategias pedagógicas. Datos obtenidos a través de cuestionarios dan cuenta de una contradicción entre lo pensaban sobre el enfoque de que debiera seguir en la enseñanza de la gramática y la implementación de este. Por un lado, estaban de acuerdo en que debe ser comunicativo, contextualizado y centrado en el alumno; pero al momento de implementar estrategias de este estilo, evidencian desconcierto, ansiedad e incomodidad y reconocen la poderosa influencia de sus experiencias previas en su rol como profesores. Los resultados mostraron que la intervención fue efectiva como gatillador del reacomodamiento de las concepciones de los participantes e incorporación de estrategias no tradicionales a sus prácticas de enseñanza.

Palabras clave: creencia - gramática – inglés – didáctica – estrategias -  
modelamiento

## **Introducción**

Uno de los requerimientos que actualmente se les hace a los programas de educación de profesores es reconocer que los conocimientos previos y creencias sobre *qué es enseñar* de los futuros profesores influye notoriamente en su formación. Consecuentemente, en la formación de profesores debe haber tiempo y espacio para que los estudiantes de pedagogía examinen estas concepciones y las resignifiquen luego de comprender su relación con el conocimiento pedagógico. Lo anterior resulta relevante ya que en áreas como la psicología del aprendizaje o la adquisición de un segundo idioma, encontramos evidencia que sustenta la necesidad de dar un giro a las prácticas de enseñanza que por largo tiempo se han mantenido en las clases de idioma.

Tradicionalmente, las formas lingüísticas han guiado los objetivos de aprendizaje, el diseño de currículum, la producción de materiales y formas de evaluación en la

enseñanza del inglés. En este enfoque, se entiende la enseñanza de gramática como un producto que puede ser analizado, codificado y presentado, por lo que se espera que el estudiante logre identificar la estructura, analizarla, imitarla, practicarla, internalizarla y usarla. Sin embargo, está bastante claro que esta visión no sólo distorsiona la naturaleza del idioma, sino que también disminuye las posibilidades de que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para utilizar el conocimiento del lenguaje en forma comunicativa. (Kumardavidelu, 2008: 58)

Una de las mayores dificultades que presentan los alumnos en los cursos de didáctica de la enseñanza del inglés, es dejar el enfoque tradicional para la enseñanza de la gramática del idioma, que malamente ha sido incorporado en su inconsciente como referente sobre cómo se enseña el inglés al punto de ser parte de su identidad profesional (Swan, 2002). El cambio en el enfoque de la enseñanza de la gramática resulta una tarea desafiante para los programas de didáctica ya que implica derribar creencias que se han ido conformando durante la historia escolar del futuro profesor cuyo impacto supera al que hasta el momento logra en el tiempo que los programas de formación de profesores destinan a la didáctica de la especialidad. Esta dificultad de cambiar las concepciones sobre cómo se enseña, se explica en términos de resistencia al cambio (Hayes, 2000). Como una opción para abordar este problema Singh y Richards (2006) sugieren proveer oportunidades de aprendizajes en lugar de transmitir información sobre estrategias alternativas, siendo medios clave para lograrlo, el modelamiento por parte del profesor y el vivenciar la puesta en práctica de nuevas técnicas de enseñanza. Esto debe estar a su vez acompañado con mediación para la reflexión sobre las mismas.

Este trabajo presenta la experiencia de un curso de didáctica de la enseñanza del inglés donde se trabajó la unidad sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje para la gramática en sesiones de talleres donde se demostraba la técnica e inmediatamente los profesores en formación la replicaban a sus compañeros. Esta modalidad se basa principalmente en la teoría de “embodied cognition” que literalmente significa “pensar con el cuerpo”. El artículo comienza con una breve

discusión sobre creencias de profesores y *embodied cognition*. Luego se presenta la descripción del estudio, incluyendo las etapas involucradas y las estrategias de enseñanza que se incluyeron. Finalmente, se discute las reflexiones de los participantes sobre los talleres y los resultados del estudio.

## Marco teórico

El concepto de creencia en el campo de la formación de profesores fue definido por Richardson (1997:103) como el conjunto de premisas y proposiciones psicológicas sobre el mundo que se consideran verdaderas. Los profesores poseen un set de creencias sobre el ser educador que precede su formación como tal que, si bien son susceptible de cambios, este conocimiento previo sirve de base para la conformación de su identidad como profesores. Una de las fuentes para la conformación del sistema de creencias de los profesores sobre cómo enseñar es su propia experiencia como estudiantes (Hayes, 2009). Estudios indican que estas creencias funcionan como filtros en la forma en que los profesores en formación perciben e interpretan la nueva información que reciben (Borg, 2006; Farrell, 1999) que incluso pueden persistir en el tiempo, aunque durante el programa de formación se evidencie que no son incorrectas o carecen de fundamento (Pajares, 1992). En vista de esta situación se propone que para que una creencia cambie, es necesario probar que esta es insatisfactoria lo que implica desmentirla. El problema que deriva de esta situación es que el bajo impacto que pareciera tener el paso de los profesores por las clases de didáctica en oposición al peso que tiene lo aprendido en la época escolar sobre el ser profesor(a), contribuye a perpetuar prácticas pedagógicas que no necesariamente son adecuadas o beneficiosas para los distintos contextos educativos que actualmente debe atender el profesor(a) en desmedro de la incorporación de modelos o estrategias de enseñanza-aprendizaje alternativas a las tradicionales.

La experiencia que se reporta tuvo como objetivo aumentar el impacto o influencia de la asignatura de didáctica de la enseñanza del inglés, particularmente en la incorporación de estrategias no tradicionales a las ya conocidas por los profesores en formación, para la enseñanza de la gramática del idioma. Para lograr lo planteado se optó por complementar lo que ya se venía haciendo en las versiones anteriores del curso (reflexión de experiencias previas, lectura y análisis de enfoques metodológicos) con la práctica de estrategias de enseñanza específica por medio de la simulación de esta por cada uno de los estudiantes, tomando como base las ideas sugeridas en la literatura sobre “embodied cognition” o “pensar con el cuerpo”.

Este enfoque sugiere que nuestras acciones físicas así como las que nos rodean, modelan nuestra experiencia mental (Barsalou, 1999; Lakoff 2012; Niedenthal, 2007). La idea de que lo que hacen las personas a nuestro alrededor altera nuestra cognición se puede encontrar en la literatura sobre las “neuronas espejo”, un grupo de motoneuronas que se activan al observar a otra persona realizando una conducta determinada (Fu & Franz, 2014). La teoría de “embodied cognition” assume que la experiencia sensorial influye en nuestros pensamientos y acciones. Cuando los estudiantes miran al profesor escribir en la pizarra no experimentan los mismos efectos en su aprendizaje como cuando están ellos activamente manipulando distintos elementos. El grado en que el cuerpo se involucra en un nuestro pensamiento es mayor (Johnson-Glenberg & Megowan-Romanowicz, 2017). El que los estudiantes imiten a su profesor aumenta el potencial de su memoria y en combinación con el observar los movimientos o gestos del profesor al escribir en la pizarra resulta más potente aún para la generación de aprendizaje.

En los talleres que se diseñaron para el curso de didáctica con el objetivo de lograr una apertura a estrategias no tradicionales para la enseñanza de la gramática en las clases de inglés, se buscó aplicar los principios de “pensar con el cuerpo” (embodied cognition) haciendo que los alumnos primero observaran a un compañero demostrando una estrategia en particular y luego la replicaran simulando ser profesores frente al resto del grupo.

## Talleres

A continuación, se describe las estrategias trabajadas durante los talleres y cómo se organizó cada uno de ellos.

### Estrategia metodológica: Aprendizaje por descubrimiento (Discovering grammar)

Se presenta a los estudiantes una tabla en donde tienen que unir enunciados utilizando el pasado simple. En esta etapa de presentación la instrucción debe ser simple y clara, sin caer en explicaciones sobre cómo se forma el past simple, sino que permitir que los estudiantes descubran la forma y los patrones gramaticales a partir de los ejemplos dados, es decir, siguiendo un enfoque inductivo. Luego se continúa con un ejercicio en donde los estudiantes completan con la correcta forma pasada del verbo be (was/were) para que las oraciones resulten verdaderas y así demostrar comprensión de su uso. En la retroalimentación del ejercicio se resalta y modela la forma de una manera más explícita, pero incentivándolos a prestar atención a su uso (form-meaning connections).

### Estrategia metodológica: Procesamiento de input (Processing instruction)

Según VanPatten (2004) hay ciertas formas gramaticales que resultan más difíciles de adquirir o se adquieren tardíamente y por esto se les consideran estructuras complejas. Construcciones gramaticales conflictivas para estudiantes del inglés, con español como lengua materna, son el uso del marcador '-s' en la tercera persona singular del tiempo presente simple y la terminación -ed de los verbos regulares para indicar pasado. Los profesores de inglés constantemente se asombran de que siendo la regla para producir estas formas sencillas de aplicar, los alumnos no las usen correctamente; por lo que insisten en explicarla una y otra vez

en sus clases. Al parecer, la idea de que estas estructuras complejas no sean sensibles a procedimientos pedagógicos convencionales (Han y Selinker, 1999) no es conocido por muchos profesores de idiomas por lo que se decidió incorporar estrategias de 'processing instruction' en los talleres.

En uno de los talleres se trabajó con esta técnica en el siguiente ejemplo:

Se les presenta a los estudiantes una serie de oraciones sobre un personaje famoso para que ellos señalen si estas se refieren al presente (present progressive) o al pasado (past simple) de la vida de dicho personaje. Mediante este ejercicio de referencia (referential activity) se busca que el estudiante necesite entender la forma gramatical primero para poder acceder al significado de la oración. Junto a esto el profesor debe atraer la atención de los estudiantes a la forma gramatical de manera explícita (final -ed, por ejemplo) para crear consciencia sobre la misma y conexiones entre forma y significado. Luego, se realiza otro ejercicio referencial en donde el estudiante completa por si solo una tabla similar a la primera diferenciando entre la vida presente o pasada del personaje y utilizando la forma gramatical correspondiente. Nuevamente el estudiante debe relacionar la forma y el significado para realizar el ejercicio adecuadamente.

Estrategia: Introducción estructuras gramaticales de forma inductiva.

Se presenta el contenido de una forma inductiva, donde el estudiante debe familiarizarse con el uso de la estructura para luego inferir la regla subyacente. En este caso se pide a los alumnos escuchar un diálogo muy corto entre dos personas que están en un restaurante. Una vez escuchado el diálogo el profesor divide la pizarra en dos secciones; en una va reconstruyendo el diálogo usando 'direct speech' y la otra escribe la frase introductora según 'reported speech' (He said that...). Se pide a los estudiantes que completen cada oración y que reescriban el diálogo completo en la pizarra utilizando la nueva forma. Durante todo este ejercicio

el profesor no da mayores explicaciones sobre qué forma gramatical que se está utilizando, sólo enfatiza el uso de la estructura. Con el diálogo completo en la pizarra, el profesor pregunta sobre las diferencias entre las dos formas de escribir el diálogo y a partir de las respuestas de los alumnos, se les presenta y explica el 'reported speech' como una forma de contar lo que alguien dijo de forma indirecta. Secuencia de cada Taller:

Presentación de la estrategia a todo el grupo: Cada sesión de taller comenzaba con uno de los ayudantes introduciendo la actividad sólo con una breve instrucción donde se les pedía tomar nota del procedimiento utilizado para introducir el contenido gramatical y los pasos que este incluía. También se les advirtió que luego, ellos tendrían que replicar la estrategia en sub- grupos.

Preparación de la demostración: Luego de la presentación de la estrategia, el grupo se dividía en tres subgrupos de entre 3 y 5 personas y se distribuían en salas separadas. Los dos ayudantes y la profesora del curso actuaron como monitores de cada sala. Una vez instalados, cada grupo compartía las notas de sus observaciones y se preparaba para hacer la demostración. Después de 5 minutos, se procedía a las presentaciones individuales.

Reflexión: Una vez terminadas las presentaciones se destinó un tiempo para reflexionar sobre la experiencia, primero en cada subgrupo y luego en un plenario donde se reunía todo el grupo nuevamente.

Cierre: Al dar por terminada el plenario, los alumnos completaron una ficha de evaluación del taller.

Recopilación de Datos:

Se elaboró un cuestionario sobre las concepciones de los alumnos sobre tres aspectos principales: a) enfoque para enseñar gramática (en contextos comunicativos o aislados, de forma explícita o implícita.) b) rol del profesor c) abordaje de errores. Este fue como aplicado como pre-post test.

Resultados:

Pre – Post test

El análisis del test aplicado antes de la intervención y después de esta, nos muestra diferencias interesantes de posible cambio en las concepciones de los alumnos en cuanto a la forma de enseñar gramática en los siguientes ítems.

Relevancia de la explicación del profesor en la adquisición de estructuras complejas: Se les preguntó si estaban más o menos de acuerdo con que los alumnos se demoran en aprender ciertas estructuras morfosintácticas, como la -s en tercera persona singular o -ed en pasado porque no comprenden la explicación del profesor. En el pretest mayoritariamente respondieron estar de acuerdo (80%) mientras que en el post-test se dio lo contrario; el 70% señaló estar en desacuerdo (figura 1). En este sentido, el modelamiento de la estrategia de processing instruction, fue de alto impacto. Más aún si consideramos que este tema ya se había estudiado el semestre anterior en el curso de metodología, pero no fue sino hasta esta experiencia que se volvió significativo.

Corrección de errores: En el pretest, un 40% de los participantes expresó estar en desacuerdo con la necesidad de corregir todo error gramatical; mientras que en el

post- test esto aumentó a un 60% (figura 2). Este dato gana relevancia si hacemos un contraste con lo que muchos profesores, particularmente los que llevan mucho tiempo en ejercicio, tienden a pensar respecto al error y las faltas gramaticales. Muchos de los participantes comentaron la forma en que sus profesores entendían el error, lo cual en la mayoría de los casos siempre tenía una connotación negativa, algo a ser evitado y corregido de forma inmediata. Es destacable, entonces, el ver que esta nueva generación de profesores tiene una tolerancia más alta a que los estudiantes cometan errores, y además la idea de entenderlos como una ventana a que los estudiantes aprendan de forma más significativa y adquiriendo el lenguaje sin miedo a ser reprendidos o castigados.

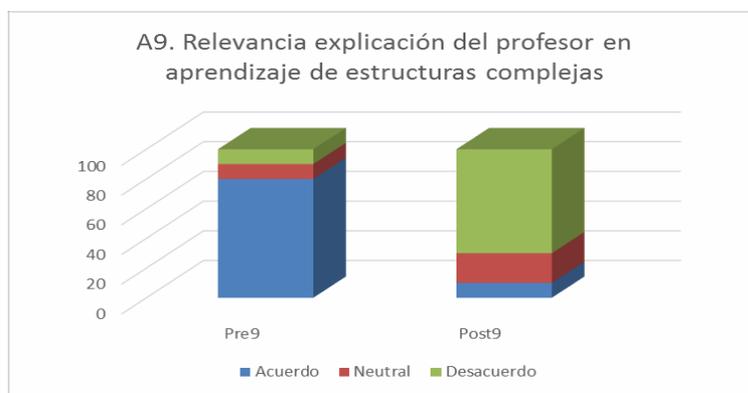


Figura 1.

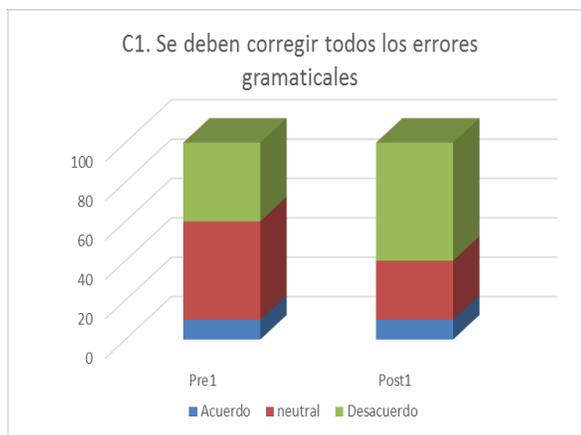


Figura 2.

## Conclusión

En esta sección se da cuenta de la reflexión que surge del análisis de los datos recopilados en cuanto a la modalidad de trabajo de los talleres y su influencia de estos en las concepciones de los profesores en formación sobre la enseñanza de gramática.

En primer lugar, encontramos una contradicción entre lo que los alumnos pensaban sobre el enfoque de que debiera seguir en la enseñanza de la gramática y la implementación de este. Por un lado, están de acuerdo en que debe ser comunicativo, contextualizado y centrado en el alumno; pero al momento de implementar estrategias de este estilo, evidencian desconcierto, ansiedad e incomodidad. Ellos mismos se sorprendieron al tomar conciencia de esta dicotomía y de la poderosa influencia de sus experiencias previas al momento de asumir el rol de profesor. El visibilizar esta situación, que antes era implícita, permitió una mayor apertura hacia un posible cambio de estilo de enseñanza.

Satisfactoriamente, este primer desconcierto fue clave para que los alumnos comprendieran el objetivo de los talleres y se comprometieran con cada una de las propuestas planteadas en estos.

El que los nuevos profesores tengan un amplio repertorio de técnicas de enseñanza y tomen decisiones informadas, resulta de suma importancia. El trabajo realizado permitió que los alumnos se dieran cuenta que siempre hay variadas formas de enseñar una misma materia, en este caso la gramática. Si bien todas las estrategias practicadas se habían estudiado el semestre anterior en el curso de metodología, el experimentar con ellas de forma práctica fue realmente significativo para pasar del

conocimiento explícito-teórico al implícito-práctico y a la incorporación de este como conocimiento pedagógico.

En conclusión, los datos recopilados nos entregaron bastante evidencia para afirmar que modalidad de trabajo empleada donde la instrucción básica era “haga lo que yo hago” resultó impactar en la visión de los alumnos en cuanto a la enseñanza de gramática. Este fue un proceso de reflexión en la práctica, que incluyó explicitación de creencias, análisis y reconceptualización de estas.

## Referencias

- Barsalou, Lawrence, W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577–660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99532147>
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. New York: Continuum.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in english language teaching: A guide for practitioners*. *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Farrell, T. S. (1999). The Reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal*, 30(2), 1–17.
- Fu, Y., & Franz, E. A. (2014). Viewer perspective in the mirroring of actions. *Experimental Brain Research*, 232(11), 3665–3674. <https://doi.org/10.1007/s00221-014-4042-6>
- Han, Z. H., & Selinker, L. (1999). Error resistance: Towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research*, 3(3), 248–275. <https://doi.org/10.1177/136216889900300304>

- Han, Z. H., & Selinker, L. (1999). Error resistance: Towards an empirical pedagogy. *Language Teaching Research*, 3(3), 248–275. <https://doi.org/10.1177/136216889900300304>
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54(2), 135–145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>
- Johnson-Glenberg, M. C., & Megowan-Romanowicz, C. (2017). Embodied science and mixed reality: How gesture and motion capture affect physics education. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s41235-017-0060-9>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to postmethod. Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. <https://doi.org/10.4324/9781410615725>
- Lakoff, G. (2012). Explaining Embodied Cognition Results. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 773–785. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x>
- Niedenthal, P. M. (2007). Embodying Emotion. [Review]. *Science*, 316(5827), 1002–1005.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research. Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Singh, G., & Richards, J. C. (2006). Teaching and Learning in the Language Teacher Education Course Room:: A Critical Sociocultural Perspective. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/0033688206067426>

VanPatten, B. (2003). Input processing in second language acquisition. In *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary* (pp. 5–31). <https://doi.org/10.4324/9781410610195>

Victor, R. (1997). Constructivist teacher and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understanding* (pp. 4–14). Washington, DC: Falmer Press.

## CAPÍTULO 4

# LA PREVENCIÓN DE LOS TRASTORNOS DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR.

**MSc. Miraydis Suárez Acosta.**

[miraydis.suarez@reduc.edu.cu](mailto:miraydis.suarez@reduc.edu.cu)

**Dra. C. Prof. Titular. Martha Pons Rodríguez.**

[martha.pons@reduc.edu.cu](mailto:martha.pons@reduc.edu.cu)

Universidad de Camaguey "Ignacio Agramonte Loynaz", Cuba

## RESUMEN

La investigación que se presenta tiene como objetivo la elaboración de una guía de estudio para la preparación a las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en la primera infancia, su estudio privilegia este periodo etario donde se aprecian limitaciones lingüísticas comunicativas que requieren especial atención desde un enfoque preventivo-correctivo e/o compensatorio. En consecuencia se precisa de educadoras que posean conocimientos sólidos de estas manifestaciones, su carácter orgánico o socio-ambiental, así como las vías que pueden emplear para garantizar la atención educativa de calidad. Para alcanzar tal propósito se considera fundamental la incorporación de esta temática en el proceso formativo, desde el tratamiento a los componentes personalizados declarados desde el modelo del profesional. La sistematización de los contenidos relacionados

con el tema objeto de investigación, permitió la conformación de la guía para la preparación de las educadoras en formación como futura herramienta en el desempeño de su labor profesional.

**Palabras clave:** prevención, primera infancia, Educación Preescolar, trastornos del lenguaje y la comunicación.

## **INTRODUCCIÓN**

La sociedad cubana de hoy enfrenta grandes retos a las puertas del nuevo milenio. Uno de sus principales propósitos lo constituye la masividad de la educación, lo cual privilegia el acceso a los procesos de enseñanza – aprendizaje en todos los niveles y contribuye a su vez al conocimiento de todas las personas, sin distinción de raza, sexo, religión, edad u origen social.

En tal sentido se han acometido, a partir del triunfo de la Revolución, un grupo de acciones dirigidas a perfeccionar la obra educativa en todas las enseñanzas, siendo partícipe de ella la Educación Preescolar, por constituir una etapa importante en la formación de las nuevas generaciones.

Perfeccionar de manera permanente los modos de actuación profesional es tarea obligatoria para los docentes, directivos, maestros en formación, los que requieren de una atención directa y especializada por estar insertados en un programa importante, que incluye el proceso formativo iniciado con la etapa de formación inicial, el cual se sustenta en los componentes curriculares.

Este proceso formativo debe garantizar la preparación oportuna del maestro en formación desde una visión integral, a fin de conocer no sólo los patrones de la norma; sino aquellas particularidades lingüísticas comunicativas que los pongan en condiciones para prevenir o corregir manifestaciones de la comunicación y el lenguaje que poseen un carácter fisiológico o funcional, que de no ser atendidos puede instalarse un trastorno. Innegablemente este conocimiento debe estar matizado por el estudio sobre el desarrollo ontogenético del lenguaje del niño y los posibles trastornos en la comunicación que tienen sus manifestaciones en este período del desarrollo.

Sobre el tema Vigotski planteó: “Uno de los problemas cardinales al abordar el tema del lenguaje que se ha reflejado en la comprensión de su desarrollo, ha sido el análisis de su relación con el pensamiento, desde posiciones que estudian los fenómenos psíquicos por separado. Esta situación se ha manifestado en el análisis de sus funciones y en la explicación del proceso de adquisición de la lengua materna en las edades más tempranas de la ontogenia”. (Vigotski, L. S., 1982, p. 85).

Resulta de gran valor para las educadoras en formación tener dominio de la importancia que tiene la comunicación desde las edades más tempranas, sobre todo si se toma en consideración la relación que esta tiene con el pensamiento.

Para ser coherentes con lo expresado anteriormente se debe prestar interés a las primeras etapas del desarrollo, que según refiere L. S. Vigotski son períodos sensitivos del desarrollo donde se encuentran las condiciones creadas para la prevención y corrección de los posibles trastornos que pudieran presentarse.

Derivado del estudio profundo de las investigaciones desarrolladas en la Educación Preescolar en temas de maestrías y doctorados se corrobora que las mismas han estado dirigidas fundamentalmente hacia la transformación de la enseñanza, la preparación y capacitación del personal docente en diferentes temáticas donde en alguna medida se incluye el lenguaje.

El tema de la comunicación es abordado en las diferentes asignaturas de los planes de estudio D y E, no obstante se aprecian carencias relacionadas con los contenidos de los trastornos de la comunicación y el lenguaje, así como las acciones dirigidas a la prevención y corrección de aquellas logopatías que tienen su génesis en esta etapa.

Las asignaturas abordan de manera general la comunicación como proceso, sin embargo, no se asume como contenido de manera profunda el tratamiento a los trastornos de la comunicación, así como los modos de actuación para prevenirlas o corregirlas.

Por otra parte en muestreos efectuados se constató que las dificultades en el diagnóstico de preescolar en el área del lenguaje, son directamente proporcionales a las carencias que poseen los docentes en relación con el trabajo preventivo y correctivo a desarrollar con los menores que lo requieran.

La investigación resulta importante en tanto contribuye a preparar los estudiantes para garantizar la atención educativa a las particularidades lingüístico comunicativa en la primera infancia, desde las diferentes modalidades de atención y atemperado a las exigencias del Plan de Estudio E en cuanto a las etapas de la formación y las posibilidades que ofrecen los núcleos de integración inter enseñanza; responde a la preparación teórica que se requiere para poder accionar educativamente ante manifestaciones fisiológicas y/o genéticas u orgánicas que se presentan en las etapas tempranas del desarrollo de la comunicación y que requieren de atención especial, previniendo la instalación de desviaciones de los niveles de la comunicación oral o disminuyendo los efectos que pudieran causar las alteraciones en el desarrollo integral de los niños de la primera infancia.

Para dar tratamiento a la problemática anterior se determina como **objetivo:** propuesta de una guía de estudio para la preparación a las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en niños de edad temprana y preescolar. La misma constituye una de las acciones de la Estrategia Educativa aplicada, que está soportada en la preparación de los docentes de la carrera en la temática, así como en el análisis de los componentes personalizados del proceso formativo.

### **DESARROLLO:**

La presentación de la guía de estudio como resultado científico concibe como **objetivo general:** Preparar a las educadoras en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación, mediante actividades docentes con salida en los componentes del currículo.

#### **Particularidades de la estrategia:**

- Contempla acciones organizadas en actividades docentes que se integran al proceso pedagógico en los diferentes componentes curriculares.
- Se caracteriza por el carácter dinámico y flexible de las acciones.

- Enfoque individual y diferenciado partiendo de las características de la carrera, el colectivo de estudiantes y docentes de la misma.
- Ejecución gradual y escalonada de las acciones en cada una de las etapas permitiendo una evaluación sistemática en la que intervienen de forma activa todos los participantes.

**Requisitos para su aplicación:**

- Sensibilizar al colectivo pedagógico de año y estudiantes de la carrera de la necesidad de su preparación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación, a partir del valor teórico y metodológico que tiene para su desempeño profesional.
- Establecer los roles que le corresponden a docentes y estudiantes a partir de las acciones diseñadas para cada etapa.
- Comprometer a los estudiantes con el carácter semipresencial y autodidáctico que tiene la modalidad utilizada para su preparación.
- Incorporar al trabajo metodológico del colectivo pedagógico de año el seguimiento a las tareas docentes previstas en la estrategia.

La guía que se presenta como parte de las acciones de la estrategia se acompaña de materiales complementarios, los cuales se presentan en soporte digital, que permitirán a las educadoras en formación acceder al conocimiento a partir de la búsqueda y profundización que deben efectuar de manera conciente.

Cada uno de los materiales recoge elementos generales, que de forma sencilla contribuirán a elevar el nivel de preparación en relación con la temática.

En su estructura la guía de estudio contiene los temas, objetivos específicos, sistema de contenido, orientaciones para el desarrollo de la actividad docente, las actividades de autoevaluación, bibliografía básica y complementaria; se anexan al final de la misma las orientaciones para el trabajo con las habilidades docentes y su sistema operacional.

La concepción de la guía de estudio como componente de la Estrategia Educativa, responde a una concepción sistémica que permite la integración gradual de los componentes académico, laboral, investigativo y extensionista en la preparación de las educadoras en formación de la Educación Preescolar en función de la

prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en niños de edad temprana y preescolar.

La organización de la guía de estudio permite el acercamiento, análisis, profundización de los conocimientos en temas sobre el desarrollo comunicativo y lingüístico de los niños que se encuentran en la “norma” y en aquellos en los que se produce una desviación significativa del desarrollo evolutivo y se instaura un trastorno de la comunicación.

A su vez la propia integración de los componentes en la ejecución de las tareas cognitivas presentadas a las educadoras en formación, permite que pueda dotarse de las herramientas necesarias para la identificación de los posibles trastornos en la práctica educativa y logre seleccionar los métodos y procedimientos para su tratamiento desde lo preventivo y correctivo en la institución infantil y la atención no institucional.

## **TEMA 1: Importancia del conocimiento relacionado con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación para el profesional de la Educación Preescolar.**

### **OBJETIVO ESPECÍFICO.**

- Valorar la importancia del conocimiento relacionado con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación para el profesional de la Educación Preescolar.

### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

1.1 Comunicación. Formas de la comunicación. Canales de la comunicación: lenguaje, habla y voz. Importancia de su conocimiento para la labor de la educadora. Prevención. Niveles de la prevención. Enfoques. Estimulación e intervención. Sugerencias para el desarrollo de la labor preventivo correctiva que puede desarrollar la familia como agente socializador.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Teniendo en cuenta la importancia de la preparación del maestro en formación de la carrera de Educación Preescolar, es evidente la necesidad de que este conozca

con profundidad la importancia de la comunicación y los niveles funcionales en que ésta se divide, así como su valor para el desempeño profesional.

Al adentrarse en el estudio de esta temática debes comenzar familiarizándote con el contenido que se propone en el material complementario para el abordaje de este primer tema, te sugerimos subrayes las palabras claves en el material complementario a partir de lo que te sugiere el sistema de conocimientos. En este sentido es importante partir de la definición de comunicación humana, para luego poder entender las formas en que esta se presenta y los canales que abarca; con estos antecedentes estarás en condiciones de definir estos canales y el valor de este contenido para entender la ubicación de las desviaciones, para este particular puedes elaborar un cuadro resumen que recoja los niveles y sus características; sobre esta materia, completa sus características con el contenido que ya has recibido en asignaturas de tu plan de estudio.

Una vez revisado estos aspectos se pueden abordar los principales niveles de la prevención y los enfoques que lo sustentan, de donde se deriva el valor de la estimulación e intervención temprana en aras de garantizar la prevención o corrección en dependencia de las particularidades de cada caso, te sugerimos establecer una comparación entre ambas categorías para que logres diferenciarlas desde sus elementos teóricos.

Dedicarán especial interés a las sugerencias para el desarrollo de la labor preventivo correctiva que puede desarrollar la familia como agente socializador, sobre este particular debes interiorizar la necesidad de dominar las acciones que forman parte del mismo, como vía para involucrar a la familia, la comunidad y el colectivo de la institución preescolar, de manera que sean todos los factores los que accionen sobre la actividad comunicativa del niño.

El debate de estas sugerencias en el colectivo permitirá integrar a las mismas los elementos teóricos antes abordados pues estos constituyen su sustento teórico metodológico.

Te recomendamos utilices un cuaderno que te sirva para sistematizar el contenido más importante de la temática que se aborda y que pudiera ser empleada en tu

trabajo de investigación curricular o extracurricular, a partir de la selección que hagas para tu investigación.

### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir de la definición de comunicación humana y sus formas determine la importancia de su abordaje para su formación.
2. Explique teniendo en cuenta los canales de la comunicación el valor de su conocimiento para la labor preventiva.

### **TEMA 2: Desarrollo del lenguaje en la ontogenia.**

#### **OBJETIVO ESPECÍFICO:**

- Caracterizar las etapas por las que transita el lenguaje en la ontogenia.

#### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

2.1 - El desarrollo de la expresión. Etapas. Particularidades.

2.2 - El desarrollo de la comprensión. Particularidades.

#### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Una vez conocida la categoría comunicación y su relación con la estimulación y la prevención, debes analizar las particularidades del desarrollo del lenguaje en diferentes periodos etarios, proceso este que se conoce con el nombre de desarrollo ontogenético del lenguaje.

En el material de apoyo sobre el tema se abordan los elementos esenciales relacionados con las diferentes etapas por las que este transita y las características más importantes de cada una de ellas. Debes elaborar un cuadro sinóptico que ayude a determinar claramente los elementos que tipifican las etapas en el desarrollo de la expresión y las características generales de la comprensión, esta última con un valor significativo por la necesidad de transformar el comportamiento del diagnóstico de preescolar en el área de análisis fónico y su relación directa con la falta de estimulación de la comprensión y de su aspecto fonemático.

Cuando caracterices la expresión debes diferenciar estas etapas:

- Primera etapa: Pre-lenguaje (desde el nacimiento, hasta los doce o trece meses, a veces hasta los dieciocho meses)

- Segunda etapa: Primer lenguaje (desde un año o un año y medio hasta los dos años y medio o tres, aproximadamente)
- Tercera etapa: El lenguaje propiamente dicho (a partir de los tres años)

Las mismas te servirán para establecer el cuadro sinóptico. Es importante que delimites muy bien las características de cada una de las etapas, pues son los elementos de la norma que te permitirán reconocer cualquier tipo de desviación que se presente en los periodos antes señalados.

En la observación que hagas a las actividades programadas e independientes que se desarrollan en el círculo infantil, registra el comportamiento de las diferentes etapas por las que transita el lenguaje en su desarrollo en diferentes años de vida.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir del cuadro sinóptico elaborado refiera no menos de tres características de cada una de las etapas del desarrollo de la expresión y la comprensión.
2. Valore la importancia que tiene en tu preparación como educadora el conocimiento del desarrollo del lenguaje en la ontogenia.
3. Elabore sugerencias que daría a los padres para estimular cada una de las etapas del desarrollo de la expresión y de la comprensión.

#### **TEMA 3. Desviaciones de la comunicación más frecuentes en la población infantil.**

##### **OBJETIVO GENERAL:**

- Identificar los trastornos de la comunicación que con mayor frecuencia se presentan en la población infantil.

##### **3.1.-Trastornos de pronunciación: dislalias.**

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar las alteraciones en la pronunciación que con mayor frecuencia afectan la población en edad temprana y preescolar.

- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los trastornos que con mayor frecuencia afectan la población en la primera infancia.

### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos en la pronunciación: dislalia. Causas más frecuentes. Formas de presentación. Características. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En el material de apoyo Material de apoyo para la preparación de los maestros en formación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en edad temprana y preescolar, en el tema 3 trastornos más frecuentes en la población infantil en el aspecto referido a Trastornos de pronunciación: dislalias, lee detenidamente la definición que se presenta, así como los factores que en el orden orgánico o funcional inciden en la aparición de los mismos. Te sugerimos prestes atención a las causas por ser las que con mayor incidencia se presentan en la aparición de los trastornos de la comunicación. Es oportuno que no desatiendas la relación que debes ir estableciendo entre los temas y te percaes del carácter fisiológico (normal) tiene en el desarrollo del lenguaje la pronunciación incorrecta de algunos fonemas del idioma. Este análisis te posibilitará establecer, con posterioridad la correspondiente relación entre la causa y el efecto que provoca.

En relación con este aspecto, también sería oportuno reflexionaras sobre el origen de las desviaciones y las formas de presentación: sensoriales o motrices. Este es un elemento importante para el desarrollo del trabajo preventivo, pues las que tienen origen sensorial son muy susceptibles a la estimulación y constituye una prioridad para esta tarea. Las de origen motriz requieren más del esfuerzo mancomunado con otros especialistas para su tratamiento.

Para identificar las características que tipifican los trastornos en la pronunciación, debes hacer un cuadro resumen que te permita caracterizar el comportamiento de estas alteraciones en la práctica, estas son omisiones de sonidos, sustituciones o cambios, distorsiones, adiciones y transposiciones; su análisis debe ser minucioso

pues el reconocimiento de la forma en que se manifiestan da la medida de su posible origen.

En las observaciones que desarrolles en la práctica laboral debes registrar el comportamiento que tiene en la población infantil, del círculo que visitas, estas alteraciones e intercambia con tus compañeros de grupo para comparar los resultados fruto de la observación.

Especial interés dedicarás a las actividades que el material de apoyo te sugiere para el desarrollo de la actividad preventivo correctiva, con énfasis en la estimulación.

### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1.- Del caso siguiente diga:

- Posible causa de la alteración que presenta el menor.
- Establezca la relación entre el factor causal y la manifestación producida.
- Reconozca las características que tipifican la alteración.
- Modele orientaciones que daría a la familia en función de la prevención y/o corrección de esta desviación.
- Elabore medios de enseñanza que utilizaría para el tratamiento de las desviaciones en la pronunciación y preséntalo de ser posible en una de las actividades extensionistas que se desarrollen en tu grupo.

Daniel Alejandro es un niño de cuatro años y medio que asiste al Círculo Infantil Constructor Amigo, su mamá refiere que la evolución de su lenguaje ha transcurrido de forma normal; sin embargo la educadora tiene preocupación por la forma en que pronuncia algunas palabras. Pronuncia tilla por silla, cata por casa, pelo por perro, losa por rosa y no siempre logra decir correctamente las palabras con sílabas directas dobles por ejemplo biciqueta por bicicleta. Daniel Alejandro es el único hijo de este matrimonio que además vive con los abuelos maternos y predomina como estilo educativo la tolerancia, la permisividad y la inconsistencia.

### **3.2.-Trastornos del ritmo y la fluidez. Tartamudez.**

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar la tartamudez como trastorno del ritmo y la fluidez que afecta la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de la tartamudez inicial.

### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos del ritmo y la fluidez. Tartamudez. Causas más frecuentes: el tartaleo fisiológico. Características de la tartamudez inicial. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En el material de apoyo elaborado para la preparación de los maestros en formación en temas relacionados con la prevención y corrección de los trastornos de la comunicación en edad temprana y preescolar, en el tema 3 trastornos más frecuentes en la población infantil, en el aspecto referido a los Trastornos del ritmo y la fluidez: Tartamudez. Te sugerimos analices los primeros criterios que prevalecieron en el análisis de la etiología de la tartamudez, los cuales inicialmente tenían un carácter orgánico y con el estudio y profundización de la temática, fueron adquiriendo otros matices, que posibilitaron un acercamiento a las diversas teorías en relación con los factores que condicionan su aparición.

En tal sentido es oportuno que centres tu atención en el tartaleo fisiológico como una de las causas fundamentales que propician la instauración de esta desviación, esta etapa es denominada por algunos especialistas como tartamudez fisiológica, y así como su nombre lo indica es un periodo normal por el cual transita el lenguaje en la ontogenia, a propósito de la necesidad que tiene el niño de expresarse y la carencia de recursos lingüístico que posee, además de la falta de maduración de las estructuras que a diferentes niveles participan en el mecanismo del lenguaje.

Este tema es para ti fundamental por cuanto es común dentro de la población de niños con los cuales trabajarás la ocurrencia de estas manifestaciones, contenido que podrás también encontrar en el material que tienes a tu disposición.

En cuanto a este último aspecto sería prudente que realizarás un resumen donde quedaran explícitas las principales características de la tartamudez inicial. Esto puedes verlo materializado en la práctica que realices a los centros, a través del intercambio con educadoras y logopeda de la institución, donde tendrás la oportunidad de constatar la incidencia y el tratamiento que se ofrece en estos casos. Para concluir la preparación en esta temática, estudiarás detenidamente las actividades preventivas y correctivas que te sugerimos, sobre este particular debes enfatizar en la labor preventiva, por ser estas de vital importancia para garantizar el tránsito con carácter fisiológico, y evitar que con la influencia de factores externos se desencadene la tartamudez, trastorno que compromete la esfera afectiva, teniendo en cuenta la conciencia que el niño adquiere, del mismo, una vez que éste se instaura.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1. A partir del estudio profundo que has realizado sobre el tema: elabore un caso donde refieras las características fundamentales que tipifican la tartamudez inicial, con énfasis en la causa que lo provoca, puedes apoyarte en un caso real de la institución que visitas.
2. Modele orientaciones que daría a la familia de un niño que tiene tartaleo fisiológico y es atendido por el programa Educa a tu Hijo.
3. Realice una búsqueda en el CEDIP de la Facultad acerca de las investigaciones que se han realizado en relación con la temática y comparte la experiencia con los profesores del colectivo de año.
4. Modele acciones que desarrollarías en la actividad programada para dar tratamiento al tartaleo fisiológico y prevenir la tartamudez inicial.

#### **3.3.-Retrasos del lenguaje.**

##### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar los retrasos del lenguaje que afectan la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los retrasos del lenguaje en la población de edad temprana y preescolar.

## **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los retrasos del lenguaje: retraso específico severo del lenguaje (en lo adelante, RESL) Y retraso simple del lenguaje (en lo adelante, RSL) .Causas más frecuentes. Características. Actividades preventivas y correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Para el estudio de este tema centrarás la atención en el material que te proponemos, donde encontrarás los elementos más importantes que te permitirán identificar los retrasos del lenguaje. Como parte del contenido que debes prestarle especial atención se encuentra lo referido a las diversas causas que pueden provocar esta desviación, sobre estas encontrarás diversos criterios, no obstante te sugerimos que enfatices en las que tienen un origen socio ambiental, en tal sentido presta atención a las que generan la falta de estimulación de la familia y del medio en general hacia la comunicación, por la incidencia que tienen en la población de niños con los que trabajarás.

En este sentido te adelantamos que en la población de edad temprana y preescolar encontramos con mucha frecuencia los retrasos simples del lenguaje, los retrasos específicos severos una vez que son diagnosticados por el Centro de Diagnóstico y Orientación, se ubican en Escuelas Especializadas en este tipo de desviación, para garantizar el tránsito exitoso una vez que se superen las dificultades.

Otro aspecto que consideramos es fundamental es lo relacionado con la clasificación de los retrasos del lenguaje, los que en dependencia de la complejidad de sus síntomas se dividen en RESL o en RSL, es importante que tengas presente que en ambos se afectan los niveles funcionales del lenguaje: fonológico, léxico semántico, morfosintáctico y pragmático. En el caso del RESL como bien su nombre lo indica se caracteriza por una comunicación defectuosa con predominio de una jerga inentendible y un uso excesivo de la mímica para comunicarse, condicionado por la infraestimulación que se realiza en las primeras etapas de desarrollo del lenguaje, y que se agudiza en la medida en que el niño se adapta a no hablar y sin embargo obtiene lo que desea.

Cuando el origen es orgánico es mucho más complejo atendiendo, a que puedes estar en presencia de otra entidad que tiene como síntoma secundario el retraso en el lenguaje, en este caso se encuentra la discapacidad intelectual y la deficiencia auditiva. Sobre este particular debes estar alerta porque en ocasiones cuando el niño adopta en el grupo negación hacia la comunicación con los demás, se le atribuyen otras interpretaciones que pudieran retrasar la labor de estimulación.

Para una mejor comprensión de este contenido te sugerimos elabores un cuadro resumen donde establezcas una comparación entre ambos, a partir del comportamiento en cada uno de ellos de los niveles funcionales del lenguaje, pudieras además intercambiar con la profesora de Psicología para relacionar este contenido con lo que recibes cuando caracterizas el desarrollo del lenguaje.

En las observaciones que desarrolles en la práctica laboral debes revisar el comportamiento que tiene en la población infantil esta desviación, y determinar cuál de las dos formas predomina: el RESL o el RSL ara ti como futuro educador es importante conocer los modos de presentación de esta desviación, para de esta manera contribuir a la identificación oportuna y estimular el desarrollo de los niveles funcionales de la lengua desde las propias actividades, aprovechando todos los contextos comunicativos y utilizando el juego como actividad rectora.

Una vez que logres apropiarte de este contenido estarás en condiciones de adentrarte en el estudio de las acciones que en el orden preventivo y correctivo te sugerimos, las cuales deben ser objeto de análisis con el resto de tus compañeros.

#### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

- 1- Tomando como referente el cuadro resumen que debes haber elaborado para establecer la distinción entre el RESL y el RSL, refiera no menos de tres características de cada uno de ellos que le permiten su identificación.
- 2- Establezca la relación que a su juicio tiene este contenido con el desarrollo del lenguaje en la ontogenia. Ejemplifique tomando como referente un caso creado por usted.
- 3- Elabore sugerencias que daría a los padres para estimular el desarrollo de los niveles funcionales del lenguaje, a partir de la selección de un caso con diagnóstico presuntivo que esté ubicado en su centro de práctica.

### **3.4.- Trastornos de fonación.**

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar los trastornos de fonación que más afectan la población en edad temprana y preescolar.
- Modelar acciones dirigidas a la estimulación, prevención y/o corrección de los trastornos de fonación que más afectan la población de edad temprana y preescolar.

#### **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

Los trastornos de fonación: disfonía crónica de la infancia. Causas más frecuentes. Formas de presentación. Características. Actividades preventivas y correctivas.

#### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

En tu formación como educadora necesitas estar preparada para enfrentar las alteraciones que con relativa frecuencia se presentan en la voz de los niños de edad temprana y preescolar, que tienen como manifestación fundamental la ronquera y la intensidad forzada.

Debes saber además que los modelos fonatorios, como los articulatorios, son imitados por los niños/as de su familia y sus educadores. Hay que prestar atención a cómo conducimos el proceso educativo y qué exigimos a nuestros educandos, nunca por encima de sus posibilidades vocales, en esa tierna edad las afectaciones de la voz pueden instalarse como vicios y dañar la salud vocal de los niños.

Debes leer detenidamente el material de apoyo que se presenta para el tema, luego podrás definir la disfonía crónica de la infancia y las causas más frecuentes; en este sentido debes valorar las acciones, que desde las vías institucionales y no institucionales, se desarrollan para atender la evolución normal de la voz y prevenir sus desviaciones.

Sería oportuno que también ficharas otras alteraciones que pueden afectar la voz infantil como las hiperrinofonías, hiporrinofonías y trastornos de la entonación.

Haz un análisis minucioso de las causas para que puedas establecer la relación entre los factores orgánicos y/o funcionales que dan origen a las alteraciones

vocales y la dinámica en su presentación, por lo general son funcionales, evolucionan hacia lo orgánico y el tratamiento los hace retornar a su origen funcional.

La labor preventiva resulta sumamente importante en la profilaxis de los trastornos vocales, no solo de la población infantil sino de los profesionales de la voz. En el material de apoyo encontrarás un grupo de medidas que te harán reflexionar en torno a qué no hacemos en la prevención de las disfonías crónicas de la infancia y qué es necesario instrumentar para lograr la salud vocal de nuestros niños/as.

Observa en la práctica laboral las actividades de juego y valora el uso de la voz de los niños/as, compáralos a partir de la intensidad que utilizan y la altura o tono que emplean, valora además las acciones que desarrolla la educadora con aquellos menores que no utilizan adecuadamente su voz e investiga si la institución orienta en este sentido a los padres.

### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

- 1- A partir del estudio profundo que te sugerimos del material de apoyo y la solución de las tareas docentes, elabora un conjunto de acciones (no menos de cinco) para:
  - a) La prevención de los trastornos vocales y la atención a sus posibles desviaciones en los niños/as en las actividades programadas e independientes.
  - b) Preparación a las educadoras para prevenir las desviaciones de la voz.
  - c) Preparación de la familia para la prevención de las desviaciones de la voz y la formación de hábitos fonatorios correctos.

### **TEMA 3. Desviaciones de la comunicación menos frecuentes en la población infantil.**

#### **OBJETIVO GENERAL:**

- Identificar los trastornos de la comunicación que con menor frecuencia se presentan en la población infantil.

## **SISTEMA DE CONOCIMIENTOS:**

4.1 Rinolalia y Disartria. Definición. Causas. Sintomatología. Acciones correctivas.

### **Orientaciones a los estudiantes para el desarrollo de las actividades de aprendizaje:**

Para el abordaje de este tema donde se hace referencia aquellos trastornos que con menor frecuencia afectan la población infantil, es fundamental que estudies detenidamente el material complementario, en el cual encontrarás de una manera sencilla el contenido que para ti resultará complejo; si tienes en cuenta que no es común encontrar en los centros donde realizarás la práctica, niños con este diagnóstico; no obstante debes tener presente que en muchos de los círculos infantiles se cuenta con salones especiales, donde se atienden de manera diferenciada a este tipo de niños. Para ti es una manera de cumplir con uno de los postulados de Vigostki relacionados con el papel del otro en la labor de estimulación y desarrollo de los procesos.

Al adentrarte en el estudio de la rinolalia y la disartria prestará especial atención a las clasificaciones que de cada una de ellas te presenta el material, además revisarás de manera minuciosa las causas que las originan y los síntomas que puede presentar un niño portador de uno de estos trastornos.

Consideramos de gran valor relaciones este contenido con el tema número uno donde estudiaste los niveles o canales del lenguaje oral, ambos trastornos se ubican en el canal habla, estando afectada la pronunciación de los sonidos, en el caso de la rinolalia puede ser por causas orgánicas o funcionales y la complejidad de sus síntomas dependerá del factor causal que le dio origen.

Por su parte la disartria es provocada por una afectación neurológica y la causa fundamental es la parálisis cerebral (PC), cuando te familiarices con el tema estarás en condiciones de entender la sintomatología tan compleja de esta desviación en la comunicación.

En ambos casos es factible hablar básicamente de corrección o compensación, aunque la prevención es un elemento esencial a tener en cuenta, sobre todo si se

quiere evitar que aparezcan otras manifestaciones que comprometen sobre todo la esfera afectiva.

Te sugerimos indagues en los salones especiales que existen en tu territorio sobre la atención que reciben estos niños y la preparación que tienen los educadores para enfrentar la tarea.

Sería muy bueno que intercambiaras con la profesora de Anatomía, Fisiología e Higiene del desarrollo Humano para que analices cómo la afectación en las estructuras del aparato fonoarticulatorio, ya sea de carácter orgánico o funcional, pueden conducir a trastornos en la comunicación con mayor grado de complejidad. Así mismo puedes valorar como una lesión neurológica, afecta el funcionamiento adecuado de estos órganos que están encargados de la realización del acto verbal.

### **ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN:**

1- Realice un cuadro que te permita comparar a la rinolalia y la disartria como trastornos del habla, para ello debes tener en cuenta:

- Causas que lo originan.
- Síntomas que se presentan.
- Pronóstico de corrección.

### **CONCLUSIONES**

El análisis de los elementos teórico - metodológicos efectuado permite arribar a las siguientes inferencias conclusivas:

- El tratamiento metodológico a contenidos referidos a la temática se encuentra disperso, poco sistematizado, enfocándose desde los logros del desarrollo de la “norma” y el modelo comunicativo de la educadora, sin enfatizar ni orientar la atención hacia la prevención, detección y atención a los trastornos que se presentan en este período etario.
- Una Estrategia Educativa que tenga como soporte teórico - metodológico los presupuestos de la escuela histórico - cultural de la L. S. Vigostki, elementos de la sociología, de la pedagogía preescolar y la comunicación y sus posibles trastornos, permite la estructuración de una guía de estudio que prepare a las educadoras en formación en los aspectos ya señalados.

- La preparación de las educadoras en formación puede potencialmente lograrse con la aplicación de la guía fruto de la Estrategia Educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

Arismendi De Legaspi, Alcira. (1998). Pedagogía Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Domínguez García, Ileana. (2003). Comunicación y discurso. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Colectivo de autores. (1985). Estudios sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Domínguez Pino, Martha y Martínez Mendoza Franklin. (2001). Principales modelos pedagógicos de la Educación Preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Escalona, Armelio. Diagnóstico precoz de los trastornos del lenguaje en preescolares del 4to año de vida. Revista Simientes 29 (2): mayo-agosto, 1991. La Habana.

Fernández Pérez de Alejo, Gudelia. (2002). La atención a los niños con necesidades educativas especiales de tipo comunicativas en Cuba. Artículo en Soporte Digital.

Fernández González, Ana María y coautores. (2002). Comunicación Educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Franco García, Olga y coautores. (2006). Lecturas para educadores preescolares IV. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

López Betancourt, Marcia de la Caridad. (1997) El lenguaje infantil. Editorial Científico – Técnica, Ciudad de La Habana.

Mañalich Suárez, Rosario y otros. (1999). Taller de la palabra. Editorial Pueblo y Educación.

Martínez, Franklin. (1992). El desarrollo del lenguaje en el Círculo Infantil. Revista Simientes 1, p. 12. La Habana.

Pons Rodríguez, Martha. (2003). Sistema de microhabilidades para el desarrollo de la expresión oral en niños preescolares retrasados mentales. Tesis en opción al título de Máster en Diseño Curricular. Universidad de Camagüey.

Romeu Escobar, Angelina. (1994). Comunicación y enseñanza de la lengua. En: Educación (La Habana) No. 83, sept - dic.

## CAPITULO 5

# **PERTINENCIA DE INVESTIGAR LA CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS<sup>12</sup>**

## **RELEVANCE OF RESEARCHING QUALITY OF LIFE RELATED TO HEALTH IN UNIVERSITY STUDENTS**

Gloria Marlen Aldana de Becerra<sup>13</sup>

Ángela María Bicenty Mendoza<sup>14</sup>

### **RESUMEN**

La calidad de vida se entiende como un constructo multidimensional de connotación psicosocial, que incluye la calidad de vida relacionada con la salud, la cual enfatiza en el estado de salud y en los cuidados sanitarios. El objetivo fue dar cuenta de la pertinencia de investigar la calidad de vida en salud y su relación con la calidad de sueño en estudiantes universitarios, por la incidencia en el rendimiento académico y en la calidad de vida de esta población. Los resultados iniciales indican mala calidad de sueño, sin que llegue a ser

---

<sup>12</sup> La presente ponencia constituye un avance del proyecto Calidad de sueño y Calidad de Vida relacionada con la Salud (CVRS), en estudiantes de I y V semestres de la Facultad de Ciencias de la Salud, de Fundación Universitaria del Área Andina -sede Bogotá y de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia. Código CV2018-B18.

<sup>13</sup> Psicóloga, estudiante de Doctorado en Educación, Magíster en Educación y Desarrollo Social; especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social; especialista en Docencia Universitaria. Docente de la Facultad de Salud, de la Fundación Universitaria del Área Andina –sede Bogotá y líder del Grupo de investigación Procesos Psicosociales.

Correos: [galdana415@yahoo.com](mailto:galdana415@yahoo.com), [galdana@areandina.edu.co](mailto:galdana@areandina.edu.co).

Publicaciones recientes Aldana, G. M. & Castro, S. P. (2017). Convergencias y divergencias en la apropiación de la formación investigativa: el caso de dos programas académicos colombianos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 62 – 80. ISSN 0124 – 5821. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN>.

Aldana, G.M., Babativa, D. & Caraballo, G. J. (2016). Escala para medir actitudes hacia la investigación (EACIN): Validez de contenido y confiabilidad de la Escala (EACIN) para medir actitudes hacia la investigación. *Aletheia*, 2(8), 104 -121.

<sup>14</sup> Odontóloga, Magister en Salud Pública, docente de la Facultad de Ciencias de la Salud e integrante del Grupo de investigación Procesos Psicosociales, de la Fundación Universitaria del Área Andina-sede Bogotá. Correo [abicenty@areandina.edu.co](mailto:abicenty@areandina.edu.co)

patológico, y mala calidad de vida relacionada con la salud. Se concluye que se deben seguir las sugerencias de los programas de la Red de Universidades Promotoras de Salud o Universidades Saludables, en cuanto a capacitación en higiene del sueño y descanso y prevención de enfermedades no transmisibles, así como utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para trabajo en grupo, entrega de trabajos, por ejemplo.

## **PALABRAS CLAVE**

Calidad de vida, calidad de vida relacionada con la salud, estudiantes universitarios, sueño.

## **ABSTRACT**

Quality of life is understood as a multidimensional construct of psychosocial connotation, which includes the quality of life related to health, which emphasizes health status and health care. The objective was to give an account of the relevance of investigating the quality of life in health and its relation with the quality of sleep in university students, by the incidence in the academic performance and in the quality of life of this population. The initial results indicate poor quality of sleep, without it becoming pathological, and poor quality of life related to health. It is concluded that the suggestions of the programs of the Network of Health Promoting Universities or Healthy Universities should be followed, regarding training in sleep and rest hygiene and prevention of noncommunicable diseases, as well as using information technologies and communication for example.

## **KEY WORD**

Quality of life, quality of life related to health, university students, sleep.

## Introducción

La calidad de vida (CV) en tanto constructo multidimensional presenta diferentes maneras y teorías de entenderlo. El bienestar mental y espiritual, los valores trascendentes, las relaciones interpersonales tanto en cantidad como en calidad; el estado de salud física y psicológica que permita cumplir con las actividades que el individuo se proponga, son algunos factores relacionados con la CV (Arellano y Peralta, 2013; Lugo García y Gómez, 2002, Urzua, 2012). Además de la medición objetiva, se le ha otorgado una denominación subjetiva, que define la CV como la percepción del “grado individual de satisfacción con la vida, de acuerdo a estándares o referentes” (Urzua 2012, p. 64).

Salas y Garzón (2013) presentan algunas particularidades de la CV, a saber: en los últimos años han surgido diversas categorías para su análisis, el tema ha sido estudiado desde la medicina, la filosofía, la economía y la sociología, entre otras, se ha investigado en poblaciones con condiciones específicas como niños, adolescentes, personas mayores y discapacitados; su medición se ha realizado de manera subjetiva y objetiva, con el fin de identificar las percepciones y manifestaciones de los individuos, además de indicadores empíricos, en cuanto a la satisfacción de los aspectos que se miden en un momento dado.

Para Lugo, García y Gómez (2002) la CV se soporta en tres grandes teorías “la hedonista, la relacionada como la satisfacción de las preferencias y la que está en relación con los ideales de una buena vida” (p. 97). Según estos autores, las teorías *hedonistas* se centran en la satisfacción consiente de deseos, mediante el disfrute del placer. Las teorías concernientes a las *preferencias*, a diferencia de las hedonistas, enfatizan en la tenencia de objetos no en experiencias, es tener las cosas que se desean.

Estas dos teorías se vinculan a la denominada teoría del *bienestar*, al sentir de una persona al tener satisfechas sus necesidades físicas y psicológicas en el presente y buenas expectativas respecto a su futuro (Duarte y Jiménez, 2007). Valga mencionar que el término bienestar surgió en el marco del *desarrollismo*, que asocia el bienestar a una fuerza de trabajo física, mental y económicamente eficiente para satisfacer las necesidades de

producción (Salas y Garzón, 2013).

La tercera teoría de la CV, declara que para lograr una buena vida se *deben alcanzar ideales específicos*, manifiestamente normativos como la autodeterminación y la autonomía (Lugo García y Gómez, 2002), que se definen como el derecho de actuar, de elegir aquello que se considere pertinente y la capacidad para decidir y asumir las consecuencias, respectivamente.

El presente documento, se enfocó en las teorías relacionadas con las *preferencias*, centradas en la tenencia, individualizada, de objetos no en experiencias, en tener las cosas que se desean, entre ellas un título académico por parte de los estudiantes universitarios y con ello alcanzar un estatus laboral y económico, que les permita satisfacer sus necesidades económicas y las de sus familias. En algunos casos no se trata de lograr un mayor ingreso, sino en conservar el puesto de trabajo.

La motivación de los estudiantes hacia la formación académica puede darse en dos sentidos, intrínseca y extrínseca. *Intrínseca* cuando está motivada por intereses, gustos y expectativas; y *extrínseca* cuando responde a exigencias sociales, más exactamente a las reglas del mercado. Lo ideal es que prime la motivación intrínseca, aquella que implica al individuo con la necesidad de saber, de encontrar el significado de las cosas en un ambiente de disfrute (Reeve, 2009) y con la construcción de su proyecto de vida.

Sin desconocer la vocación profesional y la intensidad de servicio, para los estudiantes universitarios de clases populares su ingreso a la universidad presenta algunas particularidades. Por una parte, está oportunidad *valiosa*, de ingresar a la educación superior, dada la ampliación actual de la cobertura, y con ello poder obtener recursos económicos para mejorar sus condiciones de vida. Así, se infiere que el sentido de la educación superior en el grupo investigado puede estar más orientado al mercado de trabajo y a la satisfacción de necesidades materiales, aunque por el momento se dejen de lado aspectos como una CV adecuada e interacción con su familia y con su entorno.

Por otra parte, estos estudiantes salen de bachillerato con profundas deficiencias en habilidades básicas como matemáticas, lectoescritura, comprensión de textos, que dificultan su proceso de aprendizaje. A su ingreso a la universidad se enfrentan a asignaturas complejas, con intensidad considerable; a la presentación de trabajos académicos y a horarios de clase extensos, que sumado a las horas laborales, porque en su mayoría trabajan, y demás compromisos, van a impedir un adecuado descanso y sueño, con lo cual se afecta la CV, especialmente la calidad de vida relacionada con la salud (CVRS) y desde luego el aprendizaje.

El aprendizaje se ve afectado, en primer lugar por las deficiencias arriba mencionadas, porque los estudiantes no han desarrollado estrategias de planeación, de autoaprendizaje ni de autoevaluación de los resultados y, porque debido al cansancio y a la falta de sueño, no pueden participar activamente en las clases. Entonces se quedan en el *aprendizaje memorístico* centrado en la nota, que de acuerdo a lo planteado por Pérez, et al (2013), correspondería a un *aprendizaje superficial* dirigido solo al cumplimiento mínimo de tareas puntuales, esto se puede evidenciar cuando se hacen sondeos de conocimientos a estudiantes de últimos semestres y no recuerdan lo visto en los semestres anteriores.

### **Incidencia del sueño en la calidad de vida relacionada con la salud**

En la CVRS el sueño es un componente básico por su relación con el estado de salud del individuo. El déficit de sueño afecta negativamente la salud física y psicológica, dificulta la realización de tareas, especialmente las que demandan mayor atención, para nuestro caso la participación en clase, lo cual influye de esta manera significativa en la asimilación de los contenidos de las asignaturas.

Borquez (2011) señala que los efectos del sueño no se limitan al propio organismo con la necesidad de restauración neurológica, sino el desarrollo y funcionamiento normal de las capacidades cognoscitivas e intelectuales; y manifiesta Borquez que el sueño no solamente es importante como factor determinante de la salud, sino como elemento propiciador de una buena CV. Al no lograrse un patrón adecuado de sueño no habrá buena calidad del mismo, la mala calidad de sueño está asociada con fatiga, deficiencia de la actividad motora y cognitiva, dificultades en las relaciones interpersonales y accidentes laborales y de tránsito, debido a la somnolencia (Barrenechea et al., 2010).

Para afrontar la somnolencia, los estudiantes, acuden al consumo de tabaco, de sustancias psicoactivas legales y/o ilegales, con el correspondiente efecto para la salud; sin embargo, su desempeño en el aula de clase no es el mejor, tienden a quedarse dormidos. Carrillo-Mora, Ramírez-Peris y Magaña-Vázquez (2013) manifiestan que la inclinación es a reducir el tiempo de sueño, esto incrementa trastornos como insomnio, apnea del sueño y narcolepsia. La población joven es especialmente proclive a desarrollar trastornos del sueño por factores sociales, ambientales y malos hábitos de vida (Carrillo-Mora, Ramírez-Peris y Magaña-Vázquez, 2013).

Según Granados et al. (2013), el patrón de sueño, se puede alterar por el consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales, problemas de salud, sedentarismo, mala alimentación y estrés. La CVRS se está investigando en estudiantes universitarios, con el

propósito de identificar factores relacionados con el rendimiento académico y con estilos de vida saludables, en aras de establecer las mejores condiciones para formar profesionales idóneos.

Valga mencionar la aclaración que hacen Vinaccia y Quiceno (2012) con respecto a la diferencia entre CV y CVRS. La CV enfatiza en aspectos psicosociales cuantitativos y/o cualitativos del bienestar social y del bienestar subjetivo general; la CVRS se refiere a la evaluación que hace el sujeto de las limitaciones que en diferentes áreas biológicas, psicológicas y sociales le ha ocasionado una enfermedad o un accidente Vinaccia y Quiceno (2012).

En este contexto, desde la propuesta de Universidades Promotoras de Salud o Universidades Saludables, se asume que la salud hace parte de la vida cotidiana, que se desarrolla en los centros de enseñanza, de trabajo y descanso; así mismo, la salud se asocia con el cuidado de sí mismo y con el cuidado que le propiciamos a los demás, aunado a la calidad del ambiente que rodea al sujeto (Lange, et al, 2006 y Muñoz y Cabieses, 2008).

Por lo anterior, las instituciones de educación superior (IES) han de contribuir a generar en los estudiantes y, en la comunidad académica en general, estilos de vida saludable que favorezcan el desarrollo de habilidades de autocuidado de la salud e higiene del sueño, para lograr una buena calidad de vida relacionada con la salud (CVRS). Además, porque los futuros profesionales, especialmente los profesionales de la salud, se convertirán en ejemplo para la sociedad, desde el punto de vista sanitario, y para ser coherentes con su propia formación académica, por cuanto se forman para *cuidar* a otros y si no se cuida de sí mismo se va a presentar disonancia cognoscitiva, incoherencia entre las acciones y los propios valores y conocimientos.

Borquez (2011) en un estudio realizado en 103 estudiantes de psicología de especialidad clínica, en Asunción del Paraguay, encontró correlación positiva moderada entre somnolencia diurna y salud autopercibida. La autora indica la necesidad de implementar una buena higiene del sueño en los estudiantes, por su influencia en la forma como perciben su salud.

Machado, Echeverry y Machado (2015) encontraron una somnolencia diurna del 60% y una mala calidad de sueño en un 80% de los estudiantes. Para Escobar, Benavides, Montenegro y Eslava (2011) más de la mitad de los estudiantes (66%) tienen mala higiene del sueño y en su mayoría quienes presentan malos hábitos de sueño son malos dormidores.

Como avance del proyecto *Calidad de sueño y Calidad de Vida relacionada con la Salud (CVRS)*, en estudiantes de I y V semestres de Ciencias de la Salud de Fundación Universitaria del Área Andina -sede Bogotá y de la Facultad de Odontología de la Universidad Cooperativa de Colombia, con un 15% de datos analizados de los instrumentos aplicados<sup>15</sup> en I semestre de diferentes programas de salud, de la Fundación Universitaria del Área Andina –sede Bogotá, se encontró que este grupo presenta un promedio de 12 puntos, cuando lo ideal son cinco. En CVRS la puntuación oscila entre 25 y 37, lo ideal son 80. Estos puntajes indican mala calidad de sueño, sin que llegue a ser patológico y que la CVRS está igualmente afectada.

No obstante, los resultados anteriores, cuando se pregunta a los participantes, cómo consideran que es su CVRS manifiestan que es buena, de lo cual se infiere que no hay conciencia de su mala CVRS ni de las posibles consecuencias negativas que esto conlleva. Otro aspecto a destacar, es que se trata de estudiantes de I semestre, que están iniciando la carrera y se espera que todavía no hayan alterado sus hábitos de sueño y descanso.

### **A manera de síntesis**

La CV comprende diferentes dimensiones que van desde la espiritualidad hasta el estado de salud física y emocional, pasando por valores considerados como deseables, que influyen en la forma como el sujeto percibe la vida y su situación en la sociedad, así como sus expectativas de logro. En la CVRS el sueño es un factor relevante, y los estudiantes de ciencias de la salud presentan déficit evidente de sueño. Los resultados preliminares indican mala calidad de sueño y baja CVRS.

Se recomienda seguir las sugerencias de los programas de la Red de Universidades Promotoras de Salud o Universidades Saludables, respecto a capacitar a los estudiantes, y a comunidad académica en general, en higiene del sueño y en la prevención de

---

<sup>15</sup> El Índice de Calidad de Sueño de Pittsburgh (ICSP) es un instrumento auto diligenciado, consta de 19 preguntas que evalúan la calidad de sueño y las perturbaciones del mismo durante un mes, en poblaciones clínicas y no clínicas. La puntuación fluctúa en un rango de 0 a 21, donde un puntaje total mayor de cinco indica mala calidad de sueño.

El Cuestionario SF-36 Calidad de vida en salud, es un instrumento adaptado y validado en Colombia para el estudio de la calidad de vida en salud (CVS), tanto en la población en general como en pacientes. Detecta estados positivos y negativos de la salud.

enfermedades no transmisibles en cuanto a capacitación en higiene del sueño y descanso y prevención de enfermedades no transmisibles, así como aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para trabajo en grupo, entrega de trabajos, por ejemplo.

## Referencias

Arellano, A. y Peralta, F. (2013). Calidad de vida y autodeterminación en personas con discapacidad. Valoración de los padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 145 – 160.

[Banda, A. L. y Morales, M. A. \(2012\). Calidad de vida subjetiva en estudiantes universitarios. \*Enseñanza e investigación en psicología\*, 17\(1\), 29 – 43.](#)

Barrenechea, M, B, Gómez, C., Huaira, A. J., Pregúntegui, I., Aguirre, M., Rey de Castro, J. (2010). Calidad de sueño y excesiva somnolencia diurna. *CIMEL*, 15(2), 54 -58. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71721155002>

Borquez, P. (211). Calidad de sueño, somnolencia diurna y salud autopercebida en estudiantes universitarios. *Eureka*, 8(1), 80 - 91. Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eureka/v8n1/a09.pdf>

Carrillo-Mora, P., Ramírez-Peris, J. y Magaña-Vázquez, K. (2013). Neurobiología del sueño y su importancia: antología para el estudiante universitario. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 56(4), 5 - 15. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v56n4/v56n4a2.pdf>

Duarte, T. y Jiménez, R. E. (2007). Aproximación a la teoría del bienestar. *Scntia et Technica*, 37, 305 – 310.

Escobar-Córdoba, F., Benavides-Gélvez, R. E., Montenegro-Duarte, H. G. y Eslava-Schmalbach, J.H. (2011). Somnolencia diurna excesiva en estudiantes de noveno semestre de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista Facultad de Medicina*, 59(3), 192 – 200.

Granados-Carrasco, Z., Bartra-Aguinaga, A., Bendezú-Barnuevo, D., Huamanchumo-Merino, J., Hurtado-Noblecilla, E., Jiménez-Flores, J., et al. (2013). Calidad del sueño en una Facultad de Medicina de Lambayeque. *Anales de la Facultad de*

*Medicina*, 74(4), 311 – 314. Disponible en <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v74n4/a08v74n4.pdf>

Lange, I., Vio, F., Grunpeter, H., Romo, M., Castillo, M. y Vial, B. (2006). Guía para universidades saludables y otras instituciones de educación superior. Santiago de Chile: Ministerio de Salud. Disponible en <http://www7.uc.cl/ucsaludable/img/guiaUSal.pdf>

Lugo, H., García, H, I., y Gómez, C. (2002). Calidad de vida y calidad de vida relacionada con la atención en salud. *IATREIA*, 15(2), 96 – 102. Disponible en <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/iatreia/article/view/3950>

Machado-Duque, M. E., Echeverry, J. E. & Machado, J. E. (2015). Somnolencia diurna excesiva, mala calidad del sueño y bajo rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 44(3), 137 - 142.

Muñoz M, Cabieses B. (2008). Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro? *Rev Panam Salud Pública*, 24(2), 139 - 46.

[Pérez, M. V., Valenzuela, M., González, J. A. y Núñez, J. C. \(2013\). Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. \*Atenea\*, 508, 135 – 150.](#)

Reeve, J. (2009). *Motivación y Emoción*. México: McGraw-Hill.

Salas, C y Garzón, M. O. (2013). La noción de calidad de vida y su medición. *CES Salud Pública*, 4, 36 46.

[Urzua, A. y Caqueo-Urizar, A. \(2012\). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. \*Terapia Psicológica\*, 30\(1\), 61 -71.](#)

[Vinaccia, S. y Quiceno, J. M. \(2012\). Calidad de vida relacionada con la salud y enfermedad crónica: estudios colombianos. \*Psychol. Av. Discip\*, 6\(1\), 123 – 136.](#)

## CAPÍTULO 7

### PEDAGOGÍA DEL VUELO ¿REALIDAD O FICCIÓN?

Maria Marta Velazquez: [martavelazquez06@yahoo.com.ar](mailto:martavelazquez06@yahoo.com.ar)

Tel. (0297-154778239) – Escuela Secundaria Biología Marina y Laboratorista N°1  
Caleta Olivia – Pcia de Santa Cruz – Argentina

#### Resumen

“La Educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”

Paulo Freire.

#### ¿realidad o ficción?

Es en el terreno de la palabra, donde se constatan las huellas que la educación produce en los sujetos que van a cambiar –directa o indirectamente- el mundo. La palabra, sobre todo la poética, nos hace reflexionar, mirar en las profundidades de aquello que somos y queremos ser.

En este artículo se propone recuperar el valor de la pedagogía en los actos de enseñanza, como teoría que nos “enseña” a accionar en contextos actuales.

Pensar la pedagogía **como ficción** es crear un espacio para el dialogo consigo mismo, ingresando a un proceso de **desconstrucción**, donde se fisuran las murallas, allí donde se dan los procesos de creación y recreación de las acciones.

En este proceso ficcionario podremos reflexionar sobre ¿porque pienso como pienso?, ¿porque actúo como actúo? Subjetividad profesional.

Por otro parte pensar la Pedagogía **como realidad** nos permitirá establecer un punto de encuentro entre la teoría y la práctica, abriendo el camino a la nueva construcción, interpelando las prácticas docentes y las del campo de la literatura.

**Palabras Clave:** Pedagogía, realidad, ficción, enseñanza, docente, desconstrucción.

## **Introducción**

La educación contemporánea sin lugar a dudas nos desafía con su complejidad, cambios culturales, políticos, en los modos de vivir, de concebir lo humano, las interacciones interpersonales, todos ellos le dan un sentido diferente al acto Educativo.

Para entender esta complejidad debemos recuperar el espacio consigo mismo para desconstruir, el pensamiento y el accionar educativo. Según Edgar Morín la complejidad es: "... lo que se teje en conjunto", es decir el pensamiento complejo es aquel que reconecta lo que fue artificialmente separado, resaltando y fortaleciendo la idea de que debemos buscar una nueva sabiduría, restaurando valores como por ejemplo la solidaridad, sentimiento de honor, la hospitalidad, la regeneración ética, defender la autonomía y la moral intelectual.

Desde la perspectiva de la Pedagogía del Vuelo ¿realidad o ficción?, se propone un enfoque crítico desde el cual interpelar las prácticas docente y las del campo de la Literatura.

Es una Pedagogía crítica para:

- Los pájaros que vuelan: Docente con experiencia.
- Aquellos que están aprendiendo a Volar: Docentes que recién se inician.
- Los pájaros perdidos: Estudiantes lectores.

## **Desarrollo**

Se concibe el proceso de **desconstrucción**, como un arquitecto de recicla una casa, desarmando hábitos, puntos de referencia (adentro y afuera), maneras de ser. Se propone un concepto de enseñanza donde el adulto Docente logre acentuar la mirada sobre sus propias competencias profesionales de manera que le permita establecer el vuelo, ya que tendrá que intervenir, motivar, conectar, escuchar, entusiasmar, advertir y comprometer.

El concepto de cambio es el pasaje de un sujeto pasivo (aquel que está dentro de la jaula) a un sujeto activo (aquel que ha logrado salir de la jaula), ya que todo cambia: las sociedades, los sujetos, la cultura, la lengua, la Literatura, los docentes, los alumnos, las prácticas de enseñanza y la manera de concebirla.

Para enriquecer la enseñanza de la Literatura el docente deberá fortalecer a través de sus intervenciones las tres áreas de la comunicación humana:

1. Sintáctica: codificación – canales – capacidad – ruido
2. Semántica: El significado.
3. Pragmática: Toda comunicación afecta la conducta.

Por todo lo anterior esbozado se persigue el objetivo de afianzar la construcción del aprendizaje lector.

Desde la Estética de la recepción, se apela a un sistema de construcción armónica del sentido entre el lector y el texto, que responde a un marco teórico desde el que es posible reconocer los aportes de Gadamer. Para este autor comprender un texto significa comprender la pregunta a la que le ha dado respuesta. (proceso bidireccional).

Por otra parte, las teorías Reader-active, que proponen “no hay textos sino lectores”, Stanley Fish y Jonathan Culler aportan la idea de “Comunidades Comunicativas” ambos autores sostienen que el foco debe ponerse en las estructuras que el lector emplea para construir el texto y no en las estructuras del texto.

Para estos la lectura es siempre lectura situada, y en este sentido determinada, ya sea por la competencia literaria, convenciones literarias y comunidades de interpretación.

Por lo tanto, la finalidad es ampliar y desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes haciendo hincapié en la competencia literaria.

Los fortalecimientos de las competencias están relacionados con:

- **La oralidad:** Constituye el bucle, donde se conjuga la capacidad de escuchar y hablar, donde el adolescente ira ampliando y desarrollando las competencias necesarias para la defensa, la argumentación, el consenso, y el disenso.
- **La lectura:** Aquí el lector se tiene que apropiar de los textos para hacerlos significar, ya que reescribe su propio texto y a la vez construye su interioridad, es un conjunto de actividades dotadas de significado.
- **La escritura:** Esta debe ser entendida como la capacidad de construir significados, es decir el sujeto construye activamente significados transformándolos.

Pedagogía del Vuelo es una propuesta que invita a accionar ya que contiene estrategias diseñadas para el abordaje de la tarea docente con el objetivo de apuntar a su mejoramiento, por otro lado, las estrategias metodológicas- didácticas del campo de la Literatura para el trabajo en el aula.

A continuación, citaré algunos ejemplos de estrategias que fueron desarrolladas en la obra pedagógica. Pedagogía del Vuelo ¿realidad o ficción?:

1. Formación Docente:” Recuperar el Imperativo de una formación integral”.
2. Estrategias de la enseñanza de la Literatura: Comunidades interpretativas en el aula.

### **Algunas Experiencias**

Las siguientes experiencias fueron desarrolladas en diferentes instancias es decir a través de disímiles metodologías dirigidas al equipo docente, así mismo haciendo

el cruce con otros modelos pedagógicos – El modelo Pedagógico EDUJESEL –  
Perspectiva Pedagógica Compresivo Edificadora.

1. Curso para Capacitación Virtual : Desde el Modelo Pedagógico EDUJESEL, cuyo objetivo es identificar los conocimientos que necesita un docente para integrar las TIC en el trabajo didáctico con las nuevas herramientas del campo de la informática e Internet, se desarrollo una experiencia denominada “ Alfabetización para escuelas de avanzada”, Centrando la mirada en establecer la articulación entre los siguientes contenidos, aprendizaje autónomo, comunidades comunicativas, competencias estratégicos y discursivos, sociolingüísticos, lingüísticos, competencias literarias, comunicación, M-learning, E-learning, comunidades virtuales. Fue un desafío establecer las relaciones entre dos modelos pedagógicos dicotómicos y antagónicos y por demás diferentes. Pero ambos combinados lograron favorecer conocimientos actualizados e innovadores dirigidos a la comunidad docente.

El desarrollo del Modelo Pedagógico EDUJESEL estuvo a cargo de la Ingeniera en Sistemas: Sra. Pereyra Marcela, quien diseña una Plataforma Educativa en Moodle, herramienta de gestión de aprendizaje que ofrece muchas posibilidades de uso de educativo.

2. Desde la Perspectiva Compresivo Edificadora, cuyo autor es el Pedagogo Dr. Arboleda Julio Cesar. Se identificaron algunos puntos de coincidencia con la Pedagogía del Vuelo, los mismos están relacionados con dos conceptos vertebradores:

- Sensibilidad Pedagógica: El reconocimiento de la singularidad del otro.
- Metacognición: Orientar con preguntas que impliquen procesos cognitivos: ¿Cómo lo estoy haciendo?

3.- Taller Literario “Creadores de sentidos en Comunidad”, destinada a un público amplio de la comunidad, en el participaron adultos, jóvenes, amas de casas, estudiantes, docentes, entre otros. Se aplicó la estrategia denominada:” Poner en común intuiciones, éxitos, problemas, penas y alegrías “, la misma está enmarcada en el modelo didáctico -Ambientes áulicos con fuerte sentido de

comunidad- La cual tenía el objetivo de identificar las variables que subyacen en las personas en el acto de la lectura.

A través de la observación y capacidad de escucha activa por parte del coordinador debía registrarlas para luego exponerlas al grupo y trabajar sobre la motivación y predisposición hacia la lectura por parte de los participantes.

4.- Conferencia “Creadores de sentidos en Comunidad”, dirigida a la comunidad docente de nivel primario, en ella se tomaron aportes de la Pedagogía del Vuelo ¿realidad o ficción?, conceptos relacionados con aspectos motivacionales, de autoevaluación, se ofreció un espacio para participar como sujetos activos, facilitando la búsqueda de respuestas a sus preguntas cotidianas. Permitiendo ampliar sus horizontes y reflexiones sobre su práctica diaria.

Se hizo la socialización de estrategias motivacionales, conceptos innovadores desde el campo de la Pedagogía, autores y de herramientas técnicas.

5.- Conferencia:” Encuentro Literario Mujeres con Historia “, la misma se desarrolló dirigida a la población practicante de diversas religiones. En esta experiencia se resaltaron aspectos de la Pedagogía del Vuelo relacionadas con la importancia de la educación en la vida de las personas como así también la capacidad de resiliencia que vamos aprendiendo para sobreponernos a las circunstancias de la vida.

6.- Dispositivo de Capacitación: “Cartografiando la Práctica Docente”, el eje: **Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad.** El objetivo es fortalecer las prácticas de enseñanza de manera sistémica, es una propuesta de desarrollo profesional orientada a la mejora de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva de desarrollo de capacidades, como así también los propósitos perseguían sistematizar, difundir y promocionar prácticas de enseñanza innovadoras y colaborativas que generen mejoras en los aprendizajes.

7.- Nodo Educared Patagonia – Redipe: Educared – Patagonia es una página Web que busca extender el saber científico de forma independiente y especializada en educación. Es un medio digital fundado en el año 2018, con una clara visión hacia el fortalecimiento de saberes procesos y experiencias cotidianas del acto educativo.

Posteriormente desde la Red Iberoamericana de Pedagogía a cargo de la dirección Dr. Arboleda Julio Cesar se propone a esta institución formalizar vinculación entre ambos a través del proyecto “nodo educared-Redipe”.

## **Conclusiones**

Pedagogía del Vuelo es una obra dúctil, capaz de adecuarse a cualquier contexto, metodología y público dentro o fuera del ámbito educativo.

Desde que la obra fue publicada en el año 2016 hasta la actualidad se fueron realizando distintas transferencias de tipo conceptual e incluso estratégico, para dar a conocer sutilmente sus planteos y/o objetivos a nivel regional e internacional, enfatizando el aspecto pragmático que posee.

Por parte de la comunidad docente la respuesta siempre ha sido favorable ya que han percibido claramente la intencionalidad de la perspectiva Pedagógica y los aportes que pretende favorecer la misma la de lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Desde la Pedagogía del vuelo se seguirá profundizando y ampliando el conjunto de planteos desde su vinculación con otras perspectivas pedagógicas, en este sentido se puede citar la Perspectiva Comprensivo Edificadora propuesta por el Pedagogo Arboleda, Julio Cesar y Educar en las Artes ambas a cargo del Pedagogo Turiñan, José Manuel. Estas le otorgaran aportes argumentativos, fundamentos a la situación regional y local del hecho educativo.

Es importante advertir que cuantos más ensayos prácticos tiene la Pedagogía del Vuelo se va favoreciendo su nivel de pragmatismo y adecuación al contexto educativo de la provincia de Santa Cruz.

Durante el 2019 se continuará promoviendo el enlace con otras propuestas e ideas pedagógicas para otorgarle a la perspectiva otra direccionalidad y enriquecimiento.

## **Referencias Bibliográficas**

**ARBOLEDA APARICIO, Julio Cesar**, Perspectiva Comprensivo Edificadora.  
Editorial Redipe.

**GOMEZ REDONDO, Fernando** (2008) Manual de crítica Literaria. Madrid. Editorial  
Castalia.

**VELAZQUEZ, M y otros** (2016) Pedagogía del Vuelo ¿realidad o ficción?

## CAPÍTULO 7

# EVALUACIÓN DE LA DOMINANCIA CEREBRAL EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ÁLVARO ULCUÉ CHOCUÉ EN EL RESGUARDO INDÍGENA ZENÚ EN EL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA, COLOMBIA

Efraín de Jesús Hernández Buelvas<sup>16</sup>, [efrainhernandezb@unisinu.edu.co](mailto:efrainhernandezb@unisinu.edu.co),  
Universidad del Sinú, Montería-Colombia.

Arney Alfonso Vega Martínez<sup>17</sup>, [arneyvega@unisinu.edu.co](mailto:arneyvega@unisinu.edu.co), Universidad del Sinú, Montería-Colombia.

### Resumen

Durante mucho tiempo se definió el aprendizaje desde una perspectiva conductista, pero se puede afirmar que esta actividad en los seres humanos va más allá de un simple cambio de la conducta, que trasciende al significado de la experiencia (Alberto, Sierra, Leonor, & Barrios, 2014). Desde esta perspectiva, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje suscita un amplio debate relacionado con la eficacia del sistema y la forma en que se logran los objetivos educativos. Se hace necesario apoyar los procesos en el aula mediante la evaluación de la dominancia cerebral con la aplicación del test del Modelo de Cuadrantes Cerebrales para alumnos elaborado por Pablo Cazau (2005) a partir de Chalvin (2003), el cual se basa en el test de Ned Herrmann en 1989. Esta propuesta surge con el propósito

---

<sup>16</sup> Biólogo, magíster en biotecnología de la Universidad de Córdoba. Docente investigador vinculado al Departamento Curriculum Común Unisinú, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, Universidad del Sinú, Montería-Colombia.

<sup>17</sup> Licenciado en ciencias sociales de la Universidad de Córdoba, especialista en investigación aplicada a la educación de la Corporación Universitaria del Caribe Cecar, magíster en estudios políticos de la Universidad de Caldas. Docente investigador vinculado al Departamento Curriculum Común Unisinú y al Programa de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, Universidad del Sinú, Montería-Colombia.

de evaluar la dominancia cerebral en un grupo de estudiantes de la media académica de la institución educativa del municipio de Tuchín-Córdoba (Colombia) con el fin de potenciar su rendimiento académico y optimizar los resultados al ingresar a la educación superior. Se pudo observar una preferencia neta en el cuadrante Cortical Izquierdo (CI) y dominancias intermedias para los cuadrantes Límbico Izquierdo y Cortical Derecho, por lo que se definen como seres fiables, precisos y pertinentes; mientras que en su aspecto cognitivo se apoyan en pruebas donde avanzan en forma lineal, con una pedagogía basada en los hechos, la teoría y la lógica. A partir de este estudio se pueden generar estrategias pedagógicas acordes con la tendencia del estudiante, además de enfatizar en los métodos educativos y de evaluación que contribuyan a la calidad del proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** dominancia cerebral, estilos de aprendizaje, aprendizaje, estrategias pedagógicas.

### **Abstract**

For a long time learning was defined from a behavioral perspective, but it can be said that this activity in human beings goes beyond a simple change in behavior, which transcends the meaning of experience (Alberto, Sierra, Leonor, & Barrios, 2014). From this perspective, the evaluation of teaching-learning processes raises a broad debate related to the effectiveness of the system and the way in which educational objectives are achieved. It is necessary to support the processes in the classroom through the evaluation of cerebral dominance with the application of the Brain Quadrants Model test for students developed by Pablo Cazau (2005) from Chalvin (2003), which is based on the test by Ned Herrmann in 1989. This proposal arises with the purpose of evaluating the cerebral dominance in a group of students of the academic average of the educational institution of the municipality of Tuchín-Córdoba (Colombia) in order to enhance their academic performance and optimize the results when entering education higher. It was possible to observe a net preference in the Left Cortical quadrant (CI) and intermediate dominances for the Left Limbic and Right Cortical quadrants, for which reason they are defined as reliable, precise and pertinent beings; while in their cognitive aspect they rely on

tests where they advance in a linear way, with a pedagogy based on facts, theory and logic. From this study, pedagogical strategies can be generated according to the student's tendency, as well as emphasizing the educational and evaluation methods that contribute to the quality of the learning process.

**KEY WORDS:** cerebral dominance, learning styles, learning, pedagogical strategies

## **INTRODUCCION**

El conocimiento del cerebro ha producido muchos efectos en diferentes ámbitos y el de la educación no es la excepción. ¿Cómo aprende el cerebro? Este es uno de los interrogantes que se ha venido involucrando en la educación. “La neuropedagogía es una ciencia naciente que tiene por objeto de estudio el cerebro humano que debe ser entendido como un órgano social capaz de ser modificado por los procesos de enseñanza y aprendizaje especialmente lúdicos y no simplemente como un computador” (Blanco & Sánchez, 2016). Sin embargo, estos procesos son mediados por los canales de comunicación, entre más conocemos nuestros estudiantes de forma integral, más significativos son los procesos pedagógicos, logrando un mejor desempeño académicos y potenciando sus habilidades. Es por ello que diagnosticar la dominancia cerebral se constituye como una estrategia mediadora de la comunicación en los procesos cognitivos en el aula. Camacho (2016) llevó a cabo el estudio sobre las atribuciones causales al bajo rendimiento académico en estudiantes repitentes de medicina y su influencia en el proceso de aprendizaje de la asignatura fisiología general y de sistemas. Donde se desarrolló una encuesta inicial que tenía como objetivo indagar en acontecimientos importantes sucedidos en la vida de los estudiantes en relación a factores que pudieran incidir en el rendimiento académico de los estudiantes y su influencia en el aprendizaje. Así mismo se consideró útil aplicar un instrumento de dominancia cerebral que ayudó a entender el estilo de aprendizaje que usan los estudiantes al interiorizar el conocimiento. Por su parte Ferro (2015), evaluó las propiedades psicométricas del inventario de dominancia cerebral en estudiantes de educación física de la Universidad SEK de Santiago de Chile. Por medio de este estudio se pudo identificar las propiedades psicométricas del test de Ned Herrmann HBDI

(Herrmann Brain Dominance Instrument, 1989). Para ello se evaluaron 172 sujetos de los cuales 27 eran mujeres (15,7%) y 145 hombres (84,3%). Los resultados mostraron que las sub-escalas de dominancia A, B y D poseen 3 factores que explican más del 45% de la varianza total en cada caso. Por su parte, la sub-escala de dominancia C posee 4 factores que explican el 57% de la varianza total.

En lo que respecta a estudios realizados en poblaciones indígenas en temas de aprendizaje, México reporta algunas investigaciones que se limitan a abordar problemas relacionados con los temas de inclusión, interculturalidad y equidad en el ámbito educativo. En este sentido, la investigación de Fuentes, León & Murillo (2016) señala que las universidades públicas de México carecen de programas de inclusión social que responda a las necesidades de atención a la diversidad y a las diferencias etnolingüísticas de los estudiantes indígenas; por su parte, Mendoza (2017) considera que existe un desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en el subsistema de educación indígena en el discurso de la política educativa mexicana actual, lo cual supone que las escuelas de modalidad general no están en condiciones de ofrecer las especificidades que requieren estas comunidades. En Brasil Tassinari & Codonho (2015) con los niños indígenas galibi-marworno de la región de Uaçá al norte del estado de Amapá, lograron demostrar que los aspectos de la pedagogía de esta población se sustentan en la importancia de la libertad y la autonomía para un aprendizaje adecuado y la producción de cuerpos saludables, dando cuenta de los aspectos no verbales del aprendizaje y rescatando la inventiva por imitación, así como la agencia infantil implicada en esos procesos. En Colombia no se reportan estudios sobre diagnóstico de dominancia cerebral y estilos de aprendizaje en comunidades indígenas, cuyo análisis de resultados promuevan un aprendizaje significativo, un mejor desempeño en las escuelas y que garantice un óptimo desempeño académico al ingresar a la educación superior.

Sánchez, Reyes, Sánchez y Gama (2010) con un censo de tipo longitudinal, descriptivo y correlacional, aplicaron el cuestionario Modelo de Cuadrantes Cerebrales para alumnos elaborado por Pablo Cazau (2005) a partir de Chalvin (2003) a 179 estudiantes de primer ingreso de la generación 2009-2010; lo que les permitió afirmar que es necesario generar estrategias que faciliten el proceso de

aprendizaje de los alumnos y potencialice las capacidades del mismo; sin embargo la población no era de origen indígena.

En Colombia existen 710 resguardos indígenas y respecto al número de población y acorde a los informes de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), existen 102 pueblos indígenas, aunque el Estado colombiano a partir del censo DANE 2005 sólo reconoce 87 (Gómez, Vásquez, Betancur, & et al, 2015, p. 15). Según datos del ICETEX, hasta fines del año 2009 eran 2.400 los indígenas que habían cursado estudios en 82 universidades del país (21 públicas y 61 privadas), de los cuales el 60% (1.440) estudiaban en el Distrito Capital (Pardo & Londoño, 2010, p. 24). Según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y del Sistema para la Prevención de la Deserción en Educación Superior (SPADIES), la tasa de deserción anual es de 11% y la tasa por cohorte es de 46%. Esta situación es supremamente preocupante y moviliza a pensar acciones y nuevas estrategias hacia el futuro.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) publicó en 2014 los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, en los cuales se presenta un marco general de la discusión sobre la “inclusión” de grupos diversos, así como un conjunto de retos, estrategias y acciones para su materialización en las instituciones, organizadas en torno a distintas barreras referidas al acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad. Aun así, entre estas acciones estratégicas sugeridas ninguna se refiere a la organización indígena estudiantil universitaria como una estrategia de permanencia y mucho menos se dan indicaciones o luces sobre un modelo de permanencia y acompañamiento intercultural; razón por la cual se hace necesario adelantar estudios que permitan evaluar la dominancia cerebral en estas comunidades, con el objetivo reconocer las especificidades educativas de los grupos indígenas y las estrategias pedagógicas empeladas para su enseñanza.

## **EL MODELO DE LOS CUADRANTES CEREBRALES**

El modelo de dominancia cerebral se fundamenta en que cada hemisferio procesa la información que recibe de distinta manera, por lo tanto, hay distintas formas de pensamiento asociadas con cada hemisferio. De acuerdo con Sperry (1973), el

hemisferio izquierdo o lógico, procesa la información de manera secuencial y lineal, piensa en palabras y en números, aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos, reglas, y analiza la información paso a paso. El hemisferio derecho u holístico, procesa la información de manera global, partiendo del todo para entender las distintas partes que componen ese todo.

En esta línea evolutiva, surge una postura con un complejo modelo metafórico de cuadrantes o estilos de pensamiento, denominado Cuadrantes Cerebrales. Se trata de un enfoque muy interesante propuesto por Herrmann (Bawaneh, Nurulazam & Salmiza, 2010). Esta teoría surge del modelo de Cerebro Total, el cual resulta de la integración de la teoría de especialización hemisférica y de la teoría del Cerebro Triuno de Mc Lean (1990). Además de las mitades izquierda y derecha representada por los hemisferios, se tendrían las mitades superior (cerebral) e inferior (límbica), lo que da origen a cuatro partes o cuadrantes, directa o indirectamente conectadas entre sí por el cuerpo caloso y otras comisuras. Los cuadrantes, llamados A, B, C y D corresponden a cuatro modos específicos, distintos e independientes de procesamiento diferencial de información (Gardié, 2001).

Con base en las investigaciones de Sperry (1973) y de McLean (1990), Herrmann (1989) elaboró un nuevo modelo del cerebro compuesto por cuatro cuadrantes, dos izquierdos y dos derechos, que resultan del entrecruzamiento de los hemisferios del modelo Sperry, y de los cerebros límbico y cortical de McLean (1990). Los cuatro cuadrantes representan formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo, aun cuando se admite que el cerebro funciona como una totalidad integrada (Tabla 1).

Tabla 1. Descripción de características de los cuatro cuadrantes propuestos por Ned Herrmann

<b>CUADRANTES</b>	
<b>1. CORTICAL IZQUIERDO (A)</b>	<b>3. CORTICAL DERECHO (C)</b>
El experto	El estratega
Lógico-analítico	Holístico-intuitivo
Basado en hechos, cuantitativo	Sintetizador-integrador
Es realista	Es idealista
<b>2. LÍMBICO IZQUIERDO (B)</b>	<b>4. LÍMBICO DERECHO (D)</b>

El organizador	El comunicador
Organizado, Secuencial	Interpersonal, Sentimientos
Planeador, Detallado	Estético emocional

Fuente: adaptada de Velázquez, Remolina y Calle (2007).

## **MÉTODO**

Con base en los postulados Sampieri, Fernández & Baptista (2014) se llevó a cabo un estudio con un enfoque cuantitativo no experimental de corte transaccional, en el establecimiento educativo Álvaro Ulcue Chocue perteneciente al resguardo indígena Zenú, ubicado en el municipio de Tuchín en el departamento de Córdoba-Colombia.

### *Muestra*

Para efectos de la muestra, se seleccionaron 260 estudiantes de nacionalidad colombiana con edades comprendidas entre 13 y 18 años de edad, pertenecientes al resguardo indígena del municipio de Tuchín, los cuales se encontraban cursando los grados 10 ° y 11 ° para la fecha de dicho muestreo. La institución educativa Álvaro Ulcué Chocué se caracteriza por promover un sistema educativo indígena propio (SEIP) que hace énfasis en “lo propio” y “lo indígena”, empleando la apropiación de la escolaridad occidental como mediación garante del derecho a la educación diferenciada; sin embargo, su Proyecto Educativo Institucional (PEI) se ajusta a los lineamientos del sistema educativo nacional colombiano.

### *Materiales*

Para la recolección de la información se utilizó el instrumento (DGB, 2004) elaborado por Pablo Cazau (2005) el cual es una adaptación de Chalvin (2003:177), que tiene como objetivo identificar cuál es el estilo personal para aprender de los estudiantes, basado en el modelo cuadrantes cerebrales propuesto por Ned Herrmann en 1989. La aplicación del instrumento se realizó durante el mes de noviembre del año 2017, con previo consentimiento informado de los participantes del estudio.

El cuestionario consta de 12 preguntas referidas a conductas y creencias propias de la personalidad relacionadas con la vida escolar con cuatro frases (posibles respuestas) donde se permite marcar hasta dos de ellas, las que parezcan más

acertadas. El instrumento fue aplicado en forma individual y presencial en un rango de tiempo de 20 a 30 minutos; pero para efecto de la evaluación se determinó el grado de preferencia que se le asignó a cada uno de los cuadrantes.

El análisis de los datos se realizó teniendo en cuenta la escala de medición del propio instrumento, donde un puntaje superior a 66 indica una alta preferencia por un estilo en específico, un puntaje entre 33 y 66 preferencia media y un puntaje menor a 33 indica no preferencia. El procesamiento de resultados se realizó a partir del programa Microsoft Excel para Windows 2018, aplicando una estadística descriptiva a través de tablas frecuencias.

## RESULTADOS Y DISCUSIONES

### *Análisis general de la muestra*

Para el análisis general de los resultados se realizó un estudio descriptivo, encontrándose que en la muestra predomina una preferencia neta en el cuadrante cortical izquierdo con un puntaje promedio del 70,23%, seguido del límbico izquierdo con una preferencia neta del 50,76%, una preferencia intermedia del cortical derecho equivalente al 46,95% y una no preferencia del 53,44% en el límbico derecho (Ver tabla 2).

Tabla 2. Descripción de características de los cuatro cuadrantes propuestos por Ned Herrmann

<b>ESCALA DE MEDICIÓN (%)</b>	<b>CUADRANTES</b>			
	<b>CI (A)</b>	<b>LI (B)</b>	<b>LD (D)</b>	<b>CD (C)</b>
No preferencia	5,34	17,94	53,44	24,81
Preferencia intermedia	24,43	31,30	43,89	46,95
Preferencia neta	70,23	50,76	2,67	28,24

Fuente: elaboración propia

Respecto a la preferencia neta en el cuadrante cortical izquierdo; Velásquez-Burgos, Remolina de Cleves y Calle (2016) afirman que la forma de pensamiento de los estudiantes con dominancia en el cuadrante A, se caracteriza por la reflexión crítica y las relaciones lógicas que ayudan a explicar la realidad en que se vive. Por lo tanto, los estudiantes tienen habilidades asociadas a la escritura, los símbolos, el lenguaje, la lectura, la oratoria, la escucha, asociaciones auditivas, entre otras y su

comportamiento en el aula está determinado por la visualización de símbolos abstractos (letras, números), verbalizan sus ideas, analizan sistemáticamente la información, necesitan una orientación clara, por escrito y específica y se sienten incómodos con las actividades abiertas y poco estructuradas (Cazau, 2004). Sin embargo, se puede inferir que en algunos casos el desempeño académico que presentan posteriormente en las universidades donde deciden continuar sus estudios, no es coherente con la información arrojada por el test. Según los planteamientos de Cuellar y Ever (2015) el docente en las instituciones educativas indígenas generalmente no centra su evaluación en la valoración de los procesos en el aula desde un proceso constructivista, además, no reconoce la importancia de evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de establecer la vulnerabilidad cognitiva que tiene los estudiantes con el fin de minimizar los riesgos e identificar las amenazas a que estarían expuestos dentro de la educación; por esta debilidad en los procesos, se cree que no se pueden diseñar fácilmente estrategias pedagógicas que prevengan dicha vulnerabilidad o en su defecto, la minimicen.

Se podría afirmar que la preferencia neta del límbico izquierdo (cuadrante B) es coherente con los resultados del valor del cortical izquierdo (cuadrante A), con una diferencia de 19.47% entre ambos cuadrantes; donde el cuadrante A registra el mayor valor correspondiente al 70,23%. Un estudiante con preferencia neta en el cuadrante cerebral B, según los planteamientos de Remolina de Cleves y Calle (2016) se describe como metódico, organizado y frecuentemente meticuloso; le desborda la toma de apuntes porque intenta ser claro y limpio. Dentro de los procesos en el aula le gusta que la clase se desarrolle según una liturgia conocida y una temática rutinaria. Según Herrmann (1996), es un ser extrovertido, emotivo, lúdico, hablador que requiere administrar recursos, establecer prioridades, realizar seguimiento a los procedimientos que se están desarrollando, supervisar desempeños y evaluar resultados, con miras al cumplimiento de metas, con eficiencia y eficacia.

Se podría inferir que las población tienen una preferencia neta por el hemisferio cerebral izquierdo (Cuadrante A+B). Velásquez-Burgos, Remolina de Cleves y Calle

(2016) afirman que los cuatro cuadrantes cerebrales se complementan y forman, a su vez, cuatro nuevas modalidades de pensamiento: (1) idealista y kinestésico, constituido por los cuadrantes C y D (hemisferio derecho); (2) pragmático o cerebral conformado por los cuadrantes A y D; (3) instintivo y visceral formado por los cuadrantes B y C (sistema límbico) y (4) realista y del sentido común formado por los cuadrantes A y B (hemisferio izquierdo); a partir de lo cual se define la población estudiantil evaluada como realista y del sentido común.

Para Hernández y Gutiérrez (2016) cada uno de estos hemisferios (derecho-izquierdo) presenta ciertas especializaciones: por ejemplo, el hemisferio izquierdo es más especializado en el manejo de símbolos como el lenguaje, algebraicos, químicos, partituras musicales, entre otros. Así mismo, los estudiantes que tienen el hemisferio izquierdo más activo, tienen la capacidad de visualizar símbolos abstractos y no tienen problemas para comprender conceptos abstractos, verbalizan ideas, analizan información paso a paso, les gustan las cosas bien organizadas y tienden a verificar su trabajo, entre otras características. En cambio, los estudiantes que usan más su hemisferio derecho visualizan imágenes de objetos concretos, piensan en imágenes, sonidos y sensaciones, sintetizan la información en vez de analizarla, no les preocupan las partes en sí, sino saber cómo encajan y no les gusta comprobar los ejercicios.

Según De la Parra (2004), aunque cada persona emplea permanentemente todo el cerebro, los dos hemisferios interactúan entre sí de manera continua y por lo general uno es más activo que el otro, para este caso en la muestra evaluada se hace evidente la dominancia del hemisferio cerebral izquierdo. Portellano (2009) afirma que este hemisferio tiene características funcionales propias desde un procesamiento cognitivo proposicional, con una organización neural con funciones más localizadas, con un dominio del lenguaje, una percepción no dominante, con un predominio de las funciones motoras complejas, un control motor de ambas manos (coordinación bilateral), con una expresión de emociones positivas, una memoria verbal y gran habilidad matemática.

Con base en la dominancia intermedia del cortical derecho (cuadrante C) equivalente al 46,95% en el análisis, Velásquez-Burgos, Remolina de Cleves y Calle

(2016) afirman que este tipo de personas presentan una dominancia simple, que se caracterizan por ser innovadores, creativos y visionarios; hacen uso de las metáforas, el pensamiento analógico y la representación; rechazan lo tradicional y las estructuras rígidas; son lúdicos, fantasiosos e imaginativos por naturaleza. Aun, ante su mediana preferencia les falta organización, estructura, claridad, rigor, lógica y método, al momento de asumir sus compromisos cotidianos. Estas características medianamente describen el perfil de la muestra seleccionada.

Para el caso del hemisferio límbico derecho (cuadrante D) que registra un valor de 53,44% de no preferencia y un 43,89% de preferencia intermedia, no es posible establecer si existe diferencia significativa entre los dos valores, debido que no se aplicó estadística inferencial al momento de analizar los datos para el estudio. Sin embargo un 43,89% de la muestra se acerca a una dominancia intermedia, lo que se puede asociar con personas que rechazan la ambigüedad; son organizados y se proyectan hacia la acción; son receptivos, sensitivos y conciliatorios; su sensibilidad es importante para ayudar a otros a crecer y a cambiar; son empáticos y sociables; se distinguen por su capacidad de comunicación y de interacción social; son personas espirituales. Aun así al ser medianamente límbico derecho y cortical derecho, coinciden en la falta de orden y rigor, sumado a una imprecisión, saber escuchar, autocontrolarse y tener dominio propio.

### *Análisis por sexo*

De acuerdo a la tabla 3, el sexo es un factor influyente en la puntuación de la dominancia cerebral, teniendo en cuenta que para ambos sexos predomina el cortical izquierdo, además de una no preferencia del límbico derecho y una preferencia intermedia del cortical derecho; no obstante, en el límbico izquierdo se observa una diferencia en cuanto a el valor promedio en la escala de medición.

Tabla 3. Relación entre la puntuación de los cuadrantes y el sexo de los estudiantes.

CUADRANTES	SEXO	ESCALA DE MEDICIÓN (%)		
		NO PREFERENCIA	PREFERENCIA INTERMEDIA	PREFERENCIA NETA

CI	Masculino	3,33	22,50	74,17
	Femenino	7,04	26,06	66,90
LI	Masculino	3,33	22,50	74,17
	Femenino	30,28	38,73	30,99
LD	Masculino	50,00	46,67	3,33
	Femenino	56,34	41,55	2,11
CD	Masculino	24,17	45,00	30,83
	Femenino	25,35	48,59	26,06

Fuente: elaboración propia.

En las mujeres se registran valores que oscilan entre 30,28% y 38,73% distribuido entre las opciones (no preferencia, preferencia intermedia, preferencia neta) de la escala de medición, mientras los hombres conservan la tendencia del análisis general de los datos situándose en la preferencia neta del límbico izquierdo con un promedio del 74,17% del total de la población masculina. Por su parte Geschwind y Galaburda (1987) expresaron que existen diferencias neuroanatómicas entre el cerebro del hombre y el de la mujer, asociadas a la combinación de diversos factores neurobiológicos en los que la acción reguladora de las hormonas sexuales tiene una gran importancia. Portellano (2009) expresa que existe asimetría entre el cerebro del hombre y la mujer. Las mujeres tienen un cerebro más simétrico que los hombres y generalmente desarrollan una mayor fluidez verbal, creatividad literaria, velocidad perceptiva y actividades manuales de precisión motriz; cuyas habilidades son propias de una persona con tendencia a la dominancia del hemisferio cerebral derecho.

Del mismo modo, existen diferencias cualitativas en el modo procesar la información en uno y otro sexo que pueden facilitar la utilización preferente de determinados tipos de enseñanza. Para ello cabe resaltar que cada hemisferio cerebral se encuentra asociado a un estilo particular del aprendizaje, por lo que Bogen (1975) en relación con los estilos cognitivos se acuña el término de “hemisfericidad” para referirse al estilo cognitivo predominante de uno u otro hemisferio, de esta manera, establecen dos estilos cognitivos relacionados con el predominio funcional de uno

u otro hemisferio: el analítico y el sintético-holístico. El estilo analítico que es predominante en ambos sexos se encuentra relacionado con el predominio funcional del hemisferio izquierdo y se caracteriza por la tendencia al uso preferente de estrategias de tipo proposicional para la resolución de problemas. Sin embargo, el estilo sintético-holístico se vincula más estrechamente con el predominio funcional del hemisferio derecho y a la utilización de ambos hemisferios en el procesamiento cognitivo propio del sexo femenino, lo que es similar al análisis por sexo realizado en este estudio, en el cual las mujeres tienden a emplear más frecuentemente este tipo de estrategia porque presentan un mayor grado de simetría cerebral.

## **CONCLUSIONES**

A partir del análisis general del test se puede inferir que la población objeto de estudio se caracteriza por un rigor analítico, cuantitativo y la reflexión crítica que ayuda a explicar la realidad en que viven en su entorno. Además, se pudo establecer una diferencia en términos de dominancia cerebral entre hombres y mujeres. Aunque no existe una descripción del perfil de la mujer indígena de la comunidad indígena Zenu, el análisis de resultado describe una preferencia neta del cortical izquierdo y una preferencia no definida del límbico izquierdo. Por tal motivo se sugiere para próximos análisis de la información del test, implementar la estadística inferencial para establecer si existe o no, diferencias significativas entre los rangos establecidos por la escala de medición del test.

No existen reportes de resultados de investigación respecto a la dominancia cerebral de los grupos indígenas, lo que no permite realizar una discusión respecto a los resultados de esta investigación. Sin embargo, cabe indicar que a la comunidad indígena de los Zenues (población objeto de estudio) se les atribuye el diseño y fabricación del sombrero “vueltaio”, una artesanía inspirada en la figura de la araña, el grillo, la mano de gato, los ojitos de gallo y el peine, sumado a un sinnúmero de objetos tallados con sus manos que en su proceso necesitan de la creatividad de los fabricantes. Estas actividades requieren de un desarrollo del hemisferio cerebral derecho, lo que no coincide con lo observado en el análisis de

los datos del estudio, en el que se describe a una población reflexiva, analítica, sistémica y medianamente creativa a partir de los resultados del test.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Bawaneh, A., Nurulazam, A., & Salmiza, S. (2010). The relationship between tenth grade Jordanian students' thinking styles based on the Herrmann whole brain model and their track choice for the secondary school level. *European Journal of Social Sciences*, 14(4), 567-580.

Bogen, J.E. (1975). The other side of the brain. VII Some educational aspects of hemispheric specialization. *UCLA Educator*, 17, 24-32.

Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. Consultado el, 11(11), 2005.

Cazau, P. (2005). El modelo de los cuadrantes generales. *Recuperado de [http://www.rmm.cl/index\\_sub.php](http://www.rmm.cl/index_sub.php)*.

Chalvin, M. (2003). Los dos cerebros en el aula. Madrid: TEA Ediciones. Traducción: Ma. Victoria de la Cruz.

Cuellar, C., & Ever, Y. (2015). La vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso lectoescritura en los estudiantes del grado tercero, identificada desde los procesos evaluativos de los docentes.

Fuentes, E. G., León, P. R., & Murillo, A. M. (2016). Inclusión social de las estudiantes que hablan lengua indígena en la división académica de educación y artes de la Universidad Juárez autónoma de tabasco-México. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*. ISSN 2528-8075, 1(2), 35-44.

Gardié, O. (2001). Cerebro total, Enfoque holístico-creativo de la Educación y Reingeniería mental. II Encuentro Internacional de Creatividad y Educación. Universidad de Carabobo (Valencia, Venezuela, 2001).

Geschwind, N. y Galaburda A. M. (1987). *Cerebral lateralization: biological mechanisms, associations and pathology*. Cambridge: The MIT Press.

Gómez, E., Vásquez, G., Betancur, V., & et al. (2015). Diálogo de saberes e interculturalidad. Indígenas, afrocolombianos y campesinado en la ciudad de Medellín. Medellín: Pulso & Letra Editores

Hernández, J. C. A., & Gutiérrez, A. J. M. (2016). Diseño curricular y estilos de

aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4).

Herrmann, N. (1989). *Modelo del cerebro integral*.

Herrmann, N. (1996). *The whole brain business book: Unblocking the power of whole brain thinking in organizations and individuals*. New York, San Francisco, Washington DC, Auckland, Bogota, Caracs, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo, Toronto: McGraw-Hill, 6-19.

MacLean, P. D. (1990). *El cerebro trino en su evolución*. Nueva York: Plenum Press.

Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.

Portellano Pérez, J. A. (2009). *Cerebro Derecho, Cerebro Izquierdo. Implicaciones Neuropsicológicas de las Asimetrías Hemisféricas en el Contexto Escolar*. *Psicología educativa*, 15(1).

Sánchez, A. G., Reyes, R. G. R., Sánchez, D. G., & Gama, H. L. (2010). Diagnóstico de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de nuevo ingreso basado en la dominancia cerebral. *Journal of Learning Styles*, 3(5).

Sperry, R. W. (1973). Lateral Specialization of the Surgically Separated Hemispheres. IN: PO Schmitt and FG Worden (Eds.). *The Neurosciences: Third Study Program*.

Velásquez-Burgos, B. M., Remolina de Cleves, N., & Calle, M. G. (2016). Determinación del perfil de dominancia cerebral o formas de pensamiento de los estudiantes de primer semestre del programa de bacteriología y laboratorio clínico de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

## CAPÍTULO 8

# INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*INTEGRATION OF ICT IN THE TEACHING OF HISTORY IN HIGHER  
SECONDARY EDUCATION*

**Lic. Oscar David Bustos Torres<sup>1</sup>**  
**Dra. Karla Lariza Parra Encinas<sup>2</sup>**

Universidad Autónoma de Baja California

### **Resumen:**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en el elemento esencial de nuevos contextos y espacios sociales. Las instituciones educativas se encuentran analizando las constantes transformaciones derivadas de la incorporación de las tecnologías en los contextos educativos actuales. Para lograr particularmente el interés de estudiantes de bachillerato en asignaturas como

---

<sup>1</sup> Licenciado en Historia. Maestrante en Educación en la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Autónoma de Baja California. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7173-2231>

<sup>2</sup> Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje. Doctora en Educación. Profesora Investigadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Autónoma de Baja California. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2855-2224>.

Artículos, entre otros: Parra, Karla L. (2017) "CLAVE PARA EL ÉXITO, EN LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE LOS ADULTOS MAYORES" del libro: "Experiencias en el uso de tecnologías en los procesos educativos", Editorial Redipe.

“Historia”, es necesario que el desarrollo de las clases y los programas educativos sean atractivos para ellos.

En el presente artículo, se comparte un estudio cuantitativo realizado con los docentes de Historia de una institución de educación media superior pública mexicana, basado en un instrumento que analiza las competencias digitales básicas, clasificadas en siete dimensiones.

Los resultados del estudio muestran como áreas de oportunidad para los docentes, su formación en competencias digitales básicas para lograr crear, publicar y compartir material didáctico atractivo para sus estudiantes.

**Palabras clave:**

Competencias digitales; rol docente; actualización docente; enseñanza de la historia.

**Abstract:**

*Abstract: Information and Communication Technology has become an essential element for new contexts and social spaces.*

*Educational institutes are analyzing the constant transformation due to the incorporation of technology. Specifically, to achieve interest of high school students in subjects such as &quot;History&quot; it is necessary to incorporate and integrate such technology to achieve interest in the subject.*

*In this article, we share a quantitative study conducted with history educators in a*

*Mexican high school. A method that has been developed to analyze the use of digital methods in seven specific areas.*

*The results of the study reveal areas where educators need to grow; their training in basic digital skills, ability to create, to publish and share educational material and importantly make learning more attractive to students.*

**Keywords:** *Digital competency; teaching role; teacher update; teaching history.*

## **Introducción**

La irrupción inminente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en diversos sectores de la sociedad ha propiciado notables cambios en la educación, lo que ha provocado la presencia de herramientas y tecnologías nuevas en las instituciones educativas en general, las aulas y en los procesos de aprendizaje en particular.

Lo anterior ha originado inevitables modificaciones en los “roles” de estudiantes y profesores, al verse alterada la dinámica tradicional de ambos, así como su interacción y naturales medios de comunicación. De acuerdo con Cabero (2007) estos nuevos escenarios “requieren de una reflexión hacia el uso e incorporación de las tecnologías, los contextos educativos actuales deberán apostar por una integración crítica, en la cual se defina el qué, por qué y para qué de su incorporación y aprovechamiento” (p. 5).

Enfocarse en la incorporación de las tecnologías solo por hacerlo, o evitar el análisis crítico y reflexivo antes de realizarla, es un error. Dicha integración de las TIC deberá entenderse como enriquecimiento de la práctica educativa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha desarrollado programas que involucran estándares, relacionados específicamente con las competencias docentes. Tal es el caso de los Estándares de Competencias en TIC para docentes (2008), que apunta, en general, a mejorar la práctica de los docentes en todas las áreas de su desempeño profesional, combinando las competencias en TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios (currículo) y la organización escolar; aunado al propósito de “lograr que los docentes utilicen competencias en TIC y recursos para mejorar sus estrategias de enseñanza, cooperar con sus colegas y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones” (p.4).

En México, por medio del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2012), se declara el compromiso de búsqueda de la calidad educativa, con el desarrollo de un sistema de vanguardia en la educación media superior. La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) 2008, que tiene la intención de contribuir a la resolución de los principales problemas de la educación media superior de nuestro país, así como responder a las demandas de la dinámica mundial (Secretaría de Educación Pública, 2008); establece especial atención al

desarrollo de competencias docentes, mismas que “representan una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2007, citado en Guzmán & Marín, 2011, p.154), esto es, que posibilite al docente la solución de problemas.

Muchos autores han investigado sobre el desarrollo de competencias docentes resaltando particularmente, que las competencias digitales modifican las prácticas y potencian el aprendizaje. (Ortega, M. y Reyes, O., 2012; Salinas, J., Benito, B. y Lizana, A. 2014; Cabero, J. 2010; Reig, D. 2019, y Díaz-Maroto, I. y Cascales, A. 2015).

Por otro lado, particularmente en lo correspondiente al abordaje de la Historia, Florescano (1999) señala que su enseñanza “es indispensable para el conocimiento del ser humano viviendo en sociedad. En México se ha olvidado este propósito. De hecho, la enseñanza de la historia es espejo del desastre mayor que padece el sistema educativo nacional” (p. 22)

Vélez y Badillo (2017) se refieren a la problemática de la enseñanza docente de la Historia, sosteniendo que los docentes acuden a sus aulas poniendo en práctica lo que entienden por enseñanza de la historia, que en ocasiones se asemeja a “la forma como ellos mismos aprendieron y que continúa instruyéndose en los centros escolares, sin resignificar los productos históricos mediante una construcción constante y cambiante a partir de lo vivido” (p.3).

Comúnmente se aprende Historia memorizando textos y fechas, Casamayor (2010) señala que “no basta con memorizar un dato o conocer un proceso, conviene saber utilizarlo”, por lo tanto, podemos decir que hemos aprendido algo nuevo cuando somos capaces de matizarlo, de solucionar nuevos y diferentes problemas (p. 54).

Se vuelve entonces necesario sensibilizar a profesores e instituciones educativas en general, respecto a la integración de las TIC dentro de las aulas, despertando el interés y gusto por la Historia, ya que los docentes frente a grupo deben advertir que la enseñanza requiere un cambio en la forma de abordar los contenidos.

De acuerdo con Miguel Irigoyen (2014) “la aportación de recursos TIC en la asignatura de Historia aumenta considerablemente la motivación de los alumnos, desarrollando competencias no solo del ámbito digital, sino también del social y científico” (p. 42).

En sintonía con Hernández, R., Bautista, D.E., y Hernández, J.J. (2015), “El uso de la tecnología impone diversos retos al razonamiento de las y los educandos y los lleva a desarrollar habilidades mentales y procedimientos que de una u otra manera, constituyen un aporte para su formación” (p. 1025).

Para efectos del presente estudio se adoptan los trabajos realizados por la estadounidense María H. Andersen (2009), quien propone un listado de competencias digitales con diversas clasificaciones basadas en subcompetencias en su investigación *“Teaching and Learning in the Digital Age”*.

Lo anterior derivado de la experiencia en la incorporación de nuevas tecnologías y sus usos productivos (respecto a aprendizaje o desarrollo profesional) en las aulas. Andersen sostiene que estas siete serían las competencias globales que todo universitario debe poseer, por lo tanto, todo profesor de cualquier nivel educativo debe desarrollarlas.

### **Abordaje metodológico**

La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo, ubicada en la modalidad de investigación descriptiva, que consiste en la caracterización de un fenómeno con el fin de establecer su comportamiento (Arias, 2004); de acuerdo al momento de recogida de la información es de corte transversal, cuyos datos provienen directamente de la realidad (Sabino,2002).

Fue utilizado un instrumento escala tipo Likert, conformado por 61 afirmaciones, reactivos distribuidos en siete categorías (dimensiones teóricas) cada una correspondiente a una de las competencias digitales clasificadas por Andersen (2009):

- Habilidades básicas en la web
- Organización
- Comunicación
- Buscar y gestionar información
- Privacidad, seguridad y ley
- Presentación

- Modos de aprender

La escala tipo Likert, trata de un método desarrollado por Rensis Likert a principios de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos a los que se les administra.

Es decir, se presenta cada afirmación y se pide al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el sujeto obtiene una puntuación respecto a la afirmación y al final se obtiene su puntuación total sumando las puntuaciones obtenidas en relación a todas las afirmaciones (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P., 2006).

Se operacionalizaron las variables, con su definición conceptual y operacional de cada una de ellas (Tabla 1):

Factores (Dimensiones Teóricas)	Descripción
Habilidades básicas en la web	Presenta 13 sub-competencias y consiste en el desarrollo de habilidades básicas de conexión a Internet. Por ejemplo: hacer y compartir un video.
Organización	Se integra por 4 sub-competencias y se refiere a las habilidades para organizarse con el uso de herramientas digitales. Por ejemplo: configurar un calendario.
Comunicación	Se integra por 11 sub-competencias, se refiere a la habilidad para comunicarnos haciendo uso de herramientas digitales y electrónicas. Por ejemplo: gestionar el correo electrónico.
Buscar y gestionar información	Se compone de 10 sub-competencias, consiste en la habilidad de investigar en Internet, localizar documentos, imágenes e

	información diversa. Por ejemplo: usar marcadores basados en la web.
Privacidad, seguridad y ley	Presenta 7 sub-competencias, se trata de la habilidad para conocer las cuestiones de seguridad que hay que tener en cuenta al utilizar Internet. Por ejemplo: saber qué uso podemos dar a materiales que encontramos en la red.
Presentación	Se integra por 11 sub-competencias, trata de la habilidad para presentar información de forma electrónica, audiovisual, etc. Por ejemplo: determinar la audiencia y la apropiada longitud de las presentaciones.
Modos de aprender	Se conforma por 5 sub-competencias, Consiste en la habilidad para utilizar las herramientas digitales para aprender. Por ejemplo usar un blog para seguir el propio proceso de aprendizaje.

Tabla 1. Operacionalización de las variables, con su definición conceptual.

Se optó por aplicar la encuesta de manera personalizada para el cumplimiento de la muestra de 45 profesores de nivel medio superior, que impartieran asignaturas de Historia y/o asignaturas a fines. Se acudió a dos planteles ambos turnos en repetidas ocasiones, durante una semana para abordar a los profesores y solicitar que respondieran la encuesta.

### Resultados:

En cuanto al Instrumento de competencias digitales, se presenta en la tabla 2, el coeficiente de fiabilidad obtenido en el tratamiento de las 7 dimensiones teóricas:

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.917	7

Tabla 2. Estadística de fiabilidad dimensiones teóricas

En cuanto a las estadísticas descriptivas y medias de los factores o dimensiones teóricas y la media general se aprecian los siguientes resultados:

	N	Mínimo	Máximo	Media
HBW	45	1.00	4.15	2.3214
ORG	45	1.00	4.00	1.7611
COM	45	1.09	4.82	3.1006
BUS	45	1.00	4.00	2.2822
PRIV	45	1.00	5.00	2.4698
PRE	45	1.00	3.48	1.5525
MOD	45	1.00	4.80	2.0267
MEDGR	45	1.15	4.10	2.2396
N válido (por lista)	45			

Tabla 3. Estadísticas descriptivas (Medias) de dimensiones teóricas y media general.

Como se puede observar en la mayoría de los factores o dimensiones teóricas, se encuentran entre 2 “Poco competente” y 3 “Competente”, siendo la variable o el factor "COMUNICACIÓN" el que se aprecia más elevado.

Lo anterior significa que los 45 profesores reconocen presentar más competencias digitales de comunicación. Esto es, utilizan el Internet y las tecnologías de la Información y la comunicación para “comunicarse”. Utilizan el correo electrónico, utilizan redes sociales, etc.

Por otro lado, se refleja que las competencias de “Presentación y Organización” son las más bajas, esto es, no aprovechan las potencialidades de las TIC para la organización de sus actividades diarias y lo más relevante, para sus presentaciones en clase.

El concepto de relación o correlación entre dos variables se refiere al grado de parecido o variación conjunta existente entre las mismas. (ESF. s.f.) El coeficiente de correlación de Pearson, pensado para variables cuantitativas (escala mínima de intervalo), es un índice que mide el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. Adviértase que "variables relacionadas linealmente" significa que puede haber variables fuertemente relacionadas, pero no de forma lineal, en cuyo caso no proceder a aplicarse la correlación de Pearson (Kovachi, s.f.)

Se analizaron los datos para detectar la existencia de correlaciones entre las competencias y subcompetencias analizadas y como resultado interesante se resalta que la correlación más alta es la existente entre la dimensión "Presentación" y "Modos de aprender" ( $r = .882$  y  $p = .000$ ). Lo anterior responde a las habilidades para utilizar las herramientas digitales para aprender y al poco interés por comprender el uso de las TIC en educación media superior.

La discusión de los resultados se desarrolló teniendo en cuenta, que se requiere estudiar la influencia que ejerce la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia para la enseñanza de la Historia en la Educación Media Superior.

Los resultados han sido muy interesantes, se detecta un nivel muy bajo de competencias digitales, el 93% del profesorado encuestado se reconoce “nada competente” en determinar la audiencia y la apropiada longitud de sus presentaciones (item 46); el 87% de los profesores señalan sentirse particularmente “poco competentes” en el diseño de buenas presentaciones para sus estudiantes (item 47); el 89%, es decir, 40 profesores, desconocen en qué consiste una presentación no lineal, no logrando así, identificar lo que sería atractivo para sus estudiantes (item 50).

El total del profesorado se reconoce “nada competente” en la búsqueda de imágenes y audios de alta calidad para utilizarlos en presentaciones (con copyrights apropiados) y compartirlos en internet con sus estudiantes (items 52 y 53). Respecto a los modos de capturar un video en Internet (item 55), los 45 profesores señalaron sentirse “nada competente”.

Como puede apreciarse, la habilidad para presentar información de forma electrónica y audiovisual difícilmente se encuentra presente en el profesorado abordado.

Por último, se resalta que en la dimensión “Organización”, integrada por cuatro subcompetencias, misma que se refiere a las habilidades para organizarse con el uso de herramientas digitales (tales como la configuración de un calendario); el 96% de los profesores se ha reconocido “poco competente”. Esto es, que únicamente

dos profesores seleccionaron la opción “competente” en el ítem 14, referido a la configuración de calendarios y al uso de la gestión del tiempo con ayuda de TIC.

## **Conclusiones**

Después del análisis detenido de los resultados se determina la fiabilidad del instrumento, lo que sostiene los trabajos de Andersen (2009), sobre la clasificación de competencias digitales que nos ofrece. Por un lado, y por el otro, al detectar que el profesorado abordado carece de competencias digitales particularmente las relacionadas a la “presentación”, enciende una alerta.

Lo anterior debido a que se espera que los profesores, en apoyo de las TIC, genere materiales didácticos atractivos para sus estudiantes. Cabe destacar que lo importante de las TIC a la hora de aplicarlas a la enseñanza de la Historia, como señala Miguel (2014) “no es tener los conocimientos de un informático, sino pensar y discurrir acerca de cómo estas herramientas pueden ser aplicadas en los procesos educativos” (p.11).

El objetivo de los profesores cuyo interés se centra en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, empleando nuevas herramientas tecnológicas y /o materiales didácticos innovadores, no es, ser un experto en computación o informática, sino que más bien, se trata de convertirse en un profesor conocedor de las ventajas y

desventajas de la introducción de estas herramientas y materiales y sobre todo, lo más importante: cómo lograr enseñar, a partir de ellos.

Derivado de esta investigación, se propone trabajar en la construcción de un curso de capacitación, para el desarrollo de competencias digitales básicas, para lograr con ello, habilitar al profesorado en cuestión en competencias de “presentación”, para impartir directa y significativamente en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

#### Referencias bibliográficas:

Andersen, M. (9 de septiembre de 2009) Technology Skills We Should Be Teaching in College. [Mensaje en un blog]. Busynessgirl. Recuperado de: <http://busynessgirl.com/technology-skills-we-should-be-teaching-in-college/>

Arias, Fidias. (2004) El proyecto de investigación. Caracas: Episteme.

Cabero, J. (2007), Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades, Universidad de Sevilla (España – UE) Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf>

Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 49 ( 1), 32-61.

Casamayor, Gregorio; *La Formación on-line una mirada integral sobre e-learning, b-learning*; Ed. Grao; primera edición octubre 2008, segunda reimpresión junio 2010; España, Barcelona.

Díaz-Maroto, I., & Cascales Martínez, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 355-383.

Escuela Superior de Informática. (s.f). *Prácticas de Estadística*. Recuperado de: [https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica/PracticasSPSS/CORRELACION\\_CON\\_SPSS.pdf](https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica/PracticasSPSS/CORRELACION_CON_SPSS.pdf)

Florescano, E. (1 de mayo de 1999). Para qué enseñar la historia. *Nexos*. Recuperado de: <https://www.nexos.com.mx/?p=9250>

Gobierno de la República. (2012). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465)

Guzmán, I., & Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 151-163. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1301588498.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301588498.pdf)

Hernández, R., Bautista, D.E., y Hernández, J.J. (2015). Aprendiendo historia mediante el uso de un libro digital interactivo. En Trejo, D. y Martínez, J. (Coord.) La Historia enseñada a discusión. Retos epistemológicos y perspectivas didácticas. (pp.1024 - 1041). Morelia, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. Mc Graw Hill. México.

Kovachi. (s.f). Coeficiente de correlación lineal de Pearson. Recuperado de:  
<http://kovachi.sel.inf.uc3m.es/@api/deki/files/141/=correlacion.pdf>

Miguel, A. (2014) Las TIC y su aplicación a la enseñanza de la historia; Soria; Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8378/1/TFG-O%20378.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. Londres: Autor. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Ortega Domínguez, L., & Reyes Sánchez, O. (2012). ¿Cómo formar competencias profesionales en el nivel superior?.Revista Electrónica Educare, 16 (2), 25-54.

Reig, D. (16 de septiembre 2019). Checklist de Competencias, habilidades digitales básicas. [Mensaje en un blog]. El Caparazón. Recuperado de:  
<http://www.dreig.eu/caparazon/2009/09/16/checklist-competencias-habilidades-digitales-basicas/>

Reforma educativa, (2017); Recuperado de [http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Padres%20de%20familia/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/Padres%20de%20familia/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf) Octubre 25 de 2017

Sabino, C. (2002). El Proceso de Investigación. Panapo. Venezuela.

Salinas, J., & de Benito, B., & Lizana, A. (2014). Competencias docentes para los nuevos escenarios de aprendizaje. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28 (1), 145-163. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190010>

Secretaría de Educación Pública. (29 de octubre de 2008). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Acuerdo 447. Diario oficial de la federación. Recuperado de [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_447\\_competencias\\_docentes\\_EMS.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf)

Vélez, R. Y Badillo, J. (2017) El pensamiento histórico como estrategia para el aprendizaje de la historia en el bachillerato. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. Recuperado de: <http://docplayer.es/73669181-El-pensamiento-historico-como-estrategia-para-el-aprendizaje-de-la-historia-en-el-bachillerato.html>

## CAPÍTULO 9

# EL PROFESOR COMO INVESTIGADOR DE SU ACCIÓN PEDAGÓGICA EN LA FORMACION INICIAL DOCENTE

**Rodrigo Ruay Garcés**

Doctor en Ciencias de la Educación

Universidad de la Serena – Chile

[rruay@userena.cl](mailto:rruay@userena.cl)

### **Resumen**

En este artículo el autor presenta una reflexión, enmarcada en el ámbito de la formación inicial de profesores en Chile, a partir de los hallazgos investigativos, situados en el enfoque de la investigación acción. Entendida como una forma de estudiar, de explorar una situación educativa con la finalidad de mejorarla, en la que intervienen como indagadores los implicados en la realidad estudiada, en este caso de los estudiantes conducentes a grado, en el proceso de prácticas profesionales en contexto laboral.

La experiencia pedagógica que realizan los futuros profesores en las aulas de escuelas y liceos es un requisito normado en el proyecto formativo de las carreras pedagógicas de las universidades, donde cada institución formadora tiene definido su propio enfoque dado que es una actividad curricular habilitante para la titulación. Se instala la necesidad que el profesor, a partir de su propia práctica en las aulas, se convierta en un investigador de su quehacer profesional.

Palabras clave: profesional de la educación, investigador de su práctica, profesional reflexivo, formación inicial.

## Summary

In this article, the author presents a reflection, located in the field of initial teacher training in Chile, based on research findings, located in the focus of action research. Understood as a way of studying, of exploring an educational situation in order to improve it, in which those involved in the studied reality intervene as inquirers, in this case of the students leading to a degree, in the process of professional practices in an aboral context.

The pedagogical experience of future teachers in the classrooms of schools and high schools is a standard requirement in the educational project of the pedagogical careers of the universities, where each training institution has its own approach defined as it is an enabling curricular activity for the titling

The need arises that the teacher, from his own practice in the classroom, becomes an investigator of his professional work.

Key words: education professional, researcher of his practice, reflective professional, initial training.

## Introducción

La investigación-acción ha sido en estos últimos años un tema recurrente en investigaciones preferentemente en relación a la formación continua de profesores y en menor grado sobre la formación inicial de estos.

Stenhouse, L. (1998) nos ofrece un concepto de investigación y los beneficios que ésta tiene para el profesor: “la investigación es una indagación sistemática, mantenida, planificada y autocrítica que se encuentra sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas”. (p. 41). Señala que la investigación es educativa en el sentido que puede relacionarse con la práctica de la educación. Este sería el punto de encuentro con la investigación-acción que se basa en la práctica del profesor. Por otra parte señala que investigar en la acción implica que el profesor es el responsable del “acto investigador”, donde su rol es ser actor que indaga sobre su propia práctica.

Uno de los desafíos de la formación actual de profesor dice relación con la vinculación que ha de tener la institución formadora con la escuela y su contexto socio cultural. Este vínculo adquiere relevancia aún más cuando abordamos la construcción de conocimiento pedagógico, como se enseña a seleccionar y discriminar información accesoria de la fundamental. Las respuestas no solo son pedagógicas, sino también sociales, políticas y culturales, de ahí que se haga necesario brindar herramientas investigativas que faciliten la tarea profesional del profesor.

Como señala Marcelo (2011), hay cambios que influyen en la identidad del profesor, determinados por una multiplicidad de variables que afectan el contexto valórico, de aula y político administrativo.

## **1.0. El trayecto profesional de un docente**

Según la Unesco (2013), al referirnos a la carrera profesional del docente se debiera considerar las diferentes etapas por las que transita este profesional a lo largo de su vida: los primeros tres años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso, en la cual necesitan sistemas de acompañamiento y mentorías de profesores con más experiencias. Entre los cuatro y siete años los docentes comienzan a construir su identidad profesional y desarrollan cierta eficacia en las aulas. Luego, entre los ocho y quince años es la etapa de transición, con ciertas tensiones y conflictos ya que algunos docentes comienzan a tomar cargos directivos de responsabilidad que tensionan su toma de decisiones. En la etapa que los profesores alcanzan entre los dieciséis y veintitrés años de vida profesional surgen problemas tanto de motivación como de compromiso. En la etapa más avanzada que va entre los 24 a 30 años de servicio los docentes experimentan mayores desafíos para mantener la motivación. Por sobre los 31 años de experiencia docente la motivación desciende notoriamente ya que la preocupación está en el retiro.

Esta clasificación, antes señalada, debiera ser considerada a la hora de generar programas de formación continua para la mejora de las prácticas docentes en las instituciones donde el profesor reflexione e investigue de su propia práctica (Feiman- Nemser,2001).

La investigación centrada en los problemas que vivencian día a día los profesores en el aula fue definida por Elliot (2005) como un tipo de investigación relacionada con los problemas prácticos y cotidianos de los profesores.

En este contexto los problemas guían la acción del profesor, para una exploración reflexiva y de resolución de problemas, lo que permite que el docente reflexione sobre su práctica para introducir mejoras. De esta manera, la propuesta de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo, adquiere significado.

Santos (1997) señala que los procesos de cambio en los currículos y en la práctica del docente, deben ser guiados por la investigación –acción, con sus principales actores, los profesores, a partir de las formas particulares de organizar y desarrollar la enseñanza.

En la práctica, a nivel de la formación de los futuros docentes, hemos descubierto que un currículum no es una especificación que se limita solamente a ser implementado en el aula, ni a ejecutarse por el sólo hecho de ser prescrito y decretado desde instancias superiores. El currículum ha de ser interpretado por el profesional de la educación, adaptado a las necesidades educativas y del contexto en que se desenvuelven sus alumnos.

En este contexto, durante la formación del profesor se ha ido incorporando como una estrategia investigativa los diarios reflexivos de sus experiencias de aprendizaje. En ciertos intervalos se le pide escribir los resúmenes reflexivos de sus diarios, contestando también a algunas preguntas que tienen como objetivo registrar por escrito sus experiencias, sus sensaciones, conceptos del aprendizaje y de la enseñanza, así como imágenes de sí mismo, primero del ideal y después la imagen real de sí mismo. La reflexión individual en los diarios es seguida por los seminarios colectivos de la reflexión que permiten a los aprendices que compartan sus experiencias.

También se han generado propuestas de acciones tendientes a mejorar las prácticas de los profesores utilizando la reflexión como un elemento de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que orienta el profesor, es así como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003) señala que los profesores como actores importantes en el proceso de enseñanza deben ser conscientes de los procesos que realizan tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que se hace necesario que reflexionen sobre su propia práctica para tomar las decisiones más adecuadas en el desempeño de su rol.

Cuando se reflexiona sobre lo que se está haciendo según Schön (1995) podemos hablar de reflexión en la acción. Esta idea de la reflexión en la acción es habitual en la vida diaria y adopta determinadas características propias de la práctica profesional. Supone un elemento de repetición. En este caso el profesor tiende a repetir sus acciones y va teniendo un bagaje de expectativas, que le sirven de base para sus actuaciones posteriores, logrando así tomar buenas decisiones. Aprende, qué debe buscar y cómo responder a los hallazgos. Esta experiencia contribuye a incrementar su conocimiento en la práctica. Este conocimiento profesional le

permite confiar en su especialización, ya que al surgir situaciones diferentes a las que está habituado, le generarán dudas, que lo llevarán a revisar la situación con el propósito de buscar soluciones.

El proceso de reflexión en la acción permite que el profesor sea un investigador de su propia práctica en el contexto profesional en el que se desenvuelve.

El MBE (2003) resalta la importancia del trabajo colaborativo y la reflexión colectiva que realiza en conjunto con sus pares en relación a su quehacer docente:

“La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente que le permite mejorar sus prácticas, mejorar el conocimiento de sus alumnos así como sus propios conocimientos. En este sentido, promueve y participa activamente en actividades de reflexión sobre sus prácticas de trabajo colaborativo con otros colegas para implementar las actividades de enseñanza y del proyecto educativo de la escuela, contribuyendo a asegurar la calidad de la enseñanza de su establecimiento”. (p.34).

Hargreaves (1999) sugiere que los nuevos modos de la investigación educativa sean explorados, incluyendo el entrenamiento y el apoyo de más profesores en habilidades de la investigación buscando acoplamiento entre los cuerpos existentes del conocimiento y el soporte de la colaboración entre todos los componentes del sistema educativo.

Mediante esta modalidad de trabajo conjunto y articulado, se propone que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, para que más adelante puedan hacer de la cultura de la colaboración una modalidad de trabajo en las escuelas. Estas relaciones se establecerían de la siguiente forma:

- Entre pares, quienes comparten su trabajo (inquietudes, dudas, expectativas) y su aprendizaje.
- Entre estudiantes y profesor, se establece una relación en la que el docente es un facilitador de los aprendizajes de los alumnos y aporta su experiencia al servicio del aprendizaje.

- Entre los profesores, con el fin de compartir experiencias y tomar decisiones tendientes al cambio.
- Entre unidad de educación e investigación de la universidad y la escuela, propiciando un trabajo articulado.

Para lograr estas relaciones de colaboración, y tal como lo plantean Johnson & Johnson (1997) los elementos centrales para este trabajo colaborativo son cooperación, responsabilidad y comunicación.

## **Conclusión**

Este análisis de los itinerarios formativos de los estudiantes de Pedagogía nos permite concluir que:

el actual modelo de formación de las prácticas pedagógicas profesionales de Pedagogía, está centrado en aspectos de orden administrativo y muy incipientemente en los de orden pedagógico. La organización de las prácticas que realizan los estudiantes en las escuelas responden más bien al cumplimiento de reglamentos consignados en el proyecto curricular de la carrera, y se incorporan elementos emergentes como una prueba que debían rendir los estudiantes de pedagogía a nivel nacional, la que evalúa el conocimiento disciplinar y pedagógico de los egresados de las carreras de pedagogía. Lo que da cuenta de un modelo de formación que se caracteriza por enfatizar en la adquisición y dominio de conocimientos que debe poseer el docente, determinándose su calidad por la amplitud de contenidos o saberes que considera el currículo de formación, lo que, según Joyce, Weil & Calhoun (2002), denominarían la familia de los modelos conductistas.

En cuanto a la relación entre los diversos intervinientes en el proceso de formación de los estudiantes se concluye que existe poca interacción entre ellos, no se observa un trabajo articulado con la participación directa de los orientadores en el trabajo del aula, sino más bien se observa una actitud pasiva por parte de éstos, cuya función fue de escuchar y de intervenir cuando se les pedía que lo hicieran. Lo que reafirma lo anterior en orden a ser un modelo de formación conductista y centrado en quien enseña, donde la participación de los estudiantes se reduce a observar y opinar sólo en situaciones muy particulares.

El programa de formación de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía está basado en la metodología de la investigación tradicional, aunque se postula un trabajo cooperativo entre orientadores (profesores guías de las escuelas, profesores supervisores de práctica), que debiera promover una acción conjunta para abordar los problemas reales con que los estudiantes se vean enfrentados en la práctica.

No obstante lo anterior, se ha comenzado a instalar una metodología de trabajo basada en las etapas de la investigación-acción que contribuya a que tanto alumnos como orientadores conozcan una nueva metodología para abordar los problemas de la práctica real en el aula. Lo que pone de presente un modelo de formación basado en la orientación reflexiva con un enfoque de la investigación-acción y formación del profesorado para la comprensión. Stenhouse (1998); Pérez (2000).

Dentro de los efectos que podemos esperar de las prácticas pedagógicas de la Escuela de Pedagogía con base en la metodología de la investigación-acción en el pensamiento de los involucrados, se concluye que los estudiantes sometidos a esta metodología de formación demuestran mayores competencias de reflexión sobre las situaciones vivenciadas en su proceso de formación.

En cuanto a los procesos de aula se concluye que los estudiantes en práctica demuestran una leve mejoría en relación a la estructura social y organizativa de la clase, que permita una mejor relación con sus estudiantes y organizar adecuadamente los tiempos destinados a los momentos de la clase. Finalmente se puede señalar que el programa de formación basado en la investigación-acción como recurso metodológico en el proceso de prácticas pedagógicas de los estudiantes en práctica final, provocará un impacto significativo en la capacidad de reflexión sobre la enseñanza de los estudiantes, y en menor grado en la acción de enseñanza, convirtiéndose la investigación-acción como un dispositivo importante en la formación inicial de profesores, especialmente en el momento en las carreras de pedagogía que se encuentra en un proceso de renovación curricular.

## Referencias Bibliográficas

- Caetano, A (2001). *A mudança dos professores em situações de formação, pela investigação-acção*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Lisboa. Lisboa.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Elliot, J. (2005). *La Investigación-acción en educación*. 5ª Ed. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *The Knowledge-Creating School*. British Journal of Educational Studies, 47(2), 122-144.
- Johnson, D.& Johnson, F. (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Joyce, B.; Weil, M., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa,
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa: Barcelona.
- Kemmis, S. & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación –acción*. Barcelona : Laertes.
- Levin, B. & Rock, T. (2003) .*The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools*. Journal of Teacher Education; 54;135.
- Lewin, K. (1946). *Action research and minority problems*. Journal of Social Issues, 2 (4), pp. 34-46.
- Marcelo, C. (2011). *La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?* CEE Participación Educativa, 16, marzo 2011, pp. 49-68
- Marcelo, C y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo Profesional Docente*, 3era Edición. Madrid España: Editorial Narcea.

- Mc Lean, V. (1999). *Becoming a teacher: the person in the process*. En Lipka & Brinthaupt (Ed) *The role of self in teacher development*: State University of New York Press.
- Ministerio de Educación (2003) *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Autores.
- Pérez, A. (2000). Capítulo XI. *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, 9.<sup>a</sup> ed., Madrid: Morata. Pp. 398-429.
- Santos, M.(1997).*La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Editorial Algibe.
- Schön, D. (1995). *Formar professores como profissionais reflexivos*. em Temas de Educação 1. Coordenação de António Nóvoa. Publicações Dom Quixote. Instituto de inovação educacional. Nova enciclopédia. Lisboa.pp 73-96.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Sparks-Langer, G., Simmon, J., Pasch, M., Colton, A. & Starko, A. (1990). *Reflective Pedagogical Thinking: How can be promete It, mesure It?* Journal of Teacher Education, 41, (4) 23-32.
- Stenhouse, L. (1998). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Traducido por Guillermo Solana. Cuarta Edición.
- Suarez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 15-34.
- Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: publicado por la oficina regional de educación para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO).

## CAPÍTULO 10

# **LA TEORIA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: UNA PROPUESTA DIDACTICA PARA LA ENSEÑANZA DE FRANCES LENGUA EXTRANJERA A ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

Neira Loaiza Villalba, Ph D  
Alexandra Botero Restrepo, Mg.

[nloaiza@uniquindio.edu.co](mailto:nloaiza@uniquindio.edu.co)

[mabotero@uniquindio.edu.co](mailto:mabotero@uniquindio.edu.co)

Universidad del Quindío

Tel (057) 6 7359381

Armenia, Colombia

## RESUMEN

La presente investigación<sup>18</sup> educativa, cualitativa y exploratoria tiene como finalidad responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de alumnos de francés de primaria mediante la estructuración de una propuesta didáctica basada en la teoría de las inteligencias múltiples en un colegio de primaria del sector oficial de Armenia. Entre los instrumentos y técnicas de recolección de datos están cuestionarios de autoconocimiento sobre inteligencias múltiples, observación estructurada, análisis documental, notas de campo y entrevistas.

Palabras-clave: enseñanza del francés, inteligencias múltiples, diferencias individuales, propuesta didáctica.

## ABSTRACT

This educational, qualitative and exploratory research has as purpose to answer to the pupils' cognitive and sociocultural diversity of primary French class by means of a didactic proposal based on the theory of the multiple intelligences in a primary school of the official sector of Armenia. The instruments and techniques for collecting data are questionnaires of self-knowledge on multiple intelligences, structured observation, documentary analysis, field notes and interviews.

---

<sup>18</sup> Este artículo se inscribe en la línea de investigación Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras del Grupo de Investigación *Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros-Bilingüismo (ESAPIDEX-B)*, grupo interinstitucional Universidad del Quindío-Universidad del Atlántico, en Colombia (Categoría C en Colciencias). Se deriva del proyecto de investigación No. 820 aprobado y auspiciado por la Vicerrectoría de Investigaciones de esta Universidad para la vigencia 2017/2018. Docentes Alexandra Botero Restrepo, investigadora principal, y Neira Loaiza Villalba, coinvestigadora. Mateo Revelo Atehortúa, auxiliar de investigación.

Key-words: Primary French class, multiple intelligences, individual differences, didactic proposal.

## 1. INTRODUCCION

La globalización con sus procesos de contacto de culturas, avance tecnológico, migraciones, desarrollo del turismo, intercambios académico-culturales o profesionales, promueve el contacto de lenguas constituyéndose en un reto para la sociedad la formación de ciudadanos competentes en una segunda lengua. En tal sentido, los gobiernos a través de sus ministerios de educación trazan las políticas y los lineamientos que permitan organizar la formación bilingüe en el sistema educativo, el cual se encuentra ante el desafío de asegurarle a la sociedad la formación de ciudadanos bilingües y multilingües.

Si bien la enseñanza del inglés como lengua franca en el mundo actual se impone en el sistema educativo, también es cierto que en este contexto globalizado, el desarrollo digital y el contacto de culturas, han puesto de presente la necesidad de acceder a otras lenguas. En Colombia, las políticas lingüísticas han girado en torno al inglés. Sin embargo, los acuerdos de cooperación comercial, educativa, cultural con países de diferentes hablas, han abierto la posibilidad de nuevos espacios de enseñanza de lenguas diferentes al inglés.

En este sentido, es un hecho cierto que el mundo global actual tiene cada vez más la necesidad de individuos que posean el conocimiento de otros idiomas adicionales al inglés y que cuenten con la capacidad de interrelación con otras culturas como sostiene el artículo titulado “Debido al entorno global, hablar inglés ya no es suficiente” (25 de julio 2015, Diario El Espectador, Colombia). No es una primicia que la reforma a la educación promovida en Colombia en 1994 cambió una dinámica histórica de la enseñanza del francés en los colegios públicos. La potestad dada a las instituciones de elegir el idioma extranjero a enseñar desplazó al francés y al resto de idiomas para darle lugar prioritario y exclusivo al inglés. Sin embargo, esfuerzos sostenidos entre instituciones como son la Alianza Francesa en Colombia, la Embajada de Francia y la asociación de profesores (ACOLPROF) da un nuevo dinamismo al francés en el contexto colombiano.

Entre los esfuerzos se encuentra 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 misma apertura generada por la globalización y el desarrollo digital han permitido que el francés, lengua extranjera de tradición en el sistema educativo colombiano, bastante ausente de la escuela primaria y secundaria pública después de expedida la Ley General de Educación de 1994, haya comenzado un proceso de reintroducción en el sistema educativo de Colombia. Varios son los departamentos que incluyen en sus currículos la enseñanza del francés como segunda lengua extranjera, práctica que se reservó en las dos últimas décadas a los colegios privados bilingües o a la educación superior, en particular a las licenciaturas en lenguas extranjeras o modernas. El departamento del Quindío no ha sido ajeno a esta re-introducción del francés en la educación primaria y secundaria en los sectores público y privado. En la actualidad, siete colegios (5 privados y 2 públicos) han implementado el proyecto de enseñanza del francés y tres colegios públicos están en los trámites legales para iniciar la enseñanza de esta lengua en Armenia, Quindío. El 71% de estas instituciones centran sus esfuerzos en la primaria con un promedio de 2 horas semanales, beneficiando a una población de aproximadamente 300 estudiantes que oscilan entre 6 y 12 años.

En 57% de estas instituciones, de jornada única, el francés hace parte de las asignaturas obligatorias contempladas en el plan de estudios. En el 43% restante, de jornada complementaria, el francés no está incluido en el plan de estudios. En los colegios de jornada única, la enseñanza de esta lengua va dirigida a estudiantes de grados específicos, mientras que en jornada complementaria, se organizan cursos que reagrupan estudiantes de diferentes grados, y por ende de diferentes edades, lo cual conlleva a diferencias en el desarrollo cognitivo, emocional,

lingüístico y neurolingüístico de los estudiantes. A estas diferencias individuales asociadas a la edad, se unen otras relacionadas con los estilos de aprendizaje, la personalidad y factores socio-culturales, entre otros.

Esta diversidad de sujetos, con diferencias psico-socio biológicas, exige de parte del docente de francés y de los estudiantes-practicantes de licenciatura en lenguas modernas, futuros docentes de esta lengua extranjera, una visión pedagógica que reconozca las diferencias individuales (Skehan, 1989) al momento de planear sus estrategias didácticas y metodológicas. Al decir de Ortiz de Maschwitz (2007:33), “Hoy sabemos más que nunca sobre la imperiosa necesidad de una educación que debe tener como centro a la persona del alumno, que es singular, o sea, único e irreplicable, diferente a los demás.” Es decir que el profesor se encuentra ante el desafío de incluir en sus prácticas una visión que resalte lo individual sin desconocer el papel que los factores socioculturales (Bruner, 1987) aportan al aprendizaje.

Esta preocupación por las diferencias individuales ha estado presente en los últimos cuarenta años en la investigación en lenguas segundas/extranjeras, la cual había hecho énfasis en las similitudes entre los aprendices y en los procesos de aprendizaje universales (gramática universal, secuencias de adquisición, tipos de errores, etc.), como plantea Skehan (1989). Entre las diferencias individuales de tipo cognitivo se mencionan la inteligencia, el estilo de aprendizaje, el estilo cognitivo, la aptitud (Núñez París, 2008).

De gran interés para esta investigación es la inteligencia, aspecto que marca diferencias en los individuos. Tradicionalmente relacionado con las habilidades lógico-matemáticas y del lenguaje, el concepto de inteligencia --bajo el influjo de la antropología, la neurociencia, la informática, entre otras disciplinas-- se ha ampliado, con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), a otras capacidades humanas que pueden ser consideradas como inteligencias: espacial, musical, kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Tales inteligencias

pueden desplegarse en las personas si se les expone a un ambiente propicio para su desarrollo, particularmente desde su infancia.

En este sentido, en el campo educativo, y específicamente en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, la teoría de las inteligencias múltiples ha sido ampliamente utilizada, para responder a la diversidad cognitiva de los estudiantes, como expresa Alarcón (2013:3):

Dada la diversidad de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje se hace necesario poner atención en qué tipo de discentes tenemos en nuestras aulas y en el modo de desarrollar una variedad de inteligencias que les motive en su aprendizaje.

Como se planteó anteriormente, la diversidad de estudiantes en los proyectos de enseñanza del francés en Armenia y algunos municipios del Quindío, dada las diferencias de edad, de estilos de aprendizaje y de factores socio-culturales genera al docente una serie de dificultades y retos pedagógicos, didácticos y metodológicos, ya que por lo general planea su curso de LE pensando más en un grupo homogéneo y en un nivel de lengua determinado que en un grupo heterogéneo de niños y/o adolescentes con formas o estilos de aprender diferentes desde lo cognitivo, afectivo y fisiológico y con inclinaciones diferenciales a las distintas inteligencias. De ahí, que muchos estudiantes pierdan interés en las actividades propuestas, se desmotiven y hasta fracasen en el aprendizaje de la LE.

Por otro lado, los docentes de LE y los estudiantes-practicantes, formados todavía bajo perspectivas del lenguaje gramaticales y estructuralistas, tienden a centrar su actividad de enseñanza de la LE en los aspectos lingüísticos-comunicativos, apuntando más al desarrollo de la inteligencia lingüística y dejando de lado las otras inteligencias, que pueden guardar estrecha relación con las formas y estilos de aprender del estudiante. Así, quien ha desarrollado una inteligencia lógico-matemática preferirá aprender con actividades que impliquen clasificar, seriar, calcular; quien ha desarrollado una inteligencia kinestésica responderá mejor al

trabajo cooperativo y por proyectos, el que se inclina por una inteligencia naturalista preferirá actividades que involucren observación, experimentación, investigación.

Vista así, la teoría de las inteligencias múltiples resulta un instrumento pedagógico potente para responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de alumnos de primaria en la clase de francés lengua extranjera en las instituciones públicas colombianas en las que comienza a reintroducirse. Por ello es pertinente estructurar una propuesta didáctica de enseñanza del francés lengua extranjera que al tiempo que “individualiza” “pluraliza” (Gardner, 2011), es decir que tiene en cuenta el perfil de inteligencias de los estudiantes potenciando sus capacidades y, al mismo tiempo, pluraliza a través de actividades y temas abordados de modos diferentes. Como afirma Fonseca (2007:374), el concepto de inteligencias múltiples:

... reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona «inteligente» puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no solo como formación de lo cognitivo.

Siguiendo a Fonseca (2007), una propuesta didáctica basada en las inteligencias múltiples revalorizaría al ser humano en cuanto a que el concepto de inteligencia como capacidad fija, inmodificable y medible daría paso a una concepción de inteligencia que antes que discriminar reconoce en la diferencia un valor agregado, como potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para una cultura (Gardner, 2016). Ello estimularía al estudiante a aprender el francés de la manera a la que mejor se ajusta por sus condiciones cognitivas, afectivas y fisiológicas y de acuerdo con el tipo de inteligencia que ha desarrollado,

y al mismo tiempo le permitiría abrirse a las otras inteligencias en las que es menos fuerte.

En este contexto, la universidad pública, conectora de su responsabilidad con la educación, prepara los estudiantes-practicantes de licenciatura en lenguas modernas o extranjeras, quienes aportan activamente en las instituciones públicas de enseñanza del francés. Sin embargo, se hace necesario que el compromiso sobrepase la parte operacional de la enseñanza y que se aporte no solo el personal y el conocimiento lingüístico sino que también se incursione en el mundo investigativo para generar el conocimiento que permita que la reintroducción del francés en el departamento sea exitosa.

Esta investigación, sin duda alguna, dará grandes aportes no solo teóricos sino también prácticos, ya que pretende responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de las aulas de francés en primaria mediante el diseño de una propuesta didáctica basada en la teoría de las inteligencias múltiples. Esta propuesta beneficiará tanto a docentes como alumnos de francés de primaria y a los estudiantes-practicantes de licenciatura, quienes encontrarán en esta propuesta las bases teórico-metodológicas para lograr los objetivos lingüísticos, culturales, sociales a los que se enfrenta la enseñanza de una lengua extranjera en contextos cada vez más heterogéneos e incluyentes que demandan la implementación de actividades que reconozcan las diferencias individuales (las inteligencias, los estilos de aprendizaje, la aptitud, estilos cognitivos, la personalidad).

Teniendo en cuenta, entonces, los anteriores planteamientos, la presente investigación busca entonces dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Cómo a partir de la teoría de las inteligencias múltiples se puede responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de alumnos de primaria en la clase de francés lengua extranjera en una institución pública colombiana?

A partir de la pregunta de investigación, el estudio se propone, así, responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos de FLE de una escuela pública colombiana mediante la estructuración teórica y didáctica de una propuesta

pedagógica basada en la teoría de las inteligencias múltiples. Para lograr esta meta se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar las inteligencias múltiples de una muestra de alumnos de primaria de una institución educativa del sector público.
- Examinar, a la luz de los desarrollos de la didáctica de lenguas extranjeras y de las actuales políticas de bilingüismo en el país, el proyecto de enseñanza de francés que adelanta la institución involucrada en esta propuesta investigativa.
- A partir del diagnóstico de inteligencia múltiples y del análisis de los diferentes aspectos del proyecto de enseñanza del francés de la institución, estructurar los lineamientos pedagógicos y didácticos que sirvan de base al diseño de la propuesta.

## **2. REFERENTES TEORICOS**

### **Antecedentes**

En el campo de enseñanza de segundas lenguas en primaria y secundaria desde una óptica de inteligencias múltiples, varios estudios a nivel internacional y nacional se han desarrollado. Gómez (2013) se interesó en investigar la posibilidad de aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en una clase de lengua extranjera, en este caso inglés, o de otra asignatura que estuviese relacionada con el programa de bilingüismo. La investigación pretendía clasificar participantes (sexto curso) según sus inteligencias múltiples para desarrollar las clases de inglés con actividades propias a cada inteligencia. Los resultados revelaron que la inclusión de una metodología basada en inteligencias múltiples permitía potenciar los estudiantes más desfavorecidos o aquellos que en algún momento fueron clasificados por algunos profesores como “poco inteligentes”.

Por su parte, Soler (2012) se interesó en presentar una metodología novedosa que ayudara al docente a impartir una enseñanza del inglés significativa para sus estudiantes de primer grado de secundaria. Tal metodología se centró en las

inteligencias múltiples descrita por Gardner (1993) adaptada al desarrollo psicológico y cognitivo de los integrantes de la muestra (entre 12 y 13 años) con el fin de incrementar los índices motivacionales en el aprendizaje del inglés. Los resultados revelan que los estudiantes reaccionaron de manera positiva al modelo de las inteligencias múltiples ya que esta les proporcionó la motivación necesaria para avanzar en el proceso de aprendizaje. Igualmente, la investigación permitió una propuesta metodológica que proporciona a los profesores una bitácora de actividades que incluyen el desarrollo de la inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Algunos de los estudios se han centrado en una sola inteligencia, como el desarrollado por Pérez (2012) quien analizó el valor que tenía la música en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los grados de primaria. Dicho estudio, clasificado como exploratorio, demostró que existe un desconocimiento por parte de los profesores en el momento de aplicar los objetivos didácticos concretos pero que esto no obstruyó la toma de conciencia de la importancia de incluir las inteligencias múltiples en los diferentes momentos de la enseñanza de lenguas, ya que al incluirlas (en este caso la inteligencia musical) se incrementan los índices de motivación en los alumnos.

En el contexto colombiano, algunas investigaciones indagan en el tema de las inteligencias múltiples en la enseñanza de idiomas extranjeros. Tal es el caso de Duque, Rojas, Pineda, Echeverri y Bermúdez (2010:9) quienes plantearon la necesidad de incursionar en “las estrategias de enseñanza pertinentes para desarrollar las inteligencias múltiples en la adquisición del idioma Inglés en el grado sexto de la Institución Educativa Barrio París, de Bello”. Los análisis coinciden con los establecidos por Pérez (2012) al afirmar que las clases son más relevantes, significativas y motivantes si se integran las inteligencias múltiples (en este caso la kinestésica).

Igualmente, Pedreros, Jaimes y Quiroga (2015) se interesaron en cómo la música puede abrir puertas a los estudiantes de grado 6° de un colegio público en la ciudad de Bogotá, ayudándolos a ser competentes en el habla inglesa. Las autoras argumentan cómo desde una de las inteligencias múltiples (la musical) los profesores pueden aportar aspectos que sobrepasan la adquisición de un código lingüístico ya que consideran que la motivación es un pilar para el aprendizaje en todos los momentos de la vida. Con su propuesta "*cantando cantando soy competente en inglés*", las autoras realizaron una propuesta metodológica que incluía el uso de la flauta y el canto en el desarrollo de la competencia oral. Los resultados evidencian que el cambio de paradigma de la enseñanza de un idioma extranjero, es decir el paso de lo tradicional a un método que incursiona en otras áreas del saber cómo es la música, hace más dinámicas las clases haciendo que el aprendizaje del inglés sea más significativo. Igualmente, los resultados revelan que con el uso de una de las inteligencias múltiples en el aula de lengua se logra más que la competencia lingüística puesto que los resultados mostraron una mejora en la autoestima de quienes aprenden.

En el departamento del Quindío, los investigadores no son ajenos al fenómeno de las nuevas visiones de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que la Universidad pública del departamento cuenta con la licenciatura de Lenguas Modernas. En tal sentido, Espinosa y Sepúlveda (2015) se interesaron en el desarrollo de la competencia oral en francés en niños que apenas empezaban su proceso de lectoescritura en lengua materna (grado transición) en un colegio público. Los autores desarrollaron una estrategia de enseñanza con el objetivo de evaluar el impacto que tenía la danza, las técnicas teatrales y la música en directo en el desarrollo de la pronunciación francesa en estudiantes de 5 años. Dicha investigación incursionó en la enseñanza del francés partiendo de la inteligencia musical, lingüística, espacial, cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal. Los resultados revelan que esta estrategia artística promueve el aprendizaje de francés en poblaciones de corta edad, ya que motiva a los niños a imitar sonidos respondiendo positivamente a todas las actividades propuestas y logrando el

objetivo de enseñanza fonética de algunos sonidos inexistentes en la lengua materna pero presentes en la lengua objeto de estudio, en este caso francés.

En conclusión, que se trate de estudios internacionales (Gómez, 2013; Soler, 2012; Pérez, 2012), nacionales (Duque et al., 2010; Pedreros et al., 2015) o locales (Espinosa y Sepúlveda, 2015), se concluye que en todos los estudios la inclusión de las inteligencias múltiples aportan al desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras. Igualmente, los estudios concluyen que el incluir en la metodología de enseñanza de una segunda lengua aspectos relacionados con inteligencias múltiples, promueve no solo la adquisición lingüística sino que se aporta en otros aspectos del desarrollo integral de quien aprende.

## **Marco teórico**

La finalidad de responder a la diversidad cognitiva y sociocultural de una muestra de alumnos de francés de una escuela primaria se sustenta en modelos teóricos que giran en torno a los siguientes ejes temáticos: las diferencias individuales, el desarrollo cognitivo desde la teoría Piagetiana, la teoría de las inteligencias múltiples desde la teoría de Gardner y la propuesta didáctica.

En primer término, las diferencias individuales son el objeto de estudio de la Psicología Diferencial, la cual, según (Cuevas y Rodríguez, 1995), se propone estudiar, por un lado, las diferencias humanas ya sean intraindividuales, interindividuales e intragrupalas, y, por otro, las funciones prácticas que resultan de aplicar dichos conocimientos teóricos. En este sentido, toma, de la Psicología Diferencial, su fundamentación teórica estructural y, de la Psicología Experimental, el estudio de los procesos. Se interesa entonces por saber en qué tipo de procesos las diferencias individuales juegan papel importante.

En este sentido, se enfoca más en las diferencias que distinguen a los individuos (inteligencia, personalidad, estilos de aprendizaje, estilos cognitivos, etc.) que en los procesos psicológicos básicos que identifican al ser humano, tales como la atención y la memoria, entre otros. Para estos autores, las diferencias se sitúan en “los rasgos psíquicos que aparecen entre un individuo o grupo de individuos y otro/s, y dentro del mismo individuo” (Cuevas y Rodríguez, 1995: 35).

En el contexto de la enseñanza temprana de lenguas extranjeras, Calaque (1997) resalta la importancia que para los docentes deben tener las diferencias de desarrollo intraindividuales en los niños, pero también las interindividuales. Agrega que algunos niños utilizan un lenguaje centrado en los objetos y en el ambiente, es decir un estilo referencial, mientras que otros desarrollan un estilo expresivo orientado a sí mismo y a las personas. Para esta autora francesa, las diferencias no solo son observables en las dimensiones psicológicas básicas sino también en las capacidades de razonamiento y aprendizaje resaltadas por la psicología diferencial, entre ellas los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos. En el campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), Skehan (1989) ubica las diferencias individuales en áreas como la aptitud lingüística, la motivación, el estilo cognitivo y el control individual sobre el aprendizaje, es decir las influencias estratégicas. Entre las variables cognitivas relevantes en los estudios de ASL se encuentra la inteligencia (Núñez París, 2008; Naiman, Fröhlich, Stern, y Todesco, 1996; Carroll, 1965), concepto orientador de esta investigación, el cual se aborda a continuación.

En segundo término, teniendo en cuenta que la población que hará parte de la investigación son estudiantes de primaria, es importante iniciar un acercamiento de tipo cognitivo a los sujetos del estudio. Para Piaget (citado por Mesonero (1995:90)), la inteligencia del niño está estrechamente ligada a su desarrollo cognitivo ya que “la inteligencia es la forma peculiar de adaptación. Por eso, evolución o desarrollo equivale a un proceso madurativo de la inteligencia, es decir, adquisición de nuevas estructuras cognitivas”. De esta manera, la inteligencia desde una visión Piagetiana es el resultado de un paso de una etapa a la otra, en la cual la estructura mental

cambia y se adquieren nuevas capacidades de asimilar y procesar información. En este orden de ideas, para entender el paso de una etapa a la otra, Piaget propone cuatro estadios de desarrollo cognitivo que obedecen a grupos de edades. Mesonero (1995:92-97) resume los estadios de Piaget expuestos en cuatro períodos: inteligencia sensomotora (hasta los 24 meses), preoperatorio del pensamiento (de 2 a seis años), operaciones concretas (7 a 12 años), operaciones formales (a partir de los 12 años).

Al igual que asignarle un rango de edad a cada período, Piaget establece ciertas características propias a cada estadio. De esta manera, en el primer nivel (inteligencia sensomotora), el niño es capaz de expresar sus pensamientos de manera clara. Puede entrar en contacto con el mundo exterior por medio de la observación. Para el niño, una cosa existe solo si está a su vista, pero ella deja de existir en el momento que desaparece de su campo de visión. Cuando el niño llega al segundo período (preoperatorio), el lenguaje toma un lugar importante ya que el niño es capaz de pensar en términos simbólicos y puede asociar un símbolo a una palabra. En el tercer período (operaciones concretas) el niño es capaz de realizar operaciones abstractas como clasificar, seriar, combinar. En este período solo se alcanza una realidad susceptible de ser manipulada, es decir que en esta etapa el razonamiento no abarca hipótesis y se funda en lo real mas no en lo virtual. Es en el último estadio (operaciones formales) donde las capacidades cognitivas logran un máximo desarrollo puesto que el niño puede hacer razonamientos a partir de hipótesis, deducciones, abstracciones, etc.

Los cuatro modos anteriormente citados corresponden a lo que Piaget nombro “modos de inteligencia”, que se pueden entender como modos de interacción entre el niño y su contexto. Según su teoría se podría deducir que el niño aprende de manera diferente según su edad, y que la inteligencia es un proceso evolutivo que depende del estadio en el cual se encuentre situado el niño. Si bien, estas visiones han sido utilizadas en el campo psicológico y pedagógico, han igualmente sido objeto de numerosas críticas dando paso a nuevas formas de interpretar la inteligencia, como ha sido la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner.

En tercer término, como se expuso anteriormente, Piaget contempló la inteligencia como un concepto evolutivo guiado por la edad del niño y ligado a los diferentes estadios del desarrollo cognitivo. Se podría entonces inferir que para Piaget, la inteligencia era la capacidad de observar, reflexionar, actuar, para apropiarse de la realidad según la coordinación de acciones que iniciaron en un plano real, después simbólico hasta llegar a la abstracción. Para Vigotsky (1985), la inteligencia es el resultado de la interacción entre el niño y su entorno. Para el autor, existe una distancia entre lo que el niño es capaz de hacer por él mismo y lo que puede efectuar con la ayuda de un adulto. A tal propósito, Vygotsky desarrollo el concepto de “Zona de desarrollo próximo” que incluye aspectos lingüístico y que se refiere a la distancia que se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo del niño y al que puede acceder por la mediación lingüística de un compañero más competente.

Rechazando la idea tradicional de que la inteligencia es singular y única y que esta permite clasificar a los individuos entre “inteligentes” o “no inteligentes”, Gardner (1994:4) desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples. Al inicio, la definió como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”. Un año después ofreció una visión más amplia de la inteligencia afirmando que es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para una cultura”. Este modelo de inteligencias plurales descrito por Gardner fue ampliamente incluido en los estudios de Armstrong (2006:18-50) quien reagrupa las inteligencias múltiples como sigue: La inteligencia lingüística vista como la capacidad que tiene el individuo para utilizar las palabras de manera eficaz, sea en el lenguaje oral o escrito; Inteligencia lógico-matemática se concibe como la capacidad de utilizar los números sean estos contables, matemáticos o estadísticos de manera eficaz; Inteligencia espacial descrita como la capacidad que algunas personas tienen de percibir de manera precisa el mundo de manera viso-espacial y realizar transformaciones basados en dichas observaciones lo que implica una gran sensibilidad al color, la forma, las líneas, el

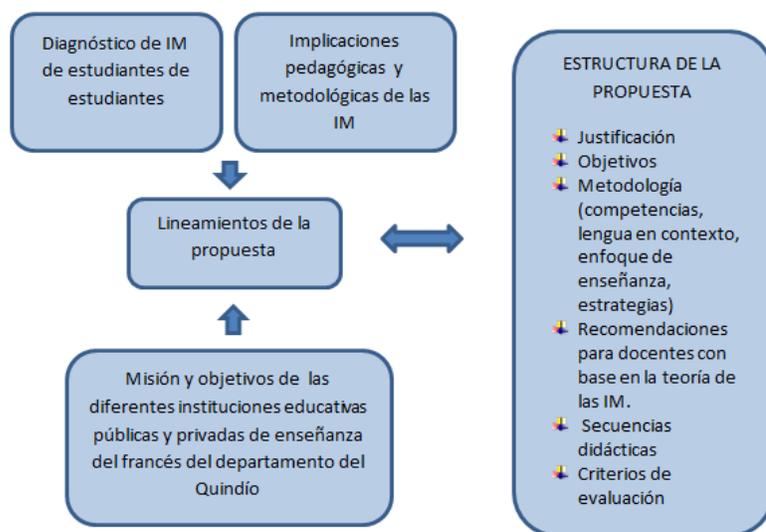
espacio y la relación que tienen los objetos en dichos espacios; Inteligencia Cinético-corporal que es entendida como la expresión de ideas y sentimientos a través del dominio del propio cuerpo; Inteligencia musical consiste en la capacidad de percibir, discriminar y expresar diferentes formas musicales; Inteligencia interpersonal describe la capacidad que el individuo tiene de percibir y distinguir los diferentes estados de ánimo incluyendo en estos las intenciones y motivaciones de los sentimientos de otras personas; Inteligencia intrapersonal vista como la habilidad del autoconocimiento (emociones, sentimientos, deseos, proyectos). Esta inteligencia permite una imagen precisa de sí mismo, de sus estados de ánimo, sus motivaciones para autorregularse, comprenderse y en esta dirección, quererse; Inteligencia Naturalista que dota al ser de una facultad para reconocer patrones propios de la flora y la fauna.

Por último, Márquez, López y Pichardo (2008:66) definen una propuesta didáctica como:

La elaboración de Módulos Integrales de Aprendizaje (MIA), que consiste en el desarrollo de contenidos disciplinarios por docentes interesados en innovar su práctica educativa quienes, en conjunto con un equipo multidisciplinario de asesores, incorporan recursos didácticos en apoyo al aprendizaje de estudiantes de alto riesgo académico, con el objeto de favorecer su autoestudio y la autorregulación.

Para la presente propuesta didáctica se toma como principio las teorías de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1993) considerando que estas permiten una estructuración de actividades que toman al estudiante como el centro del proceso de aprendizaje, ya que incluye toda su dimensión humana. Para esta propuesta se seguirá la siguiente estructura (Loaiza y Guevara, 2012).

Figura 1. Estructura de la propuesta didáctica.



Se propenderá por:

- Un enfoque metodológico donde se equilibre la estructura con la innovación, la formalidad con la informalidad, la teoría con la experiencia, la planificación con la espontaneidad, la reflexión con la acción.
- La implementación de técnicas y estrategias que integren ambientes en los cuales haya espacio para la innovación, la creatividad, la intuición, la proyección, la iniciativa y la espontaneidad bajo parámetros claros en términos de organización, planeación y objetivos. Con esto se logra que los estudiantes se sientan cómodos con las actividades mientras desarrollan cierto grado de tolerancia y ejercitan diferentes inteligencias en las cuales tienen menos experiencia.
- Un equilibrio entre teoría, leyes, reglas, hechos, diagramas, etc. y la interacción, la cooperación, los ambientes cálidos, espontáneos, acogedores, en los cuales se brinde una retroalimentación constante y respetuosa y se valore la experiencia y los gustos personales y se garantice

variedad de estrategias y actividades pedagógicas. Es decir equilibrar lo lógico y lo emocional.

- La implementación de técnicas de aprendizaje cooperativo y de pedagogía por proyectos.
- La utilización de esquemas deductivos en los cuales se promueva la intuición y la reflexión.
- El desarrollo de habilidades sociales que promuevan la interacción en un ámbito de valores como el respeto y el aprecio por las opiniones, las experiencias y los gustos personales.
- La constante y respetuosa retroalimentación de los procesos de aprendizaje.
- La utilización de variedad de estrategias pedagógicas tales como proyectos, juegos, visitas y salidas pedagógicas, música, dramatizaciones, estímulos visuales y espaciales, entre otras, que estimulen las diferentes inteligencias múltiples.

### **3. METODOLOGÍA**

Esta es una investigación educativa, ya que se concibe como una “actividad encaminada hacia la creación de un cuerpo organizado de conocimientos científicos sobre todo aquello que resulta de interés para los educadores” (Travers, 1979:19). Es cualitativa porque busca “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernandez, Fernández y Baptista, 2014:11).

Según la finalidad se trata de una investigación aplicada, ya que se pretende “la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa” (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996: 43). De acuerdo con el alcance temporal es una investigación transversal puesto que los datos se tomarán en un momento determinado. Con respecto al alcance de la investigación es exploratoria puesto que tiene un carácter

provisional en cuanto que se realiza para obtener un primer conocimiento de la situación donde se piensa realizar una investigación posterior. Es descriptiva, porque tiene como objetivo la descripción de los fenómenos, en este caso las inteligencias múltiples.

Se implementará un diseño de estudio de caso, entendido como “método de aprendizaje acerca de una situación compleja (como un aula en un centro escolar); se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación (aula), el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación, situación tomada como un conjunto y dentro de su contexto”.

La investigación se desarrollará en cuatro etapas:

1. Fase exploratoria/de reflexión y consolidación del proyecto en la cual los investigadores indagan sobre el contexto en el que se desarrolla la problemática. A través de visitas a instituciones se obtiene información inicial sobre aspectos contextuales de la problemática de investigación (colegios públicos y privados que han reintroducido el francés en sus currículos, modalidades, número de estudiantes, edades, etc.). Esta fase se desarrolló para consolidar el planteamiento del problema.
2. Fase de selección y/o elaboración de instrumentos, en la cual se seleccionarán, adaptarán o elaborarán y pilotarán para su posterior aplicación. Entre estos están los cuestionarios de auto-conocimiento sobre inteligencias múltiples, la observación estructurada, análisis documental, notas de campo, entrevistas.
3. Fase de recolección de datos y análisis de resultados, en la que se aplican los instrumentos y se clasifican los alumnos según su perfil de inteligencias múltiples para hacer el diagnóstico. Además se hacen los análisis documentales del proyecto institucional para la enseñanza del francés en el colegio objeto de este estudio. Igualmente, se realizan las entrevistas a los

directivos y profesores para profundizar sobre los aspectos relevantes de los mencionados proyectos.

4. Fase de estructuración de la propuesta didáctica, en donde a partir de los diagnósticos, de los análisis documentales, las entrevistas y a la luz de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan la investigación, se trazarán unos lineamientos generales de la propuesta y se procede a su diseño basada en la teoría de las inteligencias múltiples.

Esta investigación incluye a los estudiantes de primaria un colegio público de Armenia en donde se enseña francés bajo la modalidad de jornada complementaria. Cabe resaltar que los colegios en donde se trabaja francés bajo esta modalidad, agrupan a sus estudiantes en un solo grupo por colegio, en el confluyen estudiantes de diferentes edades y de diferentes grados escolares.

#### **4. RESULTADOS ESPERADOS DIRECTOS E INDIRECTOS**

Con el desarrollo del proyecto de investigación, se espera:

- Estructurar unos lineamientos pedagógicos y didácticos que permitan el diseño de la propuesta.
- Contar con una propuesta didáctica basada en la teoría de las inteligencias múltiples para la enseñanza del francés lengua extranjera en estudiantes de primaria de un colegio público, la cual puede ser punto de referencia para otras instituciones donde se enseñe francés
- Aportar a la formación de los estudiantes–practicantes de licenciatura en lenguas modernas o extranjeras.

- Generar un conocimiento del tipo de inteligencias múltiples que se detecten en los estudiantes de francés de primaria del colegio público objeto del estudio.
- Una contribución a las políticas de reintroducción del francés en el departamento del Quindío tanto para colegios públicos.
- Una nueva ruta para los nuevos semilleros de investigación adscritos a la línea de investigación del grupo ESAPIDEX-B “Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras” dirigida a niños.
- Estrategias de comunicación incluyendo publicaciones.

### **Productos esperados**

- Una vez finalizado el estudio y obtenidos sus resultados, éstos serán divulgados inicialmente en un encuentro de estudiantes del área de francés del programa de Lenguas Modernas de la Universidad del Quindío, organizado por el Grupo de Investigación al cual pertenece el presente proyecto, esto es, Estilos de Aprendizaje e Idiomas Extranjeros y Bilingüismo [ESAPIDEX-B]. Adicionalmente, se utilizarán las siguientes estrategias de divulgación de resultados:
  - Un artículo de investigación a publicar en revista indexada.
  - Una participación en un evento académico nacional o internacional.
  - Creación de una página web.

### **5. BIBLIOGRAFÍA**

1. Alarcón García, A. (2013). Las inteligencias múltiples en el aula de lengua inglesa. Tesis inédita de maestría. Universidad de Almería, España.
2. Armstrong, T. (2006) Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós.

3. Binet, A. & Simon, Th. (1905): «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux», L'Année Psychologique, 11, pp. 191-244.
4. Calaque, E. (1997). L'enseignement précoce du français langue étrangère: Bilan et perspectives. Publications LIDILEM, Université Stendhal- Grenoble III, France.
5. Carroll, J. B. (1965). The prediction of success in foreign language training. En R. Glaser (ed.), Training, research and education. New York; Riley.
6. Cuevas, L. y Rodríguez, J. (Comp.)(1995). El entramado histórico de las diferencias individuales: Un análisis longitudinal. En L. Cuevas y J. Rodríguez (1995). Psicología diferencial: Lecturas para una disciplina, (33-49), Publicaciones Universidad de Oviedo, España.
7. Duque, D., Rojas, E., Pineda, A., Echeverri, J. & Bermudéz, A. (2010). Estrategias de enseñanza pertinentes para desarrollar las inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje del inglés en grado sexto de la institución educativa Barrio Paris del municipio de Bello. Tesis de pregrado. Fundación universitaria Luis Amigo, Medellín.
8. Espinosa, K. & Sepúlveda, S. (2015). La danse, les techniques théâtrales et la musique en direct comme un outil pour le développement et la pratique de la prononciation du français chez des enfants. Tesis inédita de pregrado. Universidad del Quindío, Armenia.
9. Fonseca, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje. CVC Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/munich\\_2006-2007/03\\_fonseca.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf)

10. Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
11. \_\_\_\_\_. (2011). "Multiple Intelligences: The First Thirty Years" [en línea]. Harvard Graduate School of Education. Disponible en: [http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-ofmind\\_30-years.pdf](http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/intro-frames-ofmind_30-years.pdf)
12. Gardner, H. (1994). *Las inteligencias múltiples. Estructura de la mente*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
13. Gómez, S. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza con metodología AICLE*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Oviedo, España.
14. Hernández, R., Fernández, C. & Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
15. Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
16. Loaiza, N. y Guevara, A. (2012). Los estilos de aprendizaje: una propuesta pedagógica para optimizar la enseñanza de las lenguas extranjeras en la licenciatura en lenguas modernas de la Universidad del Quindío. *Revista de Investigaciones de la Universidad del Quindío*, 23(2), Colombia.
17. Márquez, I., López, L. & Pichardo, V. (2008). Una propuesta didáctica para el aprendizaje centrado en el estudiante. *Apertura*, 8.
18. Mesonero, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo: EDIUNO, Universidad de Oviedo.

19. Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H.H. y Todesco, A. (1996). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
20. Núñez París, F. (2008). Memoria y estilos de aprendizaje en la enseñanza del francés como LE. *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 31.
21. Ortiz de Maschwitz, E. (2007). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*, 6ª. Ed. Buenos Aires: Bonum.
22. Pedreros, I., Jaimes, M. & Quiroga, S. (2015). *La música abriendo puertas a los estudiantes de grado 6c del colegio agustiniano norte para ser competentes al hablar en inglés*. Tesis inédita de Maestría. Fundación Universitaria Los Libertadores, Santa Fe de Bogotá.
23. Pérez, S. (2012). *La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria*. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1).
24. Skehan, P. (1989). *Individual Differences in second language learning*. New York: London: Edward Arnold.
25. Soler, M. (2012). *Las inteligencias múltiples en el aula de inglés*. Tesis inédita de Maestría. Universidad de Almería, Almería.
26. Travers, R.M.W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
27. Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.



## CAPÍTULO 11

# EVALUACION DE LOS MODELOS DE NEGOCIOS DE IDEAS INNOVADORAS Y EMPRENDEDORAS

**MARIA EUGENIA TOVAR**

**Biólogo Agrólogo MSC Docencia Universitaria**

**doctorando en Gerencia de Proyectos UBJ**

**EFREN ARIZA**

**Economista PhD (c) Filosofía**

### **Resumen**

Los adelantos del emprendimiento, la creatividad e innovación, permiten que las micro, pequeñas y medianas empresas de las diferentes regiones de Cundinamarca, específicamente del municipio de Cajicá puedan generar ideas innovadoras y emprendedoras de negocio. En la actualidad, las nuevas herramientas de evaluación y las nuevas ideas de negocio que generan los emprendedores, requieren de herramientas y metodologías que permitan innovar, repensar, optimizar continuamente y alcanzar grandes resultados del negocio a través de los procesos de procura de la materia prima, procesos de transformación y el proceso de verificación de la calidad del satisfactor en el mercado. El objetivo de investigación fue: “Diseñar un modelo de negocio que evalué las ideas innovadoras y emprendedoras ACMI”. La investigación contempló inicialmente una revisión sobre los principales modelos de negocios, con esta información se procede realizar un prototipo de modelo de negocio; para que pueda ser validado con los micro, pequeños y medianos empresarios del municipio. Esta validación permitirá verificar si se requiere alguna modificación el aplicativo en caso contrario se les entregara estas personas la herramienta que le facilitara saber si su idea es realmente viable o no.

**PALABRAS CLAVES.** Plan de negocios, Evaluación. Innovación, aplicación y emprendimiento

## **Introducción**

El Banco Mundial en su último informe describe la relación paralela que se da entre emprendimiento, la competitividad y Producto Interno Bruto - PIB de las naciones que contribuyen a la creación de unidades empresariales (World Bank, 2013). Bajo dicho contexto, se visualiza la pertinencia de incentivar la cultura emprendedora para mejorar el desarrollo de las regiones y del país.

La Facultad de Ciencias Administrativas, Económicas y Financieras de la Fundación Universitaria del Área Andina en su misión expresa la importancia que tiene el fortalecimiento del emprendimiento y de todas aquellas ideas creativas que pueden ser competitivas tanto internas como externas que requieran de una evaluación financiera y económica, el cual es un método de análisis útil para la toma de decisiones planeadas ante diferentes posibilidades que se puedan tener.

La evaluación económica no solamente integra en su análisis los costes monetarios, sino que además tiene en cuenta los beneficios relacionados que permitan optimizar las condiciones de vida de una comunidad, la reducción de procesos que impactan negativamente el ambiente, solo así podemos hablar de utilidad económica y bienestar socio-ambiental.

Los jóvenes que emprenden con ideas que le permita ser competitivo y cuya área de estudio no sean las económicas, puede buscar información desde varias fuentes para determinar cuáles son sus mejores opciones -incluyendo fuentes directas, sitios web de las universidades y rankings universitarios. El problema es que no existe un modelo de evaluación para la formulación de ideas emprendedoras y competitivas que unifique las diferentes áreas del conocimiento y que sea abordado de manera interdisciplinaria; por lo que se plantea el siguiente

interrogante ¿Cuál es el diseño de un modelo de evaluación para ideas emprendedoras e innovadoras – ACMI?, y generándose así el siguiente objetivo general Diseñar un modelo de evaluación para ideas emprendedoras e innovadoras – ACMI

La necesidad de responder a los planteamientos que realiza el Banco Mundial, frente al emprendimiento y competitividad de las naciones World Bank, (2013) y a las políticas públicas nacionales, de hacer de Colombia un país emprendedor y competitivo, este proyecto se justifica, porque busca el diseño de un modelo de evaluación de ideas emprendedoras, que le aporte a los jóvenes emprendedores, independientemente de su formación profesional y que decidan incursionar en el mundo empresarial, una herramienta de toma de decisiones dónde pueda medir con oportunidad la rentabilidad del proyecto y los beneficios sociales y ambientales, que desde el momento de formulación de su propuesta debe contemplar, para crear empresas competitivas y sustentables.

Es así, como las alianzas interinstitucionales, son pertinentes en la medida que se busque la interdisciplinariedad, y desde las ciencias de la economía, puedan aportar sus fundamentos teórico prácticos, a quienes por sus competencias disciplinares, le es difícil comprender las tendencias del mercado en la economía global y el costo beneficio al momento de plantear una idea emprendedora.

Por otra parte, Freeman, 2010 considera que cuando se plantea un proyecto empresarial nuevo se debe partir de la evaluación la idea, seguido por unos determinados elementos como son: las metas, objetivos y estrategias que permiten verificar su viabilidad y puesta en marcha. En algunas ocasiones la idea planteada puede ser considerada como una oportunidad, siendo esta evaluada y analizada a partir de estos modelos se produzca un valor para los stakeholders o más conocidos como grupos de interés

De igual manera Osterwalder y Pigneur, (2012) afirman que el modelo de negocio es un elemento prioritario en las estrategias sugeridas y el cual permite analizar cómo se seleccionan los clientes, tipos de productos y/o servicios, uso de tecnología y la generación de utilidad para la empresas y satisfacción para sus clientes, cómo

permanecer en el mercado. Por tanto, el modelo debe plantear la manera por la cual un negocio facilita la creación, proporciona valor, es decir un excelente modelo de negocio es necesario en aquellas empresas que desean alcanzar el éxito a partir de ideas innovadoras que generen valor agregado y así marcar la diferencia de la competencia que pueda existir.

Actualmente, los modelos de negocio tienen son relevantes debido especialmente por la gran cantidad de procesos de innovación que existen. El ciclo de vida de los productos es cada vez más corto, por cuanto la demanda por productos y/o servicios novedosos por parte de los clientes es cada vez mayor lo que obliga a las empresas a estar evolucionando. Por lo que es importante generar nuevos modelos de negocio que sean totalmente sostenibles y que incorporen innovaciones permanentemente.

Para Teece (2010), un modelo es una actividad partir del cual se genera un valor en doble vía a los clientes y el pago por el valor entregado que recibe la empresa. Es por esto el modelo crear valor. Dentro de estas reflexiones el emprendedor plantea diferentes supuestos sobre qué es lo innovador que desean los clientes, cómo lo quieren, que tipo de organización se requiere y que tenga la capacidad tecnológica para satisfacer las necesidades del mercado, conseguir que le paguen por ello y así conseguir un beneficio. La lógica que se utiliza en los modelos de negocio se articula la cual puede proveer datos y otras certezas que demuestran como este puede crear y generar valor a los clientes a través de los productos y/o servicios

Así mismo Schiavone (2010), considera que un modelo de negocio es importante según la forma como genera valor, además plantea tres elementos que debe tener el modelo y que debe estar acorde con el nivel de innovación que tiene la idea y del tipo de emprendedor: una proposición de valor, unos generadores de valor y por último, los beneficios que se generan para la organización y como los costes se distribuyen y el capital es utilizado para crear valor.

Brettel, Strese y Flatten (2012), investigan la importancia que tienen los modelos de negocios en el campo del emprendimiento. Para los empresarios poder establecer los límites de su nuevo negocio y definir el producto y /o servicio que se

ofrecerán al mercado; es complejo y máxime cuando todo está basado en la tecnología, lo cual requiere de una gran inversión, por cuanto el tiempo para ellos se limita ya que de esto depende la obsolescencia del producto. Para poder convertir la idea en un negocio, se requiere de un modelo de negocio que le brinde herramientas al futuro empresario a tomar decisiones más informadas y reales sobre la viabilidad de su idea y el tipo de innovación que requiere, permitiendo aumentar las posibilidades de éxito

De igual manera para Cavalcante, Kesting, & Ulhøi, (2011) tienen como objetivo plantear la necesidad que requieren los nuevos empresarios sobre los modelos de negocios ágiles y flexibles y que se adapten a sus necesidades; los autores consideran que los modelos deben contener los siguientes elementos: creación, extensión, revisión y terminación del modelo de negocio. Cada tipo de cambio está asociado a desafíos específicos. El prototipo planteado se puede utilizar como base para el perfeccionamiento de una aplicación. La tipología propuesta puede servir como base para desarrollar una herramienta de gestión que evalúe el impacto de los cambios en procesos tecnológicos, nuevos productos y/o servicios específicos que requiera el emprendedor, este tipo de herramientas permitiría tomar las decisiones pertinentes a la empresa de manera anticipada.

Por su parte los autores George y Bock (2011), analizan el significado de modelo de negocio desde diferentes concepciones: como un diseño de la organización que tiene como base las características empresariales, otro es la estructura organizacional y sus procesos de evolución y por último el modelo de negocio como procesos de innovación que se vinculan con la evaluación de ideas innovadoras e emprendedoras y fortalecidas por la tecnología es decir, la divulgación y aplicación en un ambiente de oportunidades.

Sin embargo Timmons (2006) creador del modelo aplicado a la práctica empresarial, baso su investigación en el mercado, los clientes y recursos; el autor plantea que estos elementos se pueden entrelazar, complementar y apoyar a los emprendedores. Este modelo de emprendimiento parte de la base de que las capacidades de emprendimiento se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Para Richard Cantillon, el término emprendedor es “agente que compra los medios de producción a ciertos precios y los combina en forma ordenada para obtener de allí un nuevo producto” (Bóveda, 2007, p. 329). Posteriormente su coterráneo Formichella (2004), lo define como “un individuo líder, previsor, tomador de riesgos y evaluador de proyectos, y que moviliza recursos desde una zona de bajo rendimiento a una de alta productividad” (p.45).

## **Emprendimiento**

Si bien es cierto el emprendimiento se manifiesta de diferentes maneras, no hay una definición aceptada de manera general, sin embargo la OECD (2008) citada por Allen y Malin (2008), afirma que el emprendimiento, se entiende como la actividad realizada por una persona, relacionada con la invención, promoción, evaluación y desarrollo de circunstancias para crear bienes y servicios.

Por su parte Schumpeter, (1934) citado en Montoya, (2004), & Carrasco y Castaño, (2008) afirman que el programa de indicadores de emprendimiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la medida que se entienda el emprendimiento como “el fenómeno asociado con la actividad empresarial, acción humana emprendedora en la búsqueda de la generación de valor, a través de la creación o expansión de la actividad económica, mediante la identificación y explotación de nuevos productos, procesos o mercados” (OECD, 2011a)

Debe considerarse el emprendimiento como una manifestación que se muestra a través de la economía, en diferentes condiciones y con diferentes resultados, que no siempre son económicos. Los emprendedores y los empresarios suelen considerarse como protagonistas del desarrollo financiero, de la innovación, la producción y el empleo del País (OECD, 2011a).

Ser emprendedor, implica la capacidad de iniciar algo, de visualizar lo que se desea lograr y hacerlo realidad. Para ser emprendedor, se requiere de tres elementos que son necesarios para definirse como tal: No es suficiente el deseo,

es necesaria la acción; saber con precisión lo que se quiere realizar; tener la capacidad de transformar lo corriente en algo novedoso y diferente.

La ley 1014 de 2006, plantea que el emprendedor, es aquel individuo ético, metódico con capacidad de innovar. Concibiendo la innovación, como la posibilidad de producir bienes, y servicios que sean creativo. Los emprendedores, asumen riesgos e innovan, pueden identificar oportunidades y brindar soluciones a los problemas. Es aquella persona que frente a los problemas, siempre tiene soluciones, está orientado al cumplimiento de objetivos (Gámez, 2010).

Sin embargo, ser emprendedor no siempre equivale a empresario, pero sí es una de sus características esenciales, tener iniciativas, motivaciones y creatividad, ver siempre toda experiencia como una oportunidad; para Pereira (2007), un emprendedor no es la persona que invente, o el científico, ni tampoco en algunas oportunidades el poseedor del capital, es innovador, realiza procesos de cambios sociales y tiene un carácter que le permite adaptarse con rapidez a los mismos.

### **Creatividad**

El presente milenio generó el paso de la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento y de la información, mostrando que por encima del dinero está el poder del conocimiento, lo que impulsa hoy a la sociedad a dar una nueva visión del mundo. Generando un cambio radical en cuanto a la manera de educar, al tipo de organizaciones. En este contexto, adquiere sentido la necesidad por adquirir conocimientos que potencien el aprender con el cerebro total. La experiencia es un resultado directo del deseo de albergar saberes y es un desarrollo continuo de conocimientos positivos y agradables suministrados por los sistemas de información (Pérez, 2009).

La creatividad, es un proceso complejo considerado como la suma de la percepción, la memoria, el contexto que brinda la posibilidad de advertir y reconocer situaciones interesantes. Una persona creativa, ha desarrollado una mejor percepción de la realidad y tiene una estructura de pensamiento que posibilita su flexibilidad cognitiva, para que pueda por una parte acceder al conocimiento y por otro mantener una enérgica y amplia motivación de alcanzarlo y usarlo; todos los seres humanos cuentan con estas capacidades, pero solo las personas que logran

descubrir este potencial, demuestran cómo se puede llegar a desarrollar sus habilidades creativas (Papalia et al, 2005) citado en (Cuevas,2013)

Finalmente, la creatividad es la habilidad de ver las cosas con una perspectiva nueva dando soluciones originales y eficaces, para la determinación de problemas y el pensamiento divergente relacionado con la motivación y los conocimientos previos (Romo, 2000)

### **Innovación**

Teniendo en cuenta que es la competitividad la que permite que los mercados puedan desarrollarse, es necesario que quienes produzcan bienes y servicios, busquen generar mayor rendimiento con estándares de calidad, donde los productos se posicionen y consolidar de esta manera la incorporación de nuevas técnicas, métodos e insumos para lograr una productividad eficiente. La productividad y la comercialización van de la mano, por ello independientemente del sector de dónde se produce para el consumo, es imperativo que, desde la planeación estratégica, se tenga en cuenta el componente de innovación, como el factor que puede apalancar la generación tecnología y la creación de nuevas formas de producir con responsabilidad social.

La innovación según el Manual de Oslo (2005), es un proceso continuo y sistemático, orientado a la creación de valor que se le agrega a los productos, bienes y servicios, mostrando diferencias significativas frente a los que compiten por mantenerse en el mercado. Cuando se piensa en llevar un producto al mercado, éste debe ser significativamente diferenciador, de tal manera que logre una disrupción entre lo que se considera tradicional y lo nuevo que llega al mercado. (p. 56).

De igual manera, es importante considerar las diferentes actividades innovadoras, que se pueden desarrollar, ellas son todas aquellas operaciones relacionadas con la ciencia, la tecnología, los procesos administrativos, financieros y comerciales que conduce de manera efectiva en la incorporación de una innovación que se logre en el producto, o en sus formas de comercializarse.,

Es clave determinar que las empresas o las organizaciones que son innovadoras, son aquellas que, por excelencia, han dado un valor preponderante a la gestión del conocimiento y que, por ende, suelen presentarse ante la competencia y los diferentes sectores productivos como las más competitivas, pues sus desarrollos van más allá de responder ante las necesidades económicas y política, sino que además se interesan, por la ciencia, la investigación y la innovación.

Por otra parte Cardona et, al (2013) analizan la importancia que tiene la innovación del sector empresarial desde el progreso local, su competitividad y los cambios productivos. Los resultados obtenidos por los investigadores muestran la importancia que tiene la innovación y como está desde las diferentes regiones del país puede estimular en el desarrollo local, actividades de competitividad. Consideran también que las alianzas facilitan la creación de economías de escala y la internacionalización de sus productos, son temerosos en compartir sus innovaciones por falta de garantías y desconocimiento de la normatividad de derechos de autor.

### **Modelo de negocio.**

Este se enlaza con la forma en la que los negocios generan capital, además da un valor a los clientes; se refiere a la razón de la empresa y se centraliza en la oportunidad. El modelo de negocio va de la mano de las estrategias que son las que contienen el componente diferenciador para complementar el modelo negocio, además le permite llegar al éxito, facilita la adquisición de una posición excelente y valiosa, su obligación es dar sentido y direccionamiento al modelo de negocio (MDN) el cual debe caracterizarse por ser dinámico, reflexivo, competente en cualquier medio y no centrarse en particularidades si no en la integralidad del modelo (Hambrick y Fredrickson, 2001; Magretta, 2002; Tikkanen et al., 2005; Morris et al., 2009, George y Bock, 2011; Casadesus-Masanell y Ricart, 2011; Wikström et al., 2010). Estos autores también se interesan por el desarrollo de la innovación en los (MDN) teniendo en cuenta lo cambiante de los mercados

globales actuales, la competencia empresarial tanto regional local, nacional e internacional así como la oferta empresarial de diferentes productos para los consumidores (McGrath, 2011).

Para autores como Osterwalder, (2009); Morris (2005) y Magretta, (2002): consideran que:

*Un modelo de negocio es una herramienta conceptual que contiene un conjunto de elementos y sus relaciones y permite expresar la lógica de negocio de una empresa específica. Es una descripción del valor que una empresa ofrece a uno o varios segmentos de clientes y de la arquitectura de la empresa y su red de socios para la creación, comercialización y entrega de ese valor y el capital relacionado, para generar flujos de ingresos rentables y sostenibles (p.30).*

Frente a estas diferentes definiciones de modelo de negocio se puede establecer el avance que tiene el término y como el cambio es continuo con respecto a las etapas desde que el producto es creado hasta que llega a las manos del consumidor.

### **Importancia de los modelos de negocio.**

Las compañías a partir del desarrollo de sus capacidades y recursos buscan una armonía que les genere una ventaja competitiva sostenible. Los modelos de negocio ayudan a implementar estrategias que generan un valor agregado para sus clientes. Esto es lo que convence a que los clientes paguen por establecido por dicho producto o servicio. Lo que convierte al pago en un beneficio ( Svejnova, Planellas, & Vives, 2010).

### **Componentes principales del modelo de negocio**

Autores como Morris, Schindehutte y Allen, (2015) plantean que los componentes más importantes en un modelo de negocio son: los clientes, la propuesta de valor, el posicionamiento interno y externo, la competencia, los empleados y los socios.

Mientras que para Johnson y Christensen, (2008), consideran que el (MDN) debe estar compuesto por: los ingresos, recursos, los procesos y la propuesta de valor. Así mismo, Osterwalder, Pigneur y Tucci, (2005), manifiestan que para ellos debe estar compuesto por: los canales de comercialización, la relación con los clientes, las competencias más importantes, la cadena y propuesta de valor, los socios, costes e ingresos

### **Innovación en el modelo de negocio.**

Los procesos de innovación requieren que los actuales modelos de negocios sean cambiantes, dinámico que permita en cualquier momento su actualización según la necesidad del cliente. Por tanto, los nuevos modelos de negocio deberán estar relacionados con el entorno empresarial facilitando así la competitividad y el ingreso de nuevos recursos (Teece, 2010). Los modelos de negocios tradicionales solo generan valor para el cliente y la empresa; mientras que los modelos sostenibles crea un valor social, ambiental y económico para lo que hoy se conoce como Stakeholders. Cuando se da un cambio completo en el modelo y sus resultados sociales económicos y ambientales son positivos se puede plantear que es un modelo de negocios sostenible; el cual facilita el planteamiento de nuevas ideas negocios (Lawrence, 2010).

### **Evaluación del modelo de negocio.**

Actualmente, muchos de los negocios están supeditados a constantes cambios por el acceso de nuevos productos al mercado que pueden ser innovadores, competitivos y interesantes para los clientes, la aparición de nuevos modelos de negocio por parte de los competidores, exige que es necesario tener en cuenta los objetivos planteados por la empresa; para evaluar la funcionalidad del modelo de

negocio se debe tener en cuenta los siguientes aspectos: interrelación entre cada uno de las partes que conforman el modelo. Cuando existen factores que favorecen el éxito facilitan que otros aspectos o elementos también alcancen el éxito de una manera más sencilla, haciendo que se dé un crecimiento sostenible y rentable del negocio, generando nuevas y más oportunidades de promoción y desarrollo. (Ricart, 2009).

## **Metodología**

La presente investigación parte de un estudio descriptivo analítico con un enfoque cuantitativo, en una primera etapa realiza una revisión bibliográfica sobre los diferentes modelos de evaluación de negocios de ideas innovadoras y emprendedoras, y como el concepto viene evolucionando y transformándose haciendo una claridad sobre cada uno de sus componentes, principales, etapas, etc., de igual manera trata de mostrar la importancia que este tipo de modelos tiene para el sector productivo de las regiones colombianas y lo más importante es que las ideas innovadoras y emprendedoras sean sostenibles, para posteriormente poder desarrollar un prototipo de modelo de negocio flexible que evalúe estas ideas, posteriormente se discutirán diferentes prácticas innovadoras destinadas a optimizar el diseño del modelo de negocio.

El ejercicio de diseñar este modelo de negocio parte de una serie de apreciaciones estratégicas precedentes, en las que se ha aceptado que puede existir un problema o una oportunidad para el sector emprendedor de la micro, pequeña y mediana empresa ubicadas en las diferentes regiones de Cundinamarca Colombia, para ello se tomó como municipio piloto Cajicá y el sector empresarial establecido allí; el cual permitirá movilizar un equipo multidisciplinario para abordarlo. Inicialmente se realiza un diagnóstico con los diferentes empresarios del municipio, para poder establecer cuáles son las herramientas que utilizan en la toma de decisiones cuando tienen ideas innovadoras y quieren implementarlas en su empresa, para esta actividad se diseña un consentimiento informado acorde a la normatividad vigente colombiana. También se elabora una encuesta estructurada de 9 preguntas mezcladas entre cerradas y de selección múltiple, la cual se valida

con actores similares en el municipio de Cajicá; la población seleccionada es el 10% de microempresas que corresponde a 138, pequeñas empresas 18 y medianas 17empresas, no se trabajó con las empresas grandes, el total de empresas seleccionadas fue de 173.

Posteriormente se diseña el prototipo de modelo de negocio teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por los empresarios y se realiza una prueba piloto con los empresarios definitivos que fueron 173 para verificar si el prototipo corresponde a las solicitudes de ellos

Con el prototipo validado por ellos y si no requiere de modificaciones en la aplicación se les hará entrega de ella y de un manual el cual les explicará todas modificaciones que se le pueden hacer al aplicativo para adaptarlo a las necesidades de cada uno. En un primer momento el prototipo contiene un módulo que da cuenta de los elementos necesarios para el montaje del negocio a saber: inversiones en activos, Stock inicial de capital, gastos y provisiones iniciales, gastos legales y de constitución, gastos de lanzamiento y fondos de reserva para imprevistos.

Un segundo módulo da cuenta de los elementos a tener en cuenta a la hora de financiar el negocio entre los que se encuentran: Inversiones previstas, financiación prevista, aportes de los socios, préstamos, tipo de interés, años previstos para la financiación, el porcentaje de cobertura de las inversiones, el porcentaje de recursos propios y el porcentaje de préstamos.

Un tercer módulo permite identificar con precisión los gastos del negocio, discriminando entre gastos corrientes, gastos de personal y consolidando unos gastos anuales, interactuando con el cuarto modulo que permite proyectar las ventas del negocio y el cálculo de un margen bruto de utilidad.

Fruto de la aplicación de los anteriores módulos, el prototipo ofrece la posibilidad de mostrar los resultados de la evaluación de la idea de negocio, proyectando ganancias, ventas totales, margen de utilidad, EBITDA, gastos financieros, el flujo de efectivo y balances financieros provisionales.

Los elementos anteriores se constituyen en una alternativa ágil rigurosa y participativa, frente a los tradicionales modelos de formulación y evaluación de

proyectos de inversión que se ofrecerán a los emprendedores del municipio de Cajicá Cundinamarca.

## Resultados

Tabla1

### Tipo de empresa y sector económico en Cajicá

Sector	Micro	Pequeña	Mediana	Grande
Comercio y reparación de vehículos automotores	582	36	13	6
Industrias manufacturera	210	45	29	8
Hoteles y restaurantes	113	12	14	3
Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler	93	9	12	2
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	90	13	8	
Otras actividades de servicios comunitarios, sociales	88	8	2	10
Construcción	65	28	22	
Constructoras			23	29
Agricultura	52	13	24	15
Servicios sociales y de salud	32	12	9	5
Educación	23	17	12	9
Explotación de minas y canteras	10	7		
Intermediación financiera	12	8	6	6
Suministro de electricidad, gas y agua	1			
Administración pública y defensa	1			
<b>TOTAL</b>	<b>1382</b>	<b>188</b>	<b>174</b>	<b>93</b>

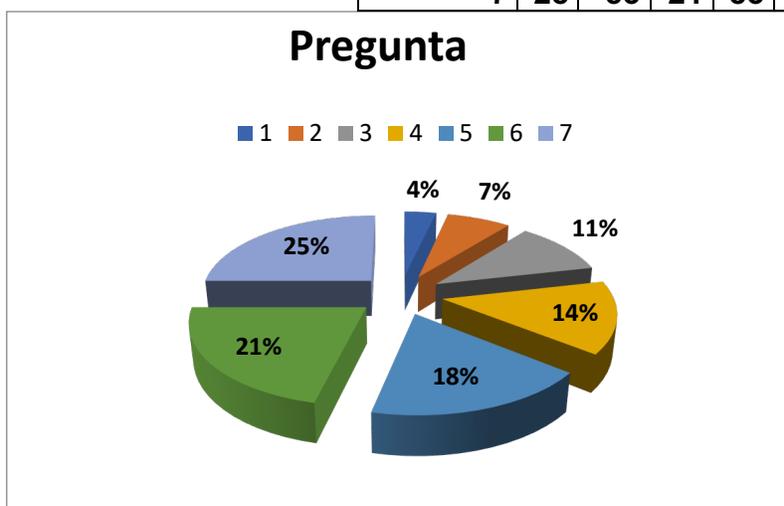
La tabla anterior muestra que el sector más representativo son la micro empresas con un total de 1382 y dentro de este sector la de mayor número de establecimientos es la reparación de vehículos con 582 locales, seguido por las micro empresas manufactureras con 210 empresas. En las Mipymes el sector más representativo son las manufactureras con 45 empresas, seguido por reparación de vehículos con 36. En las medianas se encontró que existe un gran número de negocios de dedicados a la manufactura con 29 y otro tipo de actividad empresarial

que aparece son las constructoras, la gran empresa se caracteriza por estar conformada por universidades públicas y privadas. Constructoras 29. Esto demuestra que el municipio por estar ubicado en un sector estratégico es un polo de desarrollo.

La participación de los empresarios fue muy positiva y se contó con el apoyo de ellos y sus respuestas.

Pregunta	a	b	c	d	e
1	7	62	84	30	
2	27	122	12	22	
3	30	95	32	19	7
4	40	89	45	6	3
5	60	72	39	2	10
6	14	130	39		
7	28	53	21	83	

los empresarios fue con el apoyo de ellos y sus respuestas.



**Gráfica 1 Micro empresarios el ACMI**

**Tabla 2.**

**Respuesta delos micro empresarios**

A la pregunta ¿Cuál es su primera reacción a un software web que permita generar un plan de negocio? De los 183 empresarios 84 contestaron que no saben si les sirve o no, mientras que 62 personas consideran que es importante para ellos poder contar con un software de este tipo. A la segunda pregunta ¿Cómo calificaría la calidad un software web que permita generar un plan de negocio? De los 183 microempresarios 122 consideran que la calidad de una aplicación de este tipo les permitiría minimizar los errores en el momento de realizar un plan de negocios.

Cuando piensa en un software web que permita generar un plan de negocio?, los microempresarios consideran que es importante por cuanto ellos no cuentan con este tipo de herramientas por el costo tan elevado ¿cree que es algo que usted necesita o que no necesita? Los empresarios 95 de ellos consideran que si necesitan está aplicación para realizar su plan de negocios. Si el software web que permita generar un plan de negocio estuviera disponible hoy, ¿qué tan probable sería que usted comprara el producto? 89 de los microempresarios estarían dispuestos a comprar este aplicativo. ¿Qué tan probable es que reemplace su actual Proceso para evaluar la factibilidad de un plan de negocio con un software web que permita generar un plan de negocio? 130 de los microempresarios están dispuestos a reemplazar su actual proceso y así poder evaluar su plan de negocio con el software, ¿Qué tan probable es que recomiendes este software web que permita generar un plan de negocio a tus amigos o colegas? 83 de los microempresarios consideran que es probable que recomienden el software.

### **Tabla 3**

#### **Respuesta de los Pequeños empresarios**

<b>Pregunta</b>	<b>a</b>	<b>b</b>	<b>c</b>	<b>d</b>	<b>e</b>
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------

	1	5	9	3	2	
	2	12	2	3	2	
	3	7	7	5		
	4	1	16	2		
	5	11	2	6		
	6	1	17	1		
	7		4	2	13	

A la pregunta ¿Cuál es su primera reacción a un software web que permita generar un plan de negocio? De las 19 pymes encuestadas a 9 les intereso que un software les pueda generar un plan de negocios confiable, ¿Cómo calificaría la calidad un software web que permita generar un plan de negocio? 12 pymes califican que la calidad de un software de este tipo sería importante para ellos y más si lo pueden tener en su celular, Cuando piensa en un software web que permita generar un plan de negocio? 16 pymes plantean que es muy interesante poder contar con una aplicación que sea sencilla para ellos y les de la garantía que requieren en el momento de tomar alguna decisión.

¿Qué tan probable es que recomiendes este software web que permita generar un plan de negocio a tus amigos o colegas? 13 pymes estarían de acuerdo en recomendar este aplicativo a otras pymes si realmente les facilita la realización de un plan de negocios máxime que el manejo de estas herramientas no es su fuerte; ¿Qué tan probable es que reemplace su actual Proceso para evaluar la factibilidad de un plan de negocio. Es muy factible plantean 17 pymes dejar de utilizar los elementos actuales porque lo hacen de manera manual o cuando no pueden deben recubrir apersonas externas que les cobran un precio elevado por darle un concepto.

**Tabla 4**

## Respuestas de los medianos empresarios de Cajicá

Pregunta	a	b	c	d	e
1	13	4		1	
2	17	1			
3	12	5	1		
4	17				
5	11	5	2		
6	2	14	2		
7				18	

Este último grupo pertenece a los medianos empresarios del municipio ¿Cuál es su primera reacción a un software web que permita generar un plan de negocio? La reacción de los 13 empresarios fue positiva ante la posibilidad de contar con una herramienta de este tipo por cuanto consideran que les facilitaría la toma de decisiones en cualquier momento y más se pueden tenerlo en su celular, ¿Cómo calificaría la calidad un software web que permita generar un plan de negocio? 17 de ellos califican la calidad de un software de este tipo muy bien por cuanto les generaría confianza total porque ellos serían los que están haciendo directamente el proceso sin depender de nadie y en cualquier sitio.

Qué tan innovador/a es un software web que permita generar un plan de negocio? 17 medianos empresarios estrían en calificar la herramienta entre muy innovador y algo innovador por cuanto en el municipio no se cuenta con este tipo de ayudas, a veces no tienen la oportunidad o el tiempo suficiente para venir a Bogotá y adquirir este tipo de aplicativos; Cuando piensa en un software web que permita generar un plan de negocio, ¿cree que es algo que usted necesita o que no necesita? Todos consideran que definitivamente lo requieren para ellos y en su

empresa porque facilita mucho el trabajo. Si el software web que permita generar un plan de negocio estuviera disponible hoy, ¿qué tan probable sería que usted comprara el producto? Es muy probable que 11 empresarios puedan adquirir el software desde que se tenga la garantía que genera un plan de negocios completo como ustedes explicaron. ¿Qué tan probable es que reemplace su actual Proceso para evaluar la factibilidad de un plan de negocio con un software web que permita generar un plan de negocio? 14 medianos empresarios estarían dispuestos primero hacer la prueba y si sus resultados son como se espera cambiarían el sistema que manejan en la empresa por este, ¿Qué tan probable es que recomiendes este software web que permita generar un plan de negocio a tus amigos o colegas? Es muy probable que recomiende la aplicación por cuanto los beneficios que se obtendrían serían excelentes y disminuirán costos que se cancelan a profesionales por elaborar este tipo de planes.

Las respuestas dadas por los 176 empresarios distribuidos entre micro empresarios, Pymes y medianos empresarios fueron satisfactorias que permiten iniciar con el diseño del prototipo para poderlo validar. Con el resto de la muestra tomada que equivale al 10%.

Para el desarrollo del prototipo se valida el Modelo de Emprendimiento de Timmons (2005) el cual tiene en cuenta:

- La oportunidad considerada el eje principal del modelo emprendedor, también identifica si existe o no el potencial de éxito empresarial, analiza la estructura del mercado para así poder definir la oportunidad.
- Los recursos no siempre son lo primero a pesar de ser necesarios también se requiere tener estrategias claras para el manejo y control de los diferentes recursos (financieros, activos y humanos) todo esto con lleva al éxito.

- Por último el líder y su equipo son fundamentales para el desarrollo de competencias como elementos claves y críticos del éxito, todo esto apoyado por la creatividad innovación y el liderazgo. Unido a estos elementos el plan de negocio debe permitir la sistematización de la idea de negocio, el desarrollo y consolidación del grupo gerencial, la articulación de la idea de negocio en diferentes aspectos interrelacionados con el marketing, y las finanzas. De igual manera se debe generar una sinergia que se basa en los diferentes cálculos, además debe permitir convencer a los inversionistas sobre el éxito del negocio así:
- Plan de negocios: El pensamiento del Emprendedor deberá estar en capacidad de generar ideas de negocios, realizar diferentes tipos de análisis de las oportunidades o de las necesidades y establecer las propuestas de valor.
- Plan estratégico: establece los valores que permitirán guiar la empresa, realizar el respectivo análisis del sector para ello se tomarán las cinco fuerzas de Porter : Poder de negociación de los compradores, poder de negociación de los proveedores, amenaza de productos sustitutos y la rivalidad entre competidores.
- Plan de Marketing: definirá el perfil de los demandantes, partiendo del producto, servicio o proceso que se ofrezca, se analizará la situación del mercado y la participación que se pueda llegar a tener en él.
- Plan de Operaciones: Permite definir el tamaño del mercado, la porción del mercado que se atenderá, así como los procesos que debe desarrollar la empresa de manera permanente, los recursos con que cuenta y los que son necesarios para la operación.
- Plan financiero: este tendrá en cuenta la rentabilidad, el valor presente neto la tasa interna de retorno (TIR) y el costo de oportunidad del capital (COK) se podrá visualizar cómo será el flujo de caja y que monto del

financiamiento es necesario, así como los tipos de financiamiento que se requieran.

- Identificación de Impactos: el prototipo permitirá establecer gráficamente los impactos económicos, por otra parte se podrán establecer los impactos sociales y ambientales.

## **Conclusiones**

Se encontró una ventaja de ACMI en el mercado de las aplicaciones móviles, sería importante dada la demanda actual, se tiene la certeza que a nivel global todo se maneja con herramientas tecnológicas las cuales facilitarían al sector empresarial del municipio y de otras regiones del Departamento, muchas de sus actividades. y esto es una gran ventaja para llevar a cabo la idea de negocio de forma exitosa.

Se pudo concluir que para el municipio de Cajicá poder contar con este tipo de aplicativos sería de importancia por cuanto les facilitaría saber si realmente el negocio que tienen o el que desea emprender es como lo piensan o por el contrario cuales son los ajustes que deben realizar

La importancia de capitalizar el sector empresarial del municipio de Cajicá a través de medios digitales por ser estos muy dinámicos, también creemos que las aplicaciones se adaptan de manera positiva a diferentes dispositivos móviles, y su uso ya no se limita a ciudadanos con alto poder adquisitivo sino a varios niveles de la pirámide, los cuales ya están en capacidad de elección y disponen de mayor poder de opinión e interacción.

## **Referencias**

- Aguilar, F. (2015). *Plan de Negocios vs. Modelo de Negocios: La diferencia*. [online] Media Splash. Available at: <https://www.mediasplash.co/2015/06/04/plan-de-negociosvs-modelo-de-negocios-la-diferencia/> [Accessed Nov. 2018].
- Amit, R., & Zott, C. (2010). Business Model Innovation: Creating Value in Times of Change. *IESE Business School, WP (870)*, 1-17. Recuperado de <http://bit.ly/18OrPnp>
- Barrios, M. (2010). Modelos de Negocio. 1-19. Paraguay: *Universidad Americana*. Recuperado de <http://bit.ly/1rbWFsc>
- Bekmezci, M. (2013). Taking Competitive Advantage By Business Model Innovation. *Journal of Management & Economics*, 20(1), 291-314. Recuperado de <http://bit.ly/1MS4Syw>
- Brettel, M., Strese, S., y Flatten, T. C. (2012). Improving the performance of business models with relationship marketing efforts – An entrepreneurial perspective. *European Management Journal*, 30(2), 85–98
- Bucherer, E., Eisert, U., & Gassmann, O. (2012). Towards Systematic Business Model Innovation: Lessons from Product Innovation Management. *Creativity and Innovation Management*, 21(2), 183-198. doi:10.1111/j.14678691.2012.00637.x
- Cardona, M; Castiblanco, S & Díaz, H (2013) Innovación Empresarial: Una mirada desde la competitividad, el desarrollo local y la transformación productiva para la internacionalización en Colombia. *Revista semestre económico Universidad de Antioquia* 16,( 34): 149-168
- Casadesus-Masanell, R., & Ricart, J. (January-February de 2011). How to Design A Winning Business Model. *Harvard Business Review* , 100-107.
- Cavalcante, S. A., Kesting, P., & Ulhøi, J. P. (2011). Business model dynamics and innovation: (Re)establishing the missing linkages. *Management Decision*, 49(8), 1327–1342
- Chatterjee, S. (2013). Simple Rules for Designing Business Models. *California Management Review*, 55(2), 97-124. Recuperado de <http://bit.ly/1LC56N2>
- Cuevas, R. S., 2013. Creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Journal of Sport Health Reserach*, 5(2), pp. 221-228.

- George, G., & Bock, A. J. 2011. "The business model in practice and its implications for entrepreneurship research". *Entrepreneurship theory and practice*, 35 (1), 83-111.
- Hambrick, D. C., Fredrickson, W. C. 2001. "Are you sure you have a strategy?". *Academy of Management Executive* 15 (4): 48-60.
- López Pérez R., Bueno Campos E. y Salmador Sánchez M<sup>a</sup>P. (2012) Dinamizar la PYME mediante la innovación del Modelo de Negocio
- Magretta, J. 2002. Why business models matter. *Harvard Business Review*, 80(5), 86-93.
- McGrath, R. G. (January-February de 2011). When Your Business Model Is in Trouble. *Harvard Business Review*, 96-98.
- Morris, L. 2009. "Business Model Innovation The Strategy of Business Breakthroughs". *International Journal of Innovation Science* , 1 (4), 191-204.
- Morris, M., Schindehutte, M., and Allen, J. (2015) The entrepreneur's business model: toward a unified perspective, *Journal of Business Research*, 58, 6, 726-735
- Nagamatsu, F. A., Barbosa, J., & Rebecchi, A. (2014). Business model generation e as contribuições na abertura de startups.
- Osterwalder, A y Pigneur Y (2012). Generación de Modelos de Negocio. 3<sup>a</sup> Edición
- Osterwalder A, Pigneur Y (2010). Business Model Generation – A Handbook for Visionaries, Game Changers and Challengers. *John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, New Jersey*
- .Pérez Alonso-Geta, P. M., 2009. Creatividad e innovación una destreza adquirible. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 21(1), pp. 179-198.
- Schiavone, F. (2011). Strategic reactions to technology competition: a decision-making model. *Management Decision*, 49(5), 801–809.
- Senzio, S. L., Rivera, L. J., Lorenzo, P. J., & Bracho, S. L. (2014). KidZania: Innovación mexicana en modelos de negocio. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey , Rectoría Centro-Sur. Campus Santa Fe. Ciudad de México: Tecnológico de Monterrey.

- Svejenova, S., Planellas, M., & Vives, L. (2010). An Individual Business Model in the Making: a Chef's Quest for Creative Freedom. *Long Range Planning* , 43, 408-430.
- Teece, D. ( 2010) "Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of sustainable enterprise performance". *Strategic Management Journal Long Range Planning*, 43: 172-194.
- Tikkanen, H., Lamberg, J. A., Parvinen, P., & Kallunki, J. P. 2005. "Managerial cognition, action and the business model of the firm". *Management Decision*, 43 (6):789-809.
- WC2. (2015). World Cities World Class University Network . En B. Club (Ed.), First WC2 Symposium. Londres: World Cities World Class University Network . Recuperado de <http://www.wc2network.org/>
- Wikström, K., Artto, K., Kujala, J., & Söderlund, J. 2010. Business models in project business. *International Journal of Project Management*, 28, 832-841.
- Wirtz, B. W. (2016). *Business Model Management: Design Process Instruments* (2° ed.). Germany: Speyer. Recuperado de <http://amzn.to/24u8lw1>
- Zott, C. y Amit, R. (en preparación), "Designing Your Future Business Model: An Activity System Perspective", *Long Range Planning*, Número especial sobre modelos de negocio. Implications for Firm Performance", *Strategic Management Journal*, 29, n(1); 126.

## Modelo de evolución de ideas innovadoras y emprendedoras ACMI

Objetivo El Software ACMI permite generar un plan de negocio

Las siguientes preguntas, están orientadas a identificar la percepción de los emprendedores locales alrededor de la posibilidad de disponer de un software web que permita generar un plan de negocio.

1. ¿Cuál es su primera reacción a un software web que permita generar un plan de negocio?

- Muy positiva
- Algo positiva
- Neutral
- Algo negativa
- Muy negativa

2. ¿Cómo calificaría la calidad un software web que permita generar un plan de negocio?

- Muy alta calidad
- Alta calidad
- Ni alta ni baja calidad
- Baja calidad
- Muy baja calidad

3. ¿Qué tan innovador/a es un software web que permita generar un plan de negocio?

- Extremadamente innovador/a
- Muy innovador/a
- Algo innovador/a
- No tan innovador/a
- Nada innovador/a

4. Cuando piensa en un software web que permita generar un plan de negocio, ¿cree que es algo

que usted necesita o que no necesita?

- Definitivamente lo necesito
- Probablemente lo necesito
- Me da lo mismo
- Probablemente no lo necesito
- Definitivamente no lo necesito

5. Si el software web que permita generar un plan de negocio estuviera disponible hoy, ¿qué tan probable sería que usted comprara el producto?

- Extremadamente probable
- Muy probable
- Algo probable
- No tan probable
- Nada probable

6. ¿Qué tan probable es que reemplace su actual Proceso para evaluar la factibilidad de un plan de negocio con un software web que permita generar un plan de negocio?

- Extremadamente probable
- Muy probable
- Algo probable
- No tan probable
- Nada probable

7. ¿Qué tan probable es que recomiendes este software web que permita generar un plan de negocio a tus amigos o colegas?

<input type="radio"/> Nada probable - 0	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5	<input type="radio"/> 6	<input type="radio"/> 7	<input type="radio"/> 8	<input type="radio"/> 9	<input type="radio"/> Muy probable - 10
---	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	---

8. En sus propias palabras, ¿cuáles son las cosas que más le gustan de este/esta nuevo/a software web que permita generar un plan de negocio?

9. En sus propias palabras, ¿cuáles son las cosas que más le gustaría mejorar en este/esta nuevo/a producto?

**LOS MERCADOS VERDES, COMO ESTRATEGIA DE  
COMPETITIVIDAD PARA EL MUNICIPIO DE SAN BERNARDO  
CUNDINAMARCA<sup>19</sup>**

**Doris Amparo Babativa Novoa.<sup>20</sup>**

**María Eugenia Tovar Pinzón<sup>21</sup>**

**Resumen**

El presente artículo, refleja de manera sucinta tres fases que hicieron parte de un proyecto de investigación que se desarrolló en el municipio de San Bernardo Cundinamarca Colombia, durante 2016, 2017 y 2018. Encontrando oportunidades de mejora dada la riqueza de sus tierras y la variedad de sus cosechas. Sin embargo, prevalecen barreras importantes a atender para que dicho municipio genere estrategias de desarrollo sustentable y competitivas e incursionar sus productos en los mercados verdes tanto regionales, como nacionales y globales. El estudio en su primera fase fue descriptivo, se logró identificar las potencialidades de sus suelos, la estructura familiar de quienes habitan las unidades productivas, los cultivos históricos y recientes y el análisis de costos y presupuestos en la planeación de los insumos a utilizar durante y después de la cosecha; la segunda fase, centra su interés en la cultura emprendedora, desde el contexto escolar, con la participación de docentes, estudiantes y padres de familia. Mediante un

---

<sup>19</sup> Ponencia producto del proyecto de investigación CV2018-B27 “*Procesos de gestión para el logro de la productividad y competitividad en mercados sustentables para el consumo responsable, en el municipio de San Bernardo – Cundinamarca*”.

<sup>20</sup> Docente investigadora programa Administración de Empresas Fundación Universitaria del Área Andina. Email de contacto: dbabativa@areandina.edu.co

<sup>21</sup> Docente investigadora programa Administración de Empresas Fundación Universitaria del Área Andina. Email de contacto: mtovar@areandina.edu.co

grupo focal (docentes), cartografía social (estudiantes) y conversatorio (padres de familia), el ejercicio, reflejó la importancia de promover el emprendimiento desde la infancia, para que desde allí no solo se produzcan procesos de gestión para la organización de los procesos, sino también los estudiantes, aprendan la importancia de la conservación del medio ambiente; finalmente, se plantea que los mercados verdes, son una estrategia posible para generar certificaciones en las fincas, en la medida que se logre apropiarse de buenas prácticas agrícolas (BPA) y se consolide la cultura ambiental para su desarrollo rural.

Palabras clave: San Bernardo, buenas prácticas agrícolas, sustentabilidad, emprendimiento y mercados verdes

### **Abstract**

The present article, succinctly reflects three phases that were part of a research project that was developed in the municipality of San Bernardo Cundinamarca - Colombia, during 2016, 2017 and 2018. Finding improvement opportunity given the richness of their lands and variety of your crops. However, important barriers prevail to be addressed in order for the municipality to generate sustainable and competitive development strategies and to enter its products in the regional, national and global green markets. The study in its first phase was descriptive, it was possible to identify the potentialities of its soils, the family structure of those who inhabit the productive units, the historical and recent crops and the analysis of costs and budgets in the planning of the inputs to be used during and after the harvest; the second phase focuses on the entrepreneurial culture, from the school context, with the participation of teachers, students and parents. Through a focus group (teachers), social cartography (students) and discussion (parents), the exercise reflected the importance of promoting entrepreneurship from childhood, so that from there not only management processes for the organization of the processes, but also the students, learn the importance of the conservation of the environment; finally, it is proposed that green markets are a possible strategy to generate certifications for farms,

as long as good agricultural practices (GAP) are appropriated and environmental culture is consolidated for rural development.

Keywords: San Bernardo, good agricultural practices (GAP), sustainability, entrepreneurship and green markets

## Resumo

O presente artigo, sucintamente reflete três fases que faziam parte de um projeto de pesquisa que foi desenvolvido no município de San Bernardo Cundinamarca Colômbia, durante 2016, 2017 e 2018. Encontrar oportunidades de melhoria, dada a riqueza de suas terras e variedade das suas colheitas. Entretanto, importantes barreiras prevalecem para que o município gere estratégias de desenvolvimento sustentável e competitivo e ingresse seus produtos nos mercados verdes regionais, nacionais e globais. O estudo em sua primeira fase foi descritiva, foi possível identificar o potencial de seus solos, a estrutura familiar dos que vivem unidades produtivas, plantações históricas e recentes e análise de custos e orçamento em insumos de planejamento utilizado durante e depois da colheita; A segunda fase concentra-se na cultura empreendedora, a partir do contexto escolar, com a

participação de professores, alunos e pais. Por meio de um grupo focal (professores), cartografia social (estudantes) e discussão (pais), o exercício refletiu a importância de promover o empreendedorismo desde a infância, para que não apenas os processos de gestão para a organização dos processos, mas também os alunos, aprendem a importância da conservação do meio ambiente; Por fim, sugere-se que os mercados verdes sejam uma estratégia possível para gerar certificações nas fazendas, desde que as boas práticas agrícolas (BPA) sejam apropriadas e a cultura ambiental seja consolidada para o desenvolvimento rural.

Palavras-chave: San Bernardo, boas práticas agrícolas, sustentabilidade, empreendedorismo e mercados verdes

La globalización ha contribuido a crear valoraciones frente al trabajo rural y lo que éste representa para crear condiciones de desarrollo en el sector agrícola, planteando una perspectiva a largo plazo donde el sector asume un rol determinante (Castro, 2012), con el acompañamiento estatal y privado para la creación de oportunidades que direccionen la actividad de manera sustentable, con criterios y modelos de desarrollo aportando el crecimiento necesario tanto, social como económico y ambiental, compatible con las características humanas, ecológicas y ambientales de las regiones.

Las necesidades planteadas por los organismos internacionales y las crisis que generan las desigualdades sociales, como lo es el aumento de la población, la pobreza y la contaminación ambiental (CEPAL, 2016), deben defender la productividad en todos los segmentos de la economía y específicamente el agropecuario, con el fin de mejorar su producción y competitividad mediante la creación de valor en las cadenas productivas, creando estrategias amigables con el medio ambiente que permitan el uso responsable del suelo y las fuentes hídricas, con el fin de llevar al mercado productos agrícolas bajo las buenas prácticas agrícolas (BPA) (Gutiérrez, Serra y Clemente, 2009; FAO, 2016; PNUD, BID, MINAMBIENTE Y GOBIERNO DE COLOMBIA, 2018).

Con el fin de satisfacer a los consumidores tanto internos, como externos brindando esquemas de gestión en producción limpia y estrategias comerciales competitivas, en los procesos de cultivo de los productos en el corto y mediano plazo, optimizar las ganancias de la población rural, promover su desarrollo social con principios de equidad y sustentabilidad y adecuar la institucionalidad para asumir los retos de superar las brechas de pobreza histórica, que en países como Colombia se convierte en un imperativo para las transformaciones que en el siglo XXI deben gestarse y desarrollar en las zonas rurales.

Por ello, la Agenda 2030, plantea como objetivos estratégicos el mantenimiento del ambiente, la disminución de la contaminación y el uso de los servicios ecosistémicos que aportan al desarrollo humano, las oportunidades económicas y la resiliencia social y ecológica (PNUD, BID, MINAMBIENTE Y GOBIERNO DE COLOMBIA, 2018, pág. 3), convirtiéndose para la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) en un propósito para el nuevo milenio, donde mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se busque con los países miembros, reducir factores clave para su cumplimiento entre los que se mencionan la pobreza, el hambre, las condiciones insalubres, las desigualdades de género, los asentamientos humanos, los efectos del cambio climático, mediante el fortalecimiento de la calidad y cobertura en educación, el acceso a agua potable y sistemas de saneamiento, a la energía, el desarrollo económico, la protección de los océanos y los ecosistemas terrestres, el consumo responsable y la producción sostenible, aprovechando las oportunidades que permitan la promoción de un avance sostenible, a fin con los ODS (PNUD, et al., 20018).

A los anteriores factores, se suma que de acuerdo con La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), aproximadamente 475 millones de familias en los países en desarrollo están dedicadas a la agricultura, tienen capacidad de producir a pequeña escala, razón suficiente para unir esfuerzos tanto de Organismos Internacionales, nacionales, regionales y locales públicos y privados, con el fin de lograr que sus medios de vida sean sostenibles para erradicar el hambre y acabar con la pobreza en el agro (FAO, 2016; CEPAL, 2016).

Colombia considerado un país agrícola, cuya franja de pobreza extrema es del 36% de sus pobladores (PNUD, et al. 2018), ha tenido profundas transformaciones en sus realidades sociales, políticas, económicas y ambientales en los dos últimos siglos, donde las políticas públicas relacionadas con el sector agrícola, no logran responder a los retos previstos por los ODS, como lo son: reducir la pobreza y lograr que el sector rural sea productivo y competitivo, no solo en los mercados regionales, sino también en los nacionales e internacionales.

Se debe busca que el productor pequeño, mediano o grande gestione armónicamente la preservación del medio ambiente, la productividad y por ende el desarrollo económico, orientando la organización de los productores hacia “el Comercio Justo”, con el cual se contribuye a los objetivos sustentables que dan sentido a un desarrollo creciente y pertinente con las dimensiones social, medioambiental y económica de una región, de un país y proceda a la implementación de mejores prácticas comerciales para que sus productos sean consumidos y reconocidos en los mercados regionales y globales (Ferro-Soto, C., Mili, S, 2013)

Consecuente con lo anterior, para cualquier región del país es un reto, no solo considerar el logro de los ODS, sino además transformar sus tradiciones de fertilidad, alistamiento y venta de sus mercados ya que a partir de dichos cambios es que se puede transformar la cultura de la pobreza, la desigualdad y la inequidad, en cuanto se conserve el medio ambiente, se haga uso adecuado de los servicios y destino final de los residuos sin poner en riesgo las condiciones de los trabajadores en cuanto a seguridad social y salarial, el equilibrio social de los habitantes de la región, el consumo responsable y la preservación de las especies que habitan en los ecosistemas donde se adelantan las actividades agrícolas (Castro, 2012; CEPAL, 2016; ONU, 2016).

De ahí que San Bernardo Cundinamarca, municipio ubicado en la región del Sumapaz, a 99 kilómetros del sur de Bogotá Colombia, sobresale en la región por su variedad de cultivos y actividad agropecuaria, así como la biodiversidad que allí se encuentra. Se caracteriza por la riqueza de sus suelos, la variedad de sus cultivos

y la productividad que hace de él una de las despensas agrícolas más importantes de la región en Cundinamarca, reconociéndose como un municipio próspero y sostenible.

Teniendo en cuenta el desarrollo potencial que dicho municipio puede tener, es pertinente plantear nuevos horizontes comerciales que permitan acceder a oportunidades competitivas no solo en los mercados locales y regionales, también a los internacionales, pero para lograrlo, es necesario transformar sus prácticas de cultivo y la intervención en mercados verdes, como una estrategia de participación para el desarrollo (FAO, 2016; Castro, 2012) económico y social de sus habitantes, con el fin de crear las condiciones necesarias tanto en la educación como en la cultura agrícola la apropiación de nuevos conocimientos y transferencia de tecnología que contribuya a una producción limpia y su reconocimiento en los mercados verdes.

El municipio de san Bernardo, provee al Distrito Capital con su producción agrícola, se considera que el 40% de sus productos tienen como consumidores finales a los bogotanos. Sus productos más representativos, son la Mora que corresponde al 43% de la producción nacional, se caracteriza por su calidad y la disponibilidad en hectáreas (Ha) las cuales son 750 Ha., donde se producen 10 toneladas por Ha. al año; seguido de la gulupa, que se ha ido posicionando en el mercado y que representa 350 Ha. de cultivo, con una producción de 14 a 16 toneladas por Ha. durante el año; en tercer lugar, está el café que aunque siempre ha sido un cultivo competitivo, viene en decadencia, precisamente porque se ha dado paso al cultivo de nuevos productos; y está el tomate del árbol, cuya producción también es alta. Dada la diversidad de la actividad en cuanto a cultivos permanentes y transitorios, la explotación agrícola tiene alto impacto ambiental por el uso de agroinsumos de alta toxicidad, la preparación de los suelos y el manejo cultural de cultivos (Alcaldía Municipal, Concejo Municipal, Oficina de Planeación - Umata y Concejo de Planeación, 2011).

Frente a la anterior realidad, surge la necesidad de proponer prácticas que contribuyan a la sustentabilidad y competitividad del municipio, por ello el principal propósito de la presente investigación, fue abordar la pertinencia de los mercados

verdes en el ámbito de la región, el país y en los mercados globales, teniendo en cuenta que los mismos se han incrementado en un alto porcentaje como resultado de la participación de los cultivos orgánicos, así como de empresas dedicadas al mercadeo y a la producción de este tipo de productos o servicios, teniendo en cuenta que para lograrlo se debe desarrollar todo un proceso de transformación cultural en las prácticas agrícolas, que deben iniciar desde la escuela, permear a las familias y con ello lograr avanzar hacia el cumplimiento de requisitos para una producción socialmente responsable, tanto en pequeños, como medianos y grandes productores agrícolas.

Los mercados verdes, se presentan como una alternativa que promueve la competitividad en el sector mediante la optimización del costo de producción, incremento de la naturaleza de las cosechas, las técnicas o buenas prácticas agrícolas que faciliten un posicionamiento en los mercados, buscando una transformación cultural en los habitantes de San Bernardo, pero a la vez presentando nuevos horizontes de progreso y rentabilidad para su futuro.

Es así como, durante las visitas a los pequeños productores del municipio de San Bernardo, se logró observar características que se han conservado y le son propias a su idiosincrasia cultural, pues lo que se puede afirmar es que las mujeres y hombres de este municipio son emprendedores, han apostado a diversificar sus cultivos, pasando de los monocultivos (mora, tomate, hortalizas, habichuela, alverja, entre otros) al policultivo, buscando sembrar uchuva, gulupa, granadilla y aguacate. Sin embargo, un reto que los sanbernardinios, es asumir la transformación de sus prácticas agrícolas, pues se encuentra en el área rural un alto uso de agroquímicos tipo I y II, con un alto impacto al suelo y al ecosistema y una alta resistencia a adoptar BPA.

Como aporte a la anterior realidad y teniendo en cuenta los costos que genera el proceso de cosecha y postcosecha, se ha querido aportar desde el conocimiento administrativo a partir de las visitas a la comunidad, crear la importancia de la organización de los procesos productivos frente al manejo de costos de producción y de venta, para que ellos puedan considerar su actividad, como una acción rentable

y no seguir replicando la concepción que se tiene frente a su trabajo poco valorado y sin reconocimiento, ya que al momento de comercializar sus productos, la utilidad se queda entre el intermediario que transporta el producto hacia diferentes destinos y el distribuidor final.

En dicho sentido, no solo debe ser un pequeño grupo de personas quienes se interesen por incentivar mejores prácticas de cultivo, son los lineamientos propuestos desde los gobiernos nacional, departamental y municipal que en conjunto deben promover dichos cambios, mediante planes de educación, apoyo a procesos de certificación de producción limpia, inversión y creación de oportunidades para acceder a nuevos mercados.

## Método

El área geográfica de estudio seleccionada para el desarrollo de la presente investigación, fue el municipio de San Bernardo, en Cundinamarca a 99 Kms de Bogotá - Colombia.

Los criterios de selección geográfica fueron: biodiversidad, productividad, competitividad de las cosechas que se producen en el municipio, vocación emprendedora, apoyo de las autoridades municipales, acceso a una Institución Educativa y la disponibilidad de la población para participar.

El diseño propuesto fue descriptivo, por cuanto se buscó generar un diagnóstico en torno a la distribución geográfica, actividad económica y estructura sociodemográfica de la población, tipo de cultivos y manejo de prácticas de cultivo; una segunda fase, permitió el abordaje a una Institución Escolar, con vocación ambiental que favoreció el acercamiento con estudiantes y padres de familia, para promover e incentivar la cultura emprendedora; finalmente se visitaron pequeños productores, a quienes se les hizo una entrevista cuyo propósito fue indagar que tan interesados podían estar en transitar hacia la certificación de sus unidades productivas y procesos de cultivo, con el fin de lograr el sello verde para sus productos

La muestra de participantes fue intencional debido a la disponibilidad con la que se debe contar de acuerdo con las posibilidades de acceso a la población. Una vez, se accedió a los habitantes que voluntariamente atendieron al grupo de investigadores y manifestaron aceptación para brindar la información que se solicitara sobre sus prácticas agrícolas e interés por crear estrategias para incursionar en los mercados verdes, se diseñó un protocolo de entrevista de cinco preguntas, las cuales se aplicaron in situ, dónde se indago por aspectos cómo: información personal, tipo de producción de la finca, volumen, métodos de seguimiento a los costos de insumos, recolección, distribución y comercialización.

La segunda fase, se realizaron cuatro encuentros: uno con profesores, dos con grupos de estudiantes de educación básica y participación en dos reuniones con padres de familia.

La tercera fase, se visitaron pequeños y medianos productores, con quienes se estableció un dialogo a partir del cual, se buscó explorar intereses para iniciar con procesos de planeación para su unidad productiva con fines hacia la certificación ambiental de sus procesos.

## Análisis de resultados

### Diagnóstico

La investigación respondió a la necesidad de buscar el desarrollo de estrategias para acercarse a comunidades rurales, para incursionar en las realidades de producción, comercialización y competitividad de sus unidades de cultivo. Para ello, se requirió, de acuerdo con Ferrosoto y Mili (2013), identificar los patrones culturales que los productores puedan tener para la búsqueda de objetivos comunes, acorde con la capacidad productiva y a sus intereses de mercado, explorando frente a la pertinencia de ahondar en algunos procesos como lo son la producción limpia, el emprendimiento, la asociatividad y certificaciones de calidad ambiental, para acceder de manera directa a los mercados y así reducir costos de intermediación.

Los pequeños productores de San Bernardo Cundinamarca se han caracterizado por tener productores minifundistas dedicados a los cultivos de lulo, granadilla, habichuela, tomate de árbol, mora, alverja, curuba, frijol, lulo entre otros.

El diagnóstico realizado en el municipio de san Bernardo se realizó aplicando instrumentos, diseñados con base a una entrevista de semiestructurada y la aplicación de un cuestionario que midió nueve componentes que inciden en la fertilidad y competitividad del sector agropecuario. Dichos factores fueron: geolocalización; estructura familiar; área total del terreno distribuida en construida, producción y otras; tipo de siembras: anteriores a tres años y últimas durante los dos últimos años; descripción de costos, que contiene el valor de la semilla, mano de obra, insumos y rentabilidad, tanto para el histórico, como para el actual; descripción de su última siembra; y dificultades en la siembra. También se revisó la historia de la unidad productiva pecuaria y administración de insumos para la prevención de plagas y patología que afecten el producto final.

San Bernardo tiene 23 veredas en las cuales se encuentran grandes productores, medianos y en alto porcentaje pequeños productores. En el municipio, la mayor cantidad de fincas corresponden al rango de 1 a 3 Has. Para un total de 2177 propietarios equivalente 1644 predios que corresponden a pequeños productores, mientras que los medianos productores ente 20 Has y 50 Has son 277 propietarios que corresponde a 191 predios, los grandes productores están entre 100 Has. a 200 Has. y son 121 propietarios que corresponde a 33 predios, para un gran total de 5296 propietarios y 3718 predios. (San Bernardo Cundinamarca, 2018)

Los suelos se constituyen en el recurso natural primordial para desarrollar diferentes actividades económicas apoyadas en los procesos de proyección y tipificación del territorio. Contar con esta información básica facilita establecer las potencialidades, las posibles restricciones y limitantes que puedan presentar los suelos para el progreso de las actividades propias del municipio, entre ellas la agrícola, caracterizada por cultivos transitorios, semipermanentes, permanentes, praderas, pasto natural, pasto con rastrojo, rastrojo, área de Bosque y paramo

Las restricciones del invierno que genera bloqueos de infraestructura vial, se ha convertido en una de las amenazas latentes para el transporte de los productos que salen del Municipio; además, aunque se han dado transformaciones en sus prácticas agrícolas, aún se encuentra que existe una cultura hacia el manejo de agroquímicos y resistencia hacia la implementación de las BPA, a la asistencia técnica para el manejo del cultivo y la transferencia de tecnología.

Por otro lado, se observó que desde la gestión municipal, se está robusteciendo la agenda de ciencia y tecnología para mejorar las condiciones de cultivo, sin embargo aún hay mucho que aportar para el mercadeo y comercialización de sus productos, resignificar la participación de los intermediarios, quienes por su participación en la cadena logística de destinación del producto de la finca al consumidor final, allí se queda buena parte de las utilidades que el campesino debería percibir, por lo que se debe dar especial atención en el manejo de la cadena productiva.

### Cultura emprendedora

La educación contribuye al impulso socioeconómico de una región en la medida que incentive la formación de seres humanos con saberes y sensibilidad por el medio ambiente en el que habita, se forme con principios científicos, tecnológicos, aplicando dichos componentes para brindar soluciones a sus diversas problemáticas (Pinto, 2007), si el ejercicio mismo de la escuela se convierte en un escenario para el cambio, pues aunque éste es difícil es posible, para abrir caminos que generen nuevas formas de vivir y relacionarse con el entorno (Freire, 2010) .

De acuerdo con Zabala (20016), las empresas creadas en el sector primario de la economía, son las encargadas de potenciar e influir en el desarrollo rural nacional, urbano e industrial; para su creación y desarrollo intervienen diferentes factores como: clima, suelo, topografía, los usos actuales y potenciales; a nivel económico están los costes, ingresos y la posibilidad de obtener beneficios; y en los componentes sociales esta la disponibilidad de mano de obra, ingresos, adecuada alimentación y vivienda, entre otros. Las empresas agropecuarias son unidades

físicas, productivas, económicas, jurídicas y de información para la economía del municipio, región y de las ciudades intermedias y grandes ciudades con impacto social (Zabala, 2016).

Leibovich, Botello, Estrada y Vásquez (2013), plantearon la necesidad de vincular al pequeño productor en procesos que fomenten el emprendimiento y al empresarismo, apoyo a las diferentes ferias como la del Emprendimiento Infantil; todo esto para el desarrollo de estrategias que dinamicen el emprendimiento rural y urbano fortaleciéndolo con programas de incubación y capitales semilla, creando nuevas oportunidades de negocio y el desarrollo de sus competencias y capacidades, unificando intereses empresariales del sector productivo local para generar éxito en las iniciativas estratégicas que permitan una mejor productividad del campesino y mayor competitividad, asistencia técnica integral a empresarios y emprendedores, partiendo inicialmente de los círculos vecinales para luego unificarlos en la red de círculos vecinales rurales.

La experiencia del emprendimiento, con profesores, permitió mediante una reunión donde participaron 13 docentes de las diferentes áreas de formación de una Institución Educativa Departamental, quienes mediante un ejercicio dialógico, aportaron apreciaciones frente a su concepción de emprendimiento, donde ellos manifestaban aspectos como la importancia de generar en sus aulas valores relacionados con la creatividad, el ingenio y por consiguiente en el diseño de productos que fueran amigables con el medio ambiente y los consumidores finales; ellos consideraron que una estrategia importante para mostrar los avances que los estudiantes realizaban a lo largo del año escolar, era la feria empresarial en el contexto de la semana cultural o en la clausura, cierre de actividades académicas.

Con los estudiantes, el ejercicio se realizó mediante la metodología de cartografía social, se buscó analizar la dinámica del cambio ambiental y productivo mediante el establecimiento de una línea base con el fin de indagar el conocimiento que los niños y niñas participantes tenían de su vereda y de los elementos ambientales, productivos e impactos que podían afectar de manera positiva o negativa el entorno de cada uno de ellos y la actividad productiva de su vivienda.

Mediante la estrategia de Taller, se trabajó en tres aulas de clase que se distribuyeron en cinco participantes por grupo, para un total de 40 escolares. El taller, planteó preguntas como descripción de la vereda, descripción de lo que ellos observaban en la ruta de su finca al colegio y el valor que daban a las actividades agrícolas en sus casas, en su entorno y en el colegio.

A cada grupo se le suministró materiales como papel cartulina, marcadores, colores, vinilos, plastilina, lápices y fichas de papel de colores, para que ellos creativamente y mediante pictogramas representarán lo solicitado. Al final se permitió la socialización de sus productos y las apreciaciones, frente a la forma como ellos han dimensionado y apropiado su territorio, su cultura y han generado identidad con su región.

#### Mercados verdes

La globalización y el desarrollo tecnológico, han dejado un interrogante fuerte frente a la conservación del medio ambiente, es así como se conoce hoy el mercado verde, identificado fundamentalmente por la red de comercialización que distribuye productos que se han obtenido a partir de BPA y pecuarias, lo que permite considerar que son amigables con el medio ambiente y que se espera que su consumidor final, sea también una persona más consciente de lo que significa consumir productos verdes, como garantía de salud y calidad para el planeta y las especies. incluida la humana. Con los mercados verdes, se ha buscado rescatar las prácticas ancestrales para eliminar el uso desmedido de los agroquímicos, así proteger la salud de los consumidores y el entorno de la producción (Olaya-González, W., y Gómez-Rodríguez, L., 2011).

La tendencia global, es orientar las acciones comerciales hacia el consumo de productos, cuyo valor diferencial de la competencia, estén integrados por circuitos agroalimentarios que representen una realidad más racional frente al manejo de la producción agrícola de tal manera que orienten los negocios a participar en el mercado desde una perspectiva de responsabilidad social que

procure el bienestar de los consumidores, por las formas limpias de cultivo que generan confianza y valor al momento de ser comercializados (Ivars, J, 2015).

Los mercados verdes, son significativos en la medida que los consumidores brinden atención a los productos sustentables y por ende sean de mayor conciencia ambiental, puesto que de su consumo también depende la conservación del medio ambiente (Hong, Z., Guo, X., 2019). Dichos mercados son una megatendencia que surgen de la sensibilidad despertada en los seres humanos, frente a su ecosistema y la forma como las empresas, el gobierno, la academia y las personas en general se comprometen con el desarrollo sustentable y por ende su accionar se basa en la responsabilidad social (Echeverri, L., 2010).

Finalmente, los mercados Verdes según Polonsky y Mintu Wimsatt (1997), citados por Echeverri (2010), se definen, como:

“...un conjunto de actividades diseñadas para generar y facilitar cualquier intercambio de bienes y servicios que permitan satisfacer las necesidades del ser humano a través del cuidado y protección del medio ambiente” (p. 123).

Sus características promueven el desarrollo y promoción de productos que satisfagan los deseos de sus consumidores, en términos de calidad, desempeño, precios competitivos y conveniencia, sin causar deterioro al medio ambiente (Echeverri, L., 2010).

De igual manera, se plantean tres objetivos fundamentales para éstos, los cuales son: definir la diferencia con respecto a los demás de manera explícita, registrando en sus productos y etiquetas, las características que le dan significado de responsabilidad ambiental; un segundo objetivo, hace relación a favorecer el consumo responsable, mediante experiencias que se pueden vivir mediante eventos comerciales y educativos; y en tercer lugar, está la participación en procesos de educación que contribuyan a transformar la cultura ambiental en las personas en general (Echeverri, L., 2010).

Por lo anterior, es de considerar que la competitividad del sector agrícola, debe lograrse mediante mayores rendimientos, altos niveles de calidad y cobertura en los mercados internos y externos, pero para lograrlo es necesario consolidar la

incorporación de nuevas técnicas, métodos e insumos, que aumenten la eficiencia y la fertilidad de los sistemas productivos y la comercialización de las cosechas.

## **Conclusiones**

Los agricultores cuentan con la capacidad productiva para incursionar en nuevos productos y nuevos mercados, sin embargo, la falta de información y seguimiento a la producción sustentable, se ha convertido en una amenaza para el medio ambiente y la calidad de sus productos, por lo que es necesario implementar estrategias de gestión que contribuyan a fortalecer la cultura del emprendimiento enfocada en los sistemas de gestión de calidad.

No es suficiente contar con los cultivos, es necesario un proceso de apropiación de conocimiento y transferencia de tecnología, que contribuya a una transformación sistemática y progresiva en los métodos cómo el productor organiza sus insumos, los aplica y los controla, para que de esta manera, él pueda establecer costos de producción y precios de venta, en la medida que supere la intermediación y acceda de manera directa a los mercados.

Es importante que, desde los sistemas de gestión de calidad, se oriente al productor hacia la consecución de certificaciones que respalden y garanticen la producción limpia de las unidades productivas y sus productos, con miras a incursionar en los mercados verdes.

Se deben generar alianzas con las instancias gubernamentales tanto del departamento, como del municipio, con instituciones de educación escolar y de educación superior y empresas del sector privado y públicas, para generar espacios de acompañamiento directo a los agricultores para orientar las mejores decisiones técnicas, económicas y financieras. respecto a la inversión preventiva y de control para minimizar los impactos ambientales.

Promoviendo la capacidad innovadora de las empresas y personas, a través de la investigación y la implementación de tecnología, es posible un mayor impacto en sus actividades y proyectos que contribuya al desarrollo sostenible de San Bernardo acompañado de un escenario competitivo y sostenible para un Municipio

VERDE, basado en la salvaguarda de los recursos naturales, el ambiente y el campo, como patrimonio y origen de su identidad y tradición, que hacen de este territorio una oportunidad para el desarrollo agrícola, pecuario y eco turístico, éste último escenario económico no explorado y que se puede convertir en una fuente de riqueza de servicios ambientales para la región y el departamento de Cundinamarca.

#### Referencias

Alcaldía Municipal, Concejo Municipal, Oficina de Planeación - Umata y Concejo de Planeación. (2011). *Esquema de Ordenamiento Territorial*. San Bernardo Cundinamarca: Alcaldía Municipal.

Castro. (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(1), 180 - 203. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue1-fulltext-172

CEPAL. (2016). *Horizontes 2030. La igualdad en el centro del desarrollo sostenible*. México: Cepal. Obtenido de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40159/4/S1600653_es.pdf)

Echeverri, L. (2010). INSERCIÓN DEL MERCADEO VERDE EN PRÁCTICAS EMPRESARIALES EN. *Luna Azul*(31), 122 - 138. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a09.pdf>

FAO. (2016). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación*. Obtenido de [www.fao.org/publications](http://www.fao.org/publications): <http://www.fao.org/3/a-i6030s.pdf>

- Ferro-Soto, C., Mili, S. (2013). Desarrollo rural e internacionalización mediante redes de Comercio Justo del café. Un estudio del caso. *Cuadernos de desarrollo rural*, 10(72), 267 - 289. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11729823012>
- Freire. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- Gutiérrez, Serra y Clemente. (2009). Identificación de factores críticos, para implantar buenas prácticas agrícolas. *Ingeniería e investigación*, 29(3), 109 - 114. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64319330017>
- Hong, Z., Guo, X. (2019). Green product supply chain contracts considering environmental responsibilities. *Omega (United Kingdom)*, 83, 155 - 166. doi:10.1016/j.omega.2018.02.010
- Ivars, J. (2015). La verdad del mercado y una nueva noción de la eficiencia. *Economía y Sociedad*, XIX(33), 115 - 136. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51043794007>
- Olaya-González, W., y Gómez-Rodríguez, L. (2011). ¿Qué tan verde es tu mercado? *Signo y Pensamiento*, XXX(58), 314 - 324. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86020038023>
- ONU. (2016).
- Pinto. (2007). Educación y desarrollo: relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*,.
- PNUD, BID, MINAMBIENTE Y GOBIERNO DE COLOMBIA. (MAYO de 2018). <http://www.co.undp.org>. Obtenido de [http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/MedioAmbiente/Publicaciones%20proyectos/Agenda%202030\\_correcciones\\_NR\\_15mayo%20WEB.pdf](http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/MedioAmbiente/Publicaciones%20proyectos/Agenda%202030_correcciones_NR_15mayo%20WEB.pdf)

Rosas-Baños. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural y sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. (CISPO, Ed.) *Polis*(34). doi: 10.4000/polis.8846

San Bernardo Cundinamarca. (2018). [www.http://www.sanbernardo-cundinamarca.gov.co](http://www.sanbernardo-cundinamarca.gov.co). Obtenido de <http://www.sanbernardo-cundinamarca.gov.co/noticias/visita-y-conoce-san-bernardo-despensa-agricola-de-cundinamarca>

Zabala. (2016). *Economía agraria y asociatividad cooperativa en Colombia*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Obtenido de [http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/230\\_Economia\\_agraria\\_y\\_asociatividad\\_cooperativa\\_en\\_Colombia.pdf](http://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/230_Economia_agraria_y_asociatividad_cooperativa_en_Colombia.pdf)

# **RESÚMENES**

1.

**Estrategias evaluativas que desarrollan aprendizaje de las habilidades de la lengua Inglesa, en estudiantes de Séptimo y Octavo Año Básico de dos escuelas de la región de Coquimbo – Chile”.**

Dr. Rodrigo Ruay Garcés, Académico Universidad de la Serena.

[rruay@userena.cl](mailto:rruay@userena.cl)

Prof. Elvis Wilfredo Campos Palacios, Académico Universidad de la Serena

[ecampos@userena.cl](mailto:ecampos@userena.cl)

**Resumen**

El trabajo presenta un estado de avance de una investigación en desarrollo que busca dar respuesta a una de las acciones comprometidas en el PMI FIP: *incremento de la producción de conocimiento pedagógico y específicamente a la capacidad para “establecer instancias de trabajo colaborativo entre la Universidad y los establecimientos educacionales para asegurar las competencias de los titulados de la formación inicial docente, acordes a las necesidades del mundo escolar. Esta parte de la constatación de un problema de la práctica evaluativa de los docentes en la asignatura inglés, donde predomina el uso de instrumentos que miden fundamentalmente las habilidades lingüísticas receptoras de nivel básico del lenguaje, lo que no permite el desarrollo armónico de las cuatro habilidades definidas en el currículo, las habilidades sociales y psicoemocionales, así como también el uso de recursos tecnológicos.* Esto se debería a que en la escuela se sigue utilizando la evaluación como un instrumento centrado en la medición de conocimientos y contenidos, y no en el desarrollo de habilidades y competencias. El proyecto se planteó como objetivo implementar un plan de mejora de las prácticas evaluativas del profesor, basado en el enfoque de habilidades sustentado en el

marco curricular nacional, mediante una estrategia colaborativa entre académicos, profesores de escuela y estudiantes de pedagogía en Inglés. La metodología se adscribe a *la Investigación-Acción*, donde sus principales fases son: Problematización. Diagnóstico. Diseño de una Propuesta de Cambio. Aplicación de plan de mejora y Evaluación.

**Palabras Clave:** habilidades, evaluación, aprendizajes, enseñanza de la lengua inglesa, marco curricular.

1.